

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**MOŽNOSTI DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PROGRAMECH
NESPECIFICKÉ PREVENCE NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Karel Polanský

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. et MgA. Roman Černík

Plzeň, 2014

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

V Plzni, 30. června 2014

.....
vlastnoruční podpis

S úctou všem, kteří se mnou měli, mají a snad ještě budou mít trpělivost. Děkuji

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	2
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	3
1.1 DEFINICE	3
1.2 ANALÝZA POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA	4
1.3 ZDROJE TÉMAT DRAMATICKÉ VÝCHOVY	6
1.4 METODY A TECHNIKY	6
1.5 SPECIFIKA METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY	8
1.6 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	9
1.7 CÍLE	10
2 PRIMÁRNÍ PREVENCE	12
2.1 ŠKOLSKÁ PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	12
2.2 ZÁKLADNÍ SMĚRY ŠKOLSKÉ PRIMÁRNÍ PREVENCE	14
2.2.1 Specifická školská primární prevence	14
2.2.2 Nespecifická školská primární prevence	15
2.2.3 Odlišení nespecifické a specifické prevence	16
2.3 PRIMÁRNÍ PREVENCE A DRAMATICKÁ VÝCHOVA	17
3 PROJEKT K3	20
3.1 OBECNĚ O PROJEKTU K3	20
3.2 K K K	21
3.3 CÍLE	21
3.4 LEKTORSKÝ TÝM	22
3.5 TEMATIZOVANÉ VÝUKOVÉ PROGRAMY	22
3.5.1 Struktura programů	22
3.6 DIVADLO VE VÝCHOVĚ	23
4 VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY PROJEKTU K3 V PRAXI	26
4.1 TÉMATA OSV JAKO KLÍČ K VÝZKUMU	27
4.2 ROZBOR PROGRAMU VE FORMÁTU 3x3	32
4.2.1 Úvodní setkání	32
4.2.2 Námořníci / Kapitánská škola (I. setkání)	33
4.2.3 Námořníci/Kapitánská škola (II. setkání)	36
4.3 DIVADLO VE VÝCHOVĚ - BITVA (O HRDINECH)	39
4.3.1 Od myšlenky k představení	39
4.3.2 Dílna Bitva	41
4.4 VYHODNOCENÍ	45
4.5 ZÁVĚRY VÝZKUMU	45
ZÁVĚR	46
RESUMÉ	47
SEZNAM LITERATURY	49
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	51
PŘÍLOHY	I

Úvod

Možná to tak na první pohled nevypadá, ale zkoumat možnosti dramatické výchovy v programech nespecifické prevence, je poměrně obtížný úkol. Prozkoumat všechny skýtané možnosti tak širokého a bohatého, tvůrčího oboru (jakým dramatická výchova bezpochyby je) v kontextu oblasti tak volně vymezené a doslova a do písmene nespecifické, to značí problém.

Úkolem této práce je nalézt k tomuto problému řešení, které se zakládá na opodstatněných faktech. Nejtěžší částí, zdá se, bude přijít na klíč, jímž by bylo možné taková fakta přesně vymežit a pojmenovat.

Řečeno prostými slovy, můj úkol tkví v tom, jak přesvědčivě říci, že přínos dramatické výchovy pro nespecifickou prevenci spočívá právě v jejích širokých možnostech kultivace lidského těla, ducha i mysli, v její schopnosti hlubokého vnitřního porozumění a sounáležitosti, v její bezelstné snaze učit člověka vnímat Svět srdcem.

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Uvedme snad nejzásadnější informaci této kapitoly (vlastně i celé problematiky) v počátku a zamezme tak jakýmkoli desinterpretacím či mylným konstruktům: **dramatická výchova není totéž co divadlo**. Mezi tyto dva termíny nelze jen tak jednoduše vepsat rovnítko. Jednak divadlo jako takové se primárně nepojí s ambicí kohokoli a jakkoli vzdělávat či vychovávat. Jedná se o čistě uměleckou formu. Oproti tomu dramatická výchova je komplexní edukativní nástroj, jenž si krom cílů estetických klade především cíle vzdělávací, výchovné. Divadelní metody a techniky, o které se opírá, chápeme především jako prostředky, jimiž se svých cílů snaží dosahovat. V neposlední řadě pak divadlo a drama často plní funkci kvalitních zdrojů pro tvorbu výukových programů či lekcí dramatické výchovy. Pokusme se nyní definovat dramatickou výchovu za pomoci povolaných odborníků.

1.1 DEFINICE

„Dramatická (resp. Divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem

- na jedné straně:
 - ke kreativně-uměleckým cílům (divadelním a dramatickým) a
 - k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a
- na druhé straně:
 - k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společenským možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“¹

Autor v návaznosti na svoji definici přidává zajímavý postřeh. Totiž pokud z výše jmenované vyjmeme všechna slova odkazující na uměleckou formu divadla a dramatu, vytvoříme tak v podstatě definici systému osobnostně sociálního rozvoje (ten má ideovým pojetím - stejně jako dramatická výchova - velmi blízko k programům nespécifické školské

¹ VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1., str. 40

primární prevence). Nicméně vraťme se k definici v plném znění. Ta díky všem obsaženým „uměleckým slovům“ jasně specifikuje i popisovaný vzdělávací systém a jednoznačně mu připisuje vazbu na druh umění. Jinými slovy, včleňuje dramatickou výchovu mezi estetickovýchovné obory.

S ohledem na systém vzdělávání v ČR (na všech úrovních institucionálního vzdělávání včetně ZUŠ) ji lze velmi funkčně vymezit i takto:

„Estetickovýchovný předmět s výrazným akcentem podpory tvořivosti (zvláště dramatické) a svébytný činnostní prostředek osobnostního a sociálního rozvoje jednotlivce.“²

I v této definici se setkáváme s odkazem na osobnostní a sociální rozvoj. Nejedná se o pouhou shodu náhod, což dokazuje i výňatek z definice, kterou lze nalézt v pedagogickém slovníku. Dočteme se v ní, že dramatická výchova je „prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáků“.³ K této skutečnosti výrazně přispívá prvek divadla. Divadlo je totiž nepřekvapivě jedním z východisek dramatické výchovy. Jakožto syntéza uměleckých forem dává vyniknout slovu psanému (drama) i mluvenému, estetice výtvarné, hudební i pohybové. V tomto smyslu se jedná o velice komplexní, bohatý rámec a jako takový může pozitivně působit i na duševní, emoční, sociální i fyzický rozvoj vrozených schopností a získaných dovedností člověka s maximálním ohledem na jeho jedinečnost. Právě v této bohatosti, v množství cest, jimiž se lze vydat při rozvíjení lidské osobnosti, spatřuji jednu největších výhod dramatické výchovy na poli vzdělávání.

1.2 ANALÝZA POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

K termínu⁴ dramatická výchova najdeme v českém prostředí poměrně obsáhlý okruh synonym. Přílehlavé anglické **drama in education** (česky drama ve výchově) se nakonec

² ČERNÍK, Roman. Příprava učitele dramatické výchovy se zaměřením na rozvoj místní komunity. Reflexe zkušeností desetileté práce ateliéru dramatické výchovy při katedře pedagogiky Západočeské univerzity v Plzni. In: Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově ... : Praha, 4.-6. října 2007. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008, s. 10. ISBN 978-80-903901-2-6.

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

⁴ *dramatická výchova, výchovná dramatika, drama, edukativní drama, edukační drama, výchovné drama, dramatika, tvořivá dramatika, školní drama, divadelní výchova, drama ve výchově, dramatika* – viz např.

v českých zemích příliš neujalo. Částečně snad proto, že v intencích obecné češtiny může s trochou nadsázky a fantazie sousloví drama ve výchově znít poněkud úsměvně. Hlavním argumentem pro přijetí stávajícího názvu za oficiální se však stalo již ustálené a vžité pojmenování pro dříve zavedené estetickovýchovné obory (výtvarná, hudební výchova, koneckonců i takřkajíc z trochu jiného soudku výchova tělesná).

Uměleckou rovinu tohoto pojmu tvoří dva velmi podobné termíny: *divadlo* a *drama*. Edukativní konotace pak zcela logicky přisuzuje pojmu slovo *výchova*. Vyjasněme⁵ nejprve rovinu uměleckou:

- Drama představuje svou formou specifickou uměleckou formu reflexe světa pro konkrétní případ – situaci či příběh, v jehož jádru je problém či konflikt nutící postavu jednat a tato jednání jsou jak konflikt působící, tak konflikt reflektující
- Divadlo je pak formou fyzického, časoprostorového umění, vytvářející prostřednictvím herců a jejich hry v roli (tedy hraním jiných osob či jevů, zobrazováním jejich vztahů a jednání) reálnou fikci.

Divadlo a drama existují vedle sebe ve vzájemné shodě, v jakési symbióze. Drama dodává divadlu potřebnou zajímavost, vnáší do něj podtext onoho pověstného konfliktu dvou chtění. Divadlo zas poskytuje dramatu fyzickou, živoucí podobu.

Zbývá definovat pojem z edukativní roviny. Pro naše potřeby výchovu vymežeme takto:

„Záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových vlastností člověka, utváření jeho postojů, způsobů, chování v souladu s cíli dané skupiny, kulturou apod.“⁶

V rámci dramatické výchovy je přirozeně často používanou metodou práce na divadelním tvaru. To, co ji však diferencuje, je právě důraz na proces tvorby, nikoli na výsledek. Cíl je totiž pedagogický, pouze prostředky jsou divadelní.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vydání 1. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1., str. 40, a další literatura k tématu

⁵ WERTIGOVÁ, Jana. Projekt "K3" - Dramatická výchova ve škole. Praha, 2011. 97 s. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta., str. 32 a 33

⁶ MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004, 214 s., [12] l. obr. příl. ISBN 80-854-2993-4, str. 26

1.3 ZDROJE TÉMAT DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Je-li divadlo zrcadlem nastaveným světu, prostředkem k reflexi, k nazírání (objevování) lidské podstaty, mezilidských vztahů a vztahu člověka a společnosti ke světu obecně, pak tedy i svrchovaným tématem dramatické výchovy je svět lidí. Je jí vlastní zkoumání všech sfér bytí skrze příběhy – dramata. V nich nacházíme uzamčenou zkušenost, zprávu, kterou pomocí divadelních prostředků můžeme nejen vyjevovat, rozplétat, překládat, interpretovat, aktualizovat, ale hlavně sdílet, a to zejména divadelními prostředky. Neomezuje se jen na příběhy prověřené časem, její nepopiratelný potenciál pro vzdělávání tkví ve schopnosti zpracovávat aktuální témata moderní společnosti, pojmenovávat, porovnávat, konkretizovat, propojovat izolovaná fakta, nabízet nové úhly pohledu, simulovat přímou zkušenost. To vše se navíc vždy odehrává v bezpečném prostředí fikce, které však může být účastníky dění v daný konkrétní neopakovatelný moment vnímáno jako skutečnost, sic někdy jen prchavá, kratičká. Bez nadsázky lze označit tematickou studnici dramatické výchovy za nevyčerpatelnou.

„Charakteristická vlastnost DV nořit se do materiálu (problematiky) tolika jiných oborů možná poukazuje na další kvalitu specifickou jen pro DV – eklekticismus, s jakým přistupuje k otázkám života člověka. Možná že DV zkoumá holisticky pojem lidství jako žádný jiný obor.“⁷

1.4 METODY A TECHNIKY

Je-li dramatická výchova přístupna takovéto šíři témat, dá se očekávat, že i aparát nástrojů, jimiž témata rozpracovává, bude úměrně obsáhlý. Nejdříve se však pokusme uchopit pojmy metoda a technika v obecné rovině. Pro názornost si dovolím užít jednoduchého příměru.

Rozhodneme-li se dojít ke vzdálenému cíli, je třeba v první řadě zvolit Směr, následně vybrat tu správnou Cestu. Zvolíme-li špatný směr či cestu, cíl může zůstat skryt. Nahlíženo touto analogií představuje Směr zvolenou metodu, neboť ta je pojímána obecněji. Technika je pak konkrétní Cesta, po které krok za krokem kráčíme a aktivně se snažíme

⁷ John Sommers: „Jaké argumenty pomohou dramatické výchově vydobýt místo v osnovách školy“ in MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004, 223 s. ISBN 80-733-1021-X., str. 50

dosáhnout cíle. Cesta před námi se sice klikatí, ale se Směrem obvykle splývá. Podobně se v praxi často překrývají techniky a metody.

Pokud prozkoumáme dostupnou literaturu, objevíme různé systémy pojetí a třídění a pojetí metod a technik dramatické výchovy. Ty bývají více či méně přehledné, zpravidla však zdlouhavé, tříděné dle (pro tento text) nerelevantních kritérií, či doslova a do písmene všeobjímající až vyčerpávající. V konečném výsledku jsem se uchýlil k čerpání potřebných dat z jasné, přehledné a funkční taxonomie⁸, která byla vytvořena jako součást diplomové práce zkoumající Projekt K3, jehož činnost tvoří rámec pro praktickou část. Považuji ji tudíž za nejpřínosnější a nejsmysluplnější v kontextu zamýšleného vývoje tohoto textu. Toto rozdělení krom jiného výstižně ilustruje, jak rozmanité, komplexní nástroje (ve smyslu celostního pojetí rozvoje osobnosti) dramatická výchova využívá a jak široké spektrum témat lze těmito nástroji obsáhnout.

- Verbální techniky

těžištěm je slovní komunikace, která může být spojena s pohybem (není pravidlem). Většina verbálních technik je způsobem skupinového shromažďování informací o určité otázce:

telefonický rozhovor (je slyšet pouze jedna strana rozhovoru), konverzace ve dvojicích, panelové interview (skupina hráčů v různých rolích), policejní/soudní vyšetřování, vyprávění, reportáže, svědectví, titulkování (k obrazu hráč vytváří „titulky“), shromáždění a schůze, plášť experta (hráč vystupuje v roli experta na danou problematiku – je předem připraven), zjišťování totožnosti, vnitřní hlasy (hráči se shromáždí okolo klíčové postavy, ostatní se shromáždí okolo něj a vyslovují jeho myšlenky, pocity...), ulička, horké křeslo (dotazy na motivace, postoje určité postavy).

- Techniky s pantomimou a jednáním v roli

plná nebo pantomimická hra - vystižení problému jak pohybem, tak slovem:

⁸ WERTIGOVÁ, Jana. Projekt "K3" - Dramatická výchova ve škole. Praha, 2011. 97 s. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, str. 38

vyjádření vztahu postojem (představitel klíčové role se postaví doprostřed místnosti, ostatní vyjádří svůj názor tím, kde a jak blízko k postavě stojí), živé obrazy (vystavené, rozehrané, zastavené), výměna rolí, životopisy/jeden den v životě, kdo jsem/kdo to je, rituály a obřady, analogie a alternativy (problém osvětlen zahráním analogické situace).

- Techniky grafické a zvukové

doplňující techniky, které jsou tematicky vázané na příběh, situace, postavy:

odborná a populárně naučná literatura, dokumenty, zápisníky, zprávy, mapy a plány, kresba postav, kresba prostředí a lidí, masky, zvukové záznamy.

1.5 SPECIFIKA METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Jednou z velmi inspirativních myšlenek, jež lze nalézt v literatuře⁹, o kterou se v této kapitole budeme opírat, se tak trochu vracíme k počátečnímu uvažování o tom, co je to tedy ta dramatická výchova a v čem spočívá její jedinečnost. Jádrem této myšlenky tvoří tvrzení, že dramatická výchova je v jistém slova smyslu **způsob vědění**, jehož prostřednictvím lze kriticky hodnotit zažitá stereotypy nazírání světa. Zároveň však člověku napomáhá se v tomto světě zorientovat.

Uchopíme-li dramatickou výchovu jako tvořivou, společenskou činnost, jejímž prostřednictvím je nám umožněno zkoumání důležitých aspektů lidského bytí (pojmu, otázek, problémů), můžeme prostřednictvím jejích charakteristických metod a technik vytvořit prostor, v němž

„...se jednotlivci setkávají v imaginárních, fiktivních *jakoby – situacích*, kde chování účastníků od ostatních vyžaduje odezvu na pocitové úrovni. Tato odezva představuje silný podnět k **procítěnému porozumění**, což je základem integrovaných znalostí. Dramatický rámec nabízí studentům možnost vnést svou znalost reálného světa do světa

⁹ CLARK, Jim. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. 1. vyd. Editor Marie Pavlovská. Překlad Eva Burešová. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 127 s. ISBN 978-802-1045-804.

imaginárního a pomocí reflexí, chápání a přikládání významů svým imaginárním zážitkům z fiktivního světa, nacházet nové povědomí o okolním světě a svém místě v něm.“¹⁰

Učitel (lektor) je v tomto procesu tvůrcem flexibilní, prostupné hranice oddělující fiktivní dění uvnitř příběhu a reálný svět zkušeností přináššených do příběhu účastníky (žáky). Tato membrána poskytuje podnětné klima, z něhož lze veškeré podněty iniciované zúčastněným prožíváním vynést ze světa fikce a zasadit je do kontextu světa skutečného.

Samotnou dramatickou výchovu pak může taktéž považovat za aktivizační metodu s celostním, holistickým charakterem (klade nároky fyzické, intelektuální i emoční).

Tímto náhledem se nyní dostáváme k jádru věci. V čem tedy tkví hlavní „zbraň“ dramatické výchovy? Odpovědí je velmi jednoduchý, člověku přirozený princip. Užívané metody a techniky dokáží navodit tvůrčí a bezpečný rámec, v němž

„... účastníci vystupují ze svých skutečných situací a rolí, aby na sebe vzali roli **jiného**, imaginárního, fiktivního kontextu.“

Proč by však někdo chtěl něco podobného podstupovat? Hlavním důvodem je přirozená lidská potřeba hrát si, nevinně a přiznaně předstírat, být či dělat něco *jako*, která je tak dobře patrná v dětském věku („Budem' hrát? Já budu *jako* prodavačka a ty si budeš chtít *jako* koupit rohlíky, ale *jako* že nebudeš mít peníze, jo?“)

Tento základní metodický princip dramatické výchovy, který je současně vrozenou lidskou schopností, nazýváme **hra v roli**. Poskytuje člověku možnost stát se přechodně jinou bytostí či dokonce jevem, dívat se tudíž na svět z jiného úhlu, cizíma očima, uvažovat jako někdo jiný či uvažovat za někoho, a to v několika různě hlubokých rovinách ztotožnění (simulace, alterace, charakterizace).¹¹

1.6 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Význam slova princip si zpravidla promítáme do jakési základní myšlenky, míníme jím základní esenci, vždy platnou zákonitost, ke které se lze uchýlit, ztrácíme-li cíl cesty

¹⁰ CLARK, Jim. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. 1. vyd. Editor Marie Pavlovská. Překlad Eva Burešová. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 127 s. ISBN 978-802-1045-804., str. 21

¹¹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1., str. 54-58

(vztaženo k již použitému příměru). Tvoří základní východisko, o které se můžeme vždy opřít. Podobně se i následující výčet, jenž díky své jednoznačnosti nemusí být dále rozváděn, opírá o odbornou literaturu¹²:

- zkušenost
- prožitek
- hra
- tvořivost
- partnerství
- psychosomatická jednota
- vstup do role
- zkoumání a experimentování
- improvizace

První čtyři body považuje autorka za společné, sdílené s jinými obory vzdělávání (např. s jinou výchovou prožitkovou, kooperativní, směřující osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, etc.). Pátý bod označuje za přechodný, zbývající body za specifické principy dramatické výchovy.

1.7 CÍLE

V předchozím textu jsme nastínili, co je vlastně dramatická výchova, kde čerpá inspiraci, kde hledá témata pro svou činnost, jakými cestami se ubírá a s pomocí jakých nástrojů, v čem spočívá její osobitost i jaká jsou její východiska.

Jsem si vědom, že jedním poněkud nestandardně (přinejmenším z pedagogického hlediska), když řadím podkapitulu cílů na samý konec kapitoly popisující systém jedné z možných podob výchovně vzdělávacího procesu.

V praxi je cíl vždy prvním, nejpodstatnějším předmětem úvah. My se však stále nacházíme v teoretické rovině a smíme si tedy zvolit směr uvažování. Tento obrácený

¹² MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004, 223 s. ISBN 80-733-1021-X., str. 11 - 26

přístup nám napomůže uvažovat o rovině cílů nejen ve smyslu teoretickém (čeho chceme dosáhnout), ale i v praktickém (čeho dosáhnout můžeme). Jinak řečeno, vyšli jsme z toho, čím dramatická výchova disponuje. Nyní se dostáváme k tomu, čeho s pomocí jí vlastních nástrojů (jejich nezaměnitelných, specifických vlastností) chce, popřípadě může dosahovat.

Tato textová část neoplývá ambicí vyhodnotit naplnitelnost jednotlivých definovaných cílů, tu prověřilo již mnohaleté počínání zkušených světových i českých teoretiků i praktiků tohoto oboru. Měla by díky předešlému uvozujícímu komentáři posloužit spíše jako námět k zamyšlení nad komplexností dramatické výchovy jako pedagogického nástroje.

Přikládám tedy volnou formulaci cílů z odborné literatury¹³:

- cíle v rovině dramatické
dramatické dovednosti, vědomosti o dramatických aktivitách a divadle
- cíle v rovině sociální
poznávání prostředí obklopující jedince, postavení jedince v prostředí a jeho interakce s ním (skupinové vztahy a dynamika)
- cíle v rovině osobnostní
rozvoj osobních dovedností a kompetencí
- cíle vzdělávací (naukové)
dané příslušným předmětem či oblastí zájmu

Stačí zběžné přečtení jednotlivých rovin a jejich stručných charakterizací, aby bylo možné si v duchu pro sebe srovnat, že v této obrácené posloupnosti působí cíle jako přirozené vyústění ostatních zmiňovaných složek dramatické výchovy.

¹³ WERTIGOVÁ, Jana. Projekt "K3" - Dramatická výchova ve škole. Praha, 2011. 97 s. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta.

2 PRIMÁRNÍ PREVENCE

Další důležitou oblastí, kterou je třeba vymezit a dále specifikovat, je primární prevence. Otázku „Co že je to vlastně primární prevence?“ dokáže v dnešní době poměrně smysluplně (byť pravděpodobně dosti volně) zodpovědět téměř každý náhodný respondent. Tento poměrně obšírný pojem počal pronikat do obecnějšího povědomí v 90. letech minulého století hlavně díky odtabuizování problematiky zneužívání návykových látek. Obecný význam tohoto sousloví netřeba tedy nijak zvlášť zdlouhavě uvádět. Intuitivně jej chápeme jako zabraňování vzniku či nárůstu čehokoli negativního, jako soubor úkonů, které je třeba zavčas a s předstihem podstoupit, aby v budoucnu nenastalo cosi takzvaně nežádoucího.

Značná objemnost této sféry spočívá právě v tom, že s negativními aspekty, které je třeba minimalizovat, se setkáváme ve všech odvětvích lidské činnosti, ba samotné existence. Lze dohledat nespočetné množství definic, jež se liší vesměs pouze v oborovém zacílení, pojmenování rizika či již existujícího problému typického pro danou oblast. Obecně lze říci, že primární prevencí rozumíme veškeré činnosti, které se snaží vzniku (výskytu) nežádoucích jevů v příslušné oblasti předcházet nebo je alespoň mírnit.

2.1 ŠKOLSKÁ PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Vztáhneme-li výše definovaný pojem na konkrétní oblast, tedy na oblast základního vzdělávání, dostáváme se k předmětu našeho zájmu, jímž je **školská primární prevence rizikového chování**. Tu lze velmi účinně definovat vymezením základního principu:

Základním principem primární prevence rizikového chování u žáků je výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti. Jedná se o oblast zabývající se prevencí v oblastech: ¹⁴

- agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie

¹⁴ Základní princip primární prevence. Prevence-info.cz. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/zakladni-princip-primarni-prevence>

- záškoláctví
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě
- spektrum poruch příjmu potravy
- negativní působení sekt
- sexuální rizikové chování

s cílem zabránit výskytu rizikového chování v daných oblastech, nebo co nejvíce omezit škody působené jejich výskytem mezi žáky.

Předchozí definice výčtem vymezuje i převážnou část toho, co je v současné době definováno jako **rizikové chování**. Širůčková ve své stati Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti (Miovský 2010) tento pojem vymezuje jako takové jednání, při němž jedinec zdravotně, psychicky či sociálně ohrožuje jak sebe tak i své okolí, nehledě na to, jedná-li se o ohrožení skutečné či předpokládané. Jedná se o proměnlivý, neuzavřený komplex rizikových jevů, který se neustále vyvíjí spolu s moderní společností. *„Společným jmenovatelem všech zmiňovaných způsobů rizikového chování je kritérium prepatalogické úrovně projevů, tj. nedochází k naplnění známek patologie (např. drogová závislost, poruchy příjmu potravy, poruchy osobnosti.“*¹⁵

V případě škol a školských zařízení jsou dostupnými nástroji, které napomáhají čelit této problematice, **programy primární prevence**. V našem případě program představuje cílenou v ideálním případě kontinuální výchovně vzdělávací formu, jejíž podoba je podmíněna metodami zvolenými pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Zároveň nesupluje výchovně-vzdělávací procesy školy, spíše podporuje a doplňuje jejich fungování.

Celkovou strategii prevence pak každá škola každoročně rozpracovává v **preventivním programu** (dříve minimálním preventivním programem), ten je definován jako:

¹⁵ MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a Petr NOVÁK. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN a Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika 1. LF UK v Praze a VFN v Praze ve vydavatelství TOGGA, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7., str. 31

„konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti. Preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci nezletilých žáků školy.“¹⁶

2.2 ZÁKLADNÍ SMĚRY ŠKOLSKÉ PRIMÁRNÍ PREVENCE

Primární prevenci spojenou s rizikovým chováním dětí a dospívajících lze rozdělit do dvou základních linií:

- Specifická školská primární prevence
- Nespecifická školská primární prevence

Stejně tak rozdělujeme i s nimi související programy na programy prevence specifické a prevence nespecifické. Následující řádky budou věnovány stručné charakteristice obou linií a jejich programům, s důrazem na pojmenování faktorů, jimiž je lze od sebe odlišit a vymezit tím tedy jednu ze základních oblastí, kterým má být tato práce věnována.

2.2.1 SPECIFICKÁ ŠKOLSKÁ PRIMÁRNÍ PREVENCE

Titulní název této práce sice dává tušit, že hlavní pozornost bude později věnována prevenci nespecifické, pro jasnější uchopení celé problematiky však považuji za důležité vymezit i tento příbuzný pojem:

„Za specifickou školskou primární prevencí rizikového chování považujeme takové aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny na některou z konkrétních forem rizikového chování. Snahou je působit cíleně, specificky na informovanost a postoje dětí k danému typu rizikového chování. Programy specifické primární prevence jsou všechny takové programy, které by neexistovaly, kdyby neexistoval problém rizikových projevů chování (MŠMT, 2009).

¹⁶ Preventivní program. Prevence-info.cz. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/preventivni-program>

Specifickou prevenci dále členíme do tří úrovní. Tyto úrovně jsou vydefinovány v závislosti na tom, jaká je cílová skupina programu, jaká je míra jejího ohrožení rizikovým chováním.“¹⁷

Pro úplnost uvedme jmenovitě ony tři úrovně. Povědomí o jejich charakterizaci snad napomůže ke komplexnější diferenciaci nespécifické prevence, čili k jejímu takzvanému negativnímu vymezení. Jedná se tedy o:¹⁸

- všeobecnou prevenci, která je zaměřena na širší populaci, aniž by byl dříve zjišťován rozsah problému nebo rizika,
- selektivní prevenci, která je zaměřena na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšený výskyt rizikového chování,

indikovanou prevenci, která je zaměřena na jednotlivce a skupiny, u nichž byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky.

2.2.2 NESPECIFICKÁ ŠKOLSKÁ PRIMÁRNÍ PREVENCE

Co si pod tak složitě sestaveným názvem lze představit? Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že tento pojem reprezentují všechny činnosti, které podporují zdravý životní styl, budování a rozvíjení zdravých sociálních vztahů a utváření hodnot. Ač sama dosti obecná, je následující definice schopna postihnout samotnou kýženou podstatu složitého sousloví přesněji:

„Do nespécifické školské primární prevence řadíme aktivity, které nemají přímou souvislost s rizikovým chováním, a aktivity, které napomáhají snižovat riziko vzniku a rozvoje rizikového chování prostřednictvím lepšího využívání volného času. Patří sem např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti,

¹⁷ PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Specifické x nespécifické programy primární prevence. *NÚV – Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vice/specificke-x-nespecificke-programy-primarni-prevence?lang=1>

¹⁸ Specifická primární prevence. *Prevence-info.cz*. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/specificka-primarni-prevence>

k odpovědnosti za sebe a své jednání (MŠMT, 2005, Černý, 2010). Lze říci, že programy nespécifické prevence by existovaly a byly žádoucí i v případě, že by neexistovaly rizikové projevy chování. Nespécifické programy nelze vztahovat k určitému fenoménu, jehož výskytu se program snaží předcházet (působí obecně, nespécificky) (MŠMT, 2009). Nespécifická prevence se neváže úzce a přímo k žádnému typu rizikového chování, tak jak jsou popsány výše.¹⁹

To ovšem není důvod považovat nespécifickou a spécifickou prevenci za dvě striktně oddělené větve (konec konců, obě náležejí témuž stromu). Oporu pro toto tvrzení poskytuje krom uceleného uvažování o primární prevenci i následující dovětek k jedné z dohledaných definic:

Tento typ prevence je významný v kontextu aplikace různých efektivních a vyhodnotitelných spécifických programů.²⁰

Výše uvedený krátký odkaz naznačuje, že jakékoli aktivity v oblasti nespécifické prevence mohou plnohodnotně podporovat či vhodně doplňovat programy prevence spécifické. Dovolím si domnívat se, že se tak děje hlavně díky potenciálu, který skýtají programy nespécifické prevence v rovině osobnostního a sociálního rozvoje.

2.2.3 ODLIŠENÍ NESPECIFICKÉ A SPECIFICKÉ PREVENCE

Kde se nachází společný průsečík zájmů spécifické školské primární prevence s nespécifickou, odvodíme velmi snadno: samozřejmě v hlavním obecném cíli. Jejich společnou metou je udržet co možná nejzdravější populaci s minimem jedinců podléhajících rizikovému chování. Přispívat k vytváření společnosti emancipované, sociálně vyspělé, tolerantní, respektující a zdravě sebevědomé, společnosti bez patologií.

Předešlé definice nám poskytly dostatek materiálu na to odvodit několik zásadních bodů, v nichž se nespécifická oblast odlišuje od spécifické.

¹⁹ PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Spécifické x nespécifické programy primární prevence. *NÚV – Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vice/specificke-x-nespecificke-programy-primarni-prevence?lang=1>

²⁰ Nespécifická primární prevence. *Prevence-info.cz*. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/nespecificka-primarni-prevence>

Začněme toto hodnocení méně vyhraněnými aspekty, které balancují na pomyslném ostří rozdělujícím ono nesespecifické od specifického. Následující složky se mohou u obou typů programů shodovat pouze za určitých okolností, a to zejména v závislosti na charakteru vždy jednoho konkrétního programu specifické prevence, který se rozhodneme analyzovat a porovnávat s některým nesespecifickým:

- cílová skupina
- vzdělávací cíle jednotlivých činností
- téma a náplň vzdělávacího programu
- zvolené metody a techniky
- organizační formy

Zdá se tedy, že dostupné definice a praktická zkušenost v oblasti školské primární prevence definují neoddiskutovatelné a vymezuující rozdíly obou oblastí ryze v praktické rovině:

- provázanost potřeby existence programu s existencí rizikového chování
- kvalifikace lektorů

2.3 PRIMÁRNÍ PREVENCE A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Co by mělo být obsahem programu primární nesespecifické prevence? Vyjdeme-li z výčtu oblastí požadovaných pro programy primární prevence obecně²¹, získáme odpověď prostou selekcí těch bodů, které se konkrétně vztahují k problematice rizikového chování, neboť takové na základě dříve uvedeného považujeme za specifické. Po odstranění těchto pro naše potřeby nadbytečných položek, se výčet zúží na tyto dvě oblasti:

- Podpora osobnostního rozvoje
(posilování sebejistoty, zvládání konfliktních situací, práce s emocemi, efektivní komunikace, schopnost čelit sociálnímu tlaku)
- Podpora zdravého životního stylu

²¹ ŽÁKOVÁ, Markéta. NICM.cz [online]. 2014 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>

(nabídka pozitivních alternativ pro trávení volného času)

Při úvahách nad co nejužitečnějším pojmenováním obsahu dramatické výchovy ve vztahu k programům nespecifické primární prevence jsem objevil tento velmi zajímavě formulovaný výčet z pera ženy, která v českém prostředí patří mezi nejpovolanější autory odborné literatury a zároveň praktiky dramatické výchovy:

„...v dramatické výchově se do učební látky transformují poznatky věd o člověku, dramatické a divadelní umění, tvořivé aktivity a hodnoty humanity a demokracie.

Jinak řečeno, v DV se její účastníci učí v první řadě

- o druhých, které potkávají tvář v tvář,
- o vztazích mezi lidmi obecně,
- o problémech lidských skupin – rodiny, obce, národa, státu,
- o vývoji člověka a lidstva,
- o globálních problémech lidstva,

ale současně a tím vším také

- o sobě samém,

a do značné míry – byť spíše mimochodem a navíc – také

- o hmotném prostředí, v němž lidé žijí.“²²

Jen si dovoluji připojit jeden bod ve vztahu k porovnávané klasifikaci obsahu nespecifické prevence. Prostřednictvím procesu DV se jeho účastníci učí i

- vnímat estetické kvality okolního prostředí a kriticky je nahlížet.

Z tohoto srovnání a ve světle všeho, co již bylo v předchozích kapitolách o obou porovnávaných oblastech objasněno, je mi zjevně patrné, nakolik se ve své náplni dramatická výchova a nespecifická primární prevence shodují. V jistém slova smyslu do sebe velmi dobře zapadají.

²² MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004, 223 s. ISBN 80-733-1021-X., str. 48

Tuto shodu obsahovou lze vztáhnout i na **rovinu cílů**. Není třeba zdoluhavých analýz zkoumaných oblastí, abychom došli k prostému závěru. Nespecifická primární prevence/dramatická výchova byly zformulovány a ustanoveny z potřeby po vytvoření efektivního rámce/prostředku, v němž/jehož prostřednictvím je člověku na základě vlastního zaujatého zkoumání umožněno nacházet cesty k sobě samému i druhým lidem a kriticky reflektovat svět okolo sebe.

Zjednodušeně řečeno, oběma jde o stejnou věc: o poznávání a rozvíjení sebe sama, mezilidských vztahů a okolního světa. Proces hluboce zaujatého zkoumání, poznávání je přitom vnímán jako efektivní způsob shromažďování, analýzy a kritického hodnocení informací nutných pro tvorbu rámce pozitivních hodnot jedince i společnosti.

A právě pro zkoumání toho nového, nepoznaného či přehodnocení domněle poznaného nabízí dramatická výchova funkční a bezpečný rámec **dramatické hry**:

„Dramatická hra je příležitostí vstoupit do jiného než skutečného, běžného, známého života a poznat tak přímou zkušeností to, co nevíme, co je pro nás nové, co ve skutečnosti nezažíváme nebo to zažíváme jinak.“²³

Na základě shrnutí teoretických poznatků kapitol nazvaných *dramatická výchova a primární prevence* se můžeme domnívat, že dramatická výchova je schopna přinášet relevantní témata a pomocí pestré škály metod a technik sobě vlastních je také zpracovávat ve prospěch obsahových požadavků i základních cílů nespecifické prevence. Návodkem tak může činit kreativně, s důrazem na aktivitu žáků a zejména pak v bezpečném efektivním rámci, jenž skrze fiktivní jednání účastníků reaguje na reálný svět okolo nás. Tento hrový princip poskytuje prostor pro celkový osobnostní rozvoj účastníků procesu.

²³ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998. ISBN 80-901-6603-2.

3 PROJEKT K3

Přirozeným vyústěním předcházejícího shrnutí, v němž si nespécifická primární prevence s dramatickou výchovou padly tak šťastně do náručí, je myslím nyní představení Projektu K3, jenž v sobě obě zmiňované oblasti snoubí. Velmi pozvolna se tak dostáváme od obecného ke konkrétnímu.

Převážná část této pasáže se bude opírat o mé znalosti prostředí Projektu K3, o již citovanou práci Jany Wertigové, o propagační materiály směřované ke koncovým zákazníkům (školám), o projektový web a o dokumenty zpracované pro vnitřní potřebu projektu.

3.1 OBECNĚ O PROJEKTU K3

Projektu K3 vznikl v roce 2006. Založili jej studentky Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, přesněji řečeno skupina absolventek certifikátového programu Ateliéru dramatické výchovy. V průběhu studia měly za úkol vytvořit výchovně vzdělávací program postavený na principech výchovné dramatiky a realizovat jej na vybraných školách. Rozhodly se svou práci zúročit i mimo rámec školních povinností.

Rozhodly se tedy ujednotit strukturu programů, organizovat se pod názvem Projekt K3 a nabídnout svá díla školám v Plzni a blízkém okolí. Zaštitění jim poskytlo **občanské sdružení Johan**²⁴, plzeňské sociálně-kulturní centrum složené z umělců, pedagogů a studentů, které od roku 1998 rozvíjí svou činnost v oblasti umění, vzdělávání a komunitní práce. Formát dramatické výchovy, jenž byl podstatou všech vytvořených programů, poskytoval velmi nadějnou výchozí pozici, neboť jeho prostřednictvím bylo možné naplňovat ty klíčové kompetence v té době tolik diskutovaného RVP, s nimiž si většina škol a učitelů nevěděla rady. Školy tak zakoupením programu splnily dvě povinné položky najednou. Využily spolupráce s externím najatým subjektem a naplnily problematické klíčové kompetence.

Jak se později ukázalo, charakter programů K3 naplňuje i atributy programů nespécifické primární prevence. Z toho vyplývá i strategie Projektu K3 při oslovování škol v posledních několika letech.

²⁴ Více na: <http://www.johancentrum.cz/>

3.2 K K K

V názvu projektu se objevuje zkratka „K3“. Ta v sobě skrývá tři výrazy, které rámcově definují podstatu a zaměření projektu a jeho jednotlivých programů – komunikace, kooperace, kreativita. Všechny tři oblasti lze chápat jako prostředky a zároveň cíle reprezentující vnitřní soudržnost projektu.

K3 je zároveň analogií známého označení obtížně dostupného himalájského vrcholu K2. Zdolání každého z K (kooperace, komunikace, kreativita) představuje z pohledu realizátorů důležitý posun v osobnostním rozvoji, jenž je přirozeně předmětem zájmu projektu.

3.3 CÍLE

Hlavním cílem²⁵ projektu K3 je poskytnout základním a středním školám nabídku ucelených výchovně vzdělávacích programů, které se svou náplní snaží

- podporovat u žáků rozvíjení sociálních, personálních a komunikačních kompetencí a předcházet tak výskytu sociálně rizikového chování ve škole
- učit se asertivnímu chování prostřednictvím diskuze, tréninku jednání, hry v roli, rozehrávání životních situací ve fikční formě
- vychovávat pomocí práce ve skupinách k toleranci, nabourávat předsudky a stereotypy v mezilidských vztazích a komunikaci
- poskytovat pedagogům příležitost k začlenění průřezových témat do výuky a nabídnout ozvláštnění výuky pomocí metod konstruktivistické pedagogiky, dramatické výchovy a divadla ve výchově.

Za sebe doplním ještě jeden z mého pohledu velmi důležitý aspekt, který není cílem primárním, avšak filozofie a vnitřní nastavení projektu k němu směřují, a sice rozšiřování povědomí o dramatické výchově. Svým profesionálním přístupem k problematice Projekt K3 reprezentuje dramatickou výchovu (a moderní pedagogické přístupy obecně) jako plnohodnotnou formu vzdělávání a pomáhá tak pozitivně ovlivňovat veřejné mínění v její prospěch.

²⁵ Web K3

3.4 LEKTORSKÝ TÝM

Tým lektorů v současnosti tvoří ženy a muži s odborným pedagogickým vzděláním, ve většině případů se zaměřením na dramatickou výchovu (FPE ZČU, FPE UJEP, tříleté rozšiřující studium dramatické výchovy FPE, DAMU – dramatická výchova). Valná většina lektorů, kteří kdy spolupracovali na Projektu K3, se rekrutovala z Ateliéru dramatické výchovy Západočeské univerzity, má za sebou divadelní průpravu, spoluúčast na projektech a aktivně se ve svém oboru dále vzdělává.

3.5 TEMATIZOVANÉ VÝUKOVÉ PROGRAMY

Dostáváme se k těžišti aktivit Projektu K3. Na základě rámcových vzdělávacích plánů pro základní a střední školy, konkrétně oblasti průřezových témat (Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova, Mediální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v globálních souvislostech, environmentální výchova) rozpracovali tvůrci z řad lektorského týmu konkrétní motivy do souvislých, vícehodinových autorských programů. Netřeba podotýkat, že tyto motivy jsou provázány se vzdělávacími oblastmi i konkrétními školními předměty.

3.5.1 STRUKTURA PROGRAMŮ

Zde je nutné uvést jednu zpřesňující připomínku. Rámcový vzdělávací program operuje s pojmy *projekt* a *program* v přesně opačném gardu než Projekt K3. Pro potřeby RVP je *projekt* krátkodobou jednorázovou aktivitou o rozsahu většího vzdělávacího celku, kdežto *program* dlouhodobou koncepční vizí. Projekt K3 se rozhodl ve svých počátcích vnímat jejich významy obráceně a pracuje s pojmem *program* ve smyslu *tematizovaného výukového programu*. Jedná se o výukový modul rozsahem převyšující běžnou školní vyučovací jednotku. Tento organizační edukativní rámec užívá (v našem případě) metod dramatické výchovy a propojuje je s tématy konkrétního předmětu či průřezového tématu. Představuje též specifický přístup, určitou metodu, která

„... staví na přímém prožitku a vychází z předpokladu, že tím jsou vědomosti trvalejší a hlubší... Touto náročnou metodou nelze obsáhnout celý předmět, lze provádět pouze promyšleně zacílené sondy do vybraných témat.“²⁶

Prosím tedy čtenáře, aby byl v tomto směru pozorný a chápavý.

Výukové programy Projektu K3 se skládají zpravidla ze tří částí:

- úvodní setkání (3x45 min.)
zaměřuje se na otázku vzájemného mezilidského poznávání a zároveň pracuje s metodami a technikami dramatické výchovy v základní podobě.
- práce na tématu I.
- práce na tématu II.

Celkem tak cílová skupina absolvuje 9 vyučovacích hodin ve třech blocích ve třech dnech, které nemusí nutně následovat těsně po sobě. Ze zkušenosti však vyplývá, že je žádoucí, aby rozestup mezi dvěma setkáními nečinil více než týden. Hůře se pak navazuje na odvedenou práci a konkrétní závěry z minula. Počet setkání při tom není dogmaticky fixován, lze jej částečně přizpůsobit potřebám školy (v závislosti na možnostech a potřebách programu).

Programy jsou realizovány přímo ve škole v místnosti třídy, eventuálně v jiném odpovídajícím prostoru, který je škola schopna nabídnout.

3.6 DIVADLO VE VÝCHOVĚ

V předchozích kapitolách souvisejících s Projektem K3 jsme jednotlivé popisované složky vztahovali dosti úzce k jeho konkrétním aktivitám a způsobu jeho práce. Udělejme nyní čestnou výjimku z pravidla a nahlédněme divadlo ve výchově na úvod poněkud obecněji. Ke konkrétní práci s tímto médiem v podání Projektu K3 se dostaneme záhy.

Divadlo ve výchově je **paradivadelní edukativní systém**, který naprosto funkčně kombinuje divadelní práci s výchovnou. Principy divadla ve výchově jsou v Evropě známy a úspěšně praktikovány od poloviny dvacátého století. V Česku se ovšem divadlo

²⁶ RODRIGUÉZOVÁ, Veronika. Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu. *Tvořivá dramatika*. 2008, č. 1. Dostupné z: http://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2008-1.pdf

ve výchově vyskytuje jen velmi ojediněle. To je pohříchu škoda, neboť nesporně disponuje velkým potenciálem pro utváření vlastních hodnot, postojů a kritického myšlení, učení se zážitkem a vlastní zkušeností a zároveň poznávání současného divadla a jeho principů.

Jeho prostřednictvím mají žáci možnost se bezprostředně a emočně silným, ale nemanipulujícím způsobem setkat s důležitými tématy a problémy dnešní doby, vč. témat etických (s tématy osobnostními, multikulturními, sociálními...), společně o nich uvažovat a na vlastní kůži, v kooperaci zkoumat jejich aspekty či možná řešení.

Součástí tohoto edukačního procesu jsou:

- profesionálové v oblasti divadla a pedagogiky (realizátoři projektů)
- konkrétní zvolené téma divadla ve výchově
- metody a formy předávání tématu
- žák či student
- jeho pedagog i představitelé škol a zařízení.

Projekt K3 se svou prací zasazuje o dlouhodobé zapojení divadla ve výchově jako inspirativního a užitečného edukačního systému. K tomu je třeba jej zviditelnit, pokusit se předat zprávu o jeho existenci, představit tento systém všem cílovým skupinám.

Klíčovým příjemcem a hlavní skupinou, pro které vzdělávací program vzniká, jsou žáci a studenti. O tom, zda budou mít možnost žáci a studenti program absolvovat, rozhodují jejich pedagogové či vedoucí a ředitelé škol a školských zařízení. Ti se rovněž stávají cílovou skupinou projektu, neboť je potřeba, aby porozuměli možnostem tohoto způsobu učení, na vlastní kůži zažili a vyzkoušeli jeho funkčnost, a zároveň aby znali možnosti, jak využít témata představení i mimo samotnou realizaci programu se studenty – v rámci svých výukových předmětů, projektové výuky či jako motivační prvek výuky.

Projekt K3 chápe divadlo ve výchově jako platformu propojující profesionální divadelní a výchovnou práci. Zažitá praxe při realizaci je následující. Cílová skupina má nejdříve příležitost shlédnout tematizované divadelní představení (do 60 min.), na které navazuje dílna rozvíjející její téma metodami a technikami dramatické výchovy, kooperativní výuky či zážitkové pedagogiky. To klade vysoké nároky na realizátory - lektory, kteří by v ideálním případě měli být schopnými herci i pedagogy (nejlépe obojím v jedné osobě).

Proto se na přípravě a realizaci představení i následné dílny vždy podílí skupina zkušených pedagogů a divadelníků.

Jednotlivá představení a navazující dílny jsou obvykle realizovány v modelu 1 + 3, tj. představení do 60 min. + 3 vyučovací hodiny tematizované dílny. Každé představení divadla ve výchově je specifické v tématu i umístění.

Představení probíhá přímo ve škole, ve třídě či jiném prostoru, v němž je možno vyčlenit volné místo pro hlediště (cca 30 míst) a „kukátkové jeviště“. Podobný prostor je potřeba i pro navazující dílnu, v níž mohou simultánně pracovat cca 4 skupiny.

4 VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY PROJEKTU K3 V PRAXI

Pozornost nyní zaměříme na zkušenosti s činností K3 v praxi. Pro podrobnější pohled na tematizované výukové programy zvolíme analýzu úvodního setkání a programu Námořníci. Detailněji také prozkoumáme představení divadla ve výchově „Bitva (o hrdinech)“ a na něj navazující dílnu vedenou metodami a technikami dramatické výchovy.

Cílem výzkumu je zjistit, v čem tkví přínos využití dramatické výchovy při realizaci programů nespecifické školské primární prevence.

Zvolenými **metodami výzkumu** jsou *případová studie, zúčastněné pozorování*²⁷ a *reflexe*.

Předpoklad vyjadřuje následující tvrzení:

Dramatická výchova může být přínosným mnohotvárným nástrojem k proniknutí do stěžejních témat programů nespecifické školské primární prevence, pokud lze její metody a techniky v praxi uplatnit ve stěžejních tematických okruzích Osobnostní a sociální výchovy.

Jedna z významných postav české výchovné dramatiky uvádí svou zkušenost s kvalitativním výzkumem v této oblasti takto:

„Součástí naší práce v oblasti primární prevence je pochopitelně i hodnocení její efektivity. Reakce dětí při lekcích, závěrečná reflexe a pravidelná výborná hodnocení ze strany škol, zájem o programy či opakovaná grantová podpora jsou pro nás důležitou zpětnou vazbou. Podle odborníků na primární prevenci ale sami osobě nejsou dostatečně průkazným potvrzením efektivity programů. Dodnes však nebyl v české republice připraven žádný ucelený koncept vyhodnocování účinků těchto pořadů.“²⁸

Autorka a její spolupracovnice se rozhodly vybrat ta kritéria z odborné literatury, která jim připadala nejrelevantnější. Ta posléze přiřazovaly k programům a na základě pozorování, osobní zkušenosti a reflexí udělením znaménka plus (+) či minus (-), která kritéria

²⁷ Více v: ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0., str. 96 - 100 a 142 - 146.

²⁸ PALARČÍKOVÁ, Alena a Magda Johnová-Veselá. *Strukturované drama v primární prevenci*. In: *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově ... : Praha, 4.-6. října 2007*

naplněna byla a která ne. Na základě naplnění těchto kritérií posléze konstatovali, že dramatické projekty jsou velice vhodnou formou primární prevence.

Pro tento skromný výzkum zvolme kritéria jiná, poněvadž naším cílem není primárně zkoumat efektivitu, ale spíše se zaměřit na oblasti, v nichž může být použití dramatické výchovy jako metody přínosné při realizaci programů nespécifické prevence. Efektivitu programů pak ze závěrů zkoumání můžeme vyvozovat až jaksí sekundárně.

Kýžená kritéria, čili klíč k celému zvažování dané otázky, a logický konstrukt jejich výběru jsou obsahem následující kapitoly.

4.1 TÉMATA OSV JAKO KLÍČ K VÝZKUMU

Při tvorbě klíče, jehož pomocí budeme zjišťovat opodstatněnost vznesené hypotézy. Pro ty to účely bude potřeba poněkud blížeji nahlédnout ještě na jednu oblast – průřezové téma RVP,²⁹ **Osobnostní a sociální výchovu**. Ta nás zajímá hlavně proto, že sestává z těchto tří tematických okruhů: osobnostního rozvoje, sociálního rozvoje, morálního rozvoje. Lze jí jednoduše vymezit v následujících bodech:³⁰

- **Probíhá prakticky:** žáci se s tématy setkávají v praktických situacích, v nichž sami, jednají, myslí, prožívají atd. Cílem je žáková zkušenost.
- **Probíhá osobně:** možnost nabývat onu zkušenost by měl mít každý žák. Měla by být i zhodnocena ve vztahu k jeho vlastnímu životu. Vhodným nástrojem je reflexe.
- **Má provázející charakter:** učitel vytváří podmínky pro nabývání pozitivních osobnostních rysů, efektivních sociálních dovedností a morálně hodnotných postojů, ale respektuje při tom žáková osobní specifika. Směřuje k efektivnímu výběru hodnot.

V kapitole 2.3. jsme vymezili dvě základní roviny nespécifické prevence – podporu osobnostního a sociálního rozvoje a podporu zdravého životního stylu. Hned v první

²⁹ Rozuměj: Rámcový vzdělávací program

³⁰ VALENTA, Josef. *Filozofická fakulta - Univerzita Karlova* [online]. [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: http://web.ff.cuni.cz/ustavy/pedagogika/pages/cze/studium/osv.php#Co_je_OSV

definici dramatické výchovy jsme s pomocí literatury odhalili úzkou ideovou souvislost s osobnostním a sociálním rozvojem. Ten se co do oborového pojetí v základní definici od dramatické výchovy odlišuje pouze absencí aspirace na estetické hodnoty. Uvážíme-li, že inklinace k estetickým hodnotám divadla je jakýmsi východiskem, funkčním prostředkem k dosažení vytyčených cílů, můžeme dramatickou výchovu považovat za vhodný metodický přístup pro zpracování témat osobnostního a sociálního rozvoje a tudíž potažmo i školské nespecifické primární prevence. Krom toho dramatická výchova inspiruje i k alternativě trávení volného času – k aktivnímu zájmu o divadlo, čímž souzní i s druhou kýženou rovinou nespecifické prevence.

Logika uvažování pro tvorbu klíče je následující: osobnostní a sociální rozvoj jsou tematickými oblastmi průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Pro kompletní pokrytí tohoto průřezového tématu zahrňme do uvažování i třetí okruh – morální rozvoj. Ten je často ve výčtu tematických okruhů rozvoje neprávem opomínán (snad proto, že není zastoupen přímo v názvu průřezového tématu).

Označme nyní dramatickou výchovu za funkční nástroj (metodologické východisko) ve výše jmenovaných tematických oblastech, který je schopen k příslušným dílčím tématům otvírat cestu³¹ na základě vhodně volených metod a technik.

Konkretizujme tematické okruhy rozdělením do myšlenkově konzistentních podoblastí a dále i výčtem jednotlivých témat.

Separujme z výčtu témata, která svou podstatou mají blíže k jiným nástrojům (zejména k sociálně-psychologickému výcviku) a redukujme výčet na témata, jež jsou z logiky věci dramatické výchově vlastní. Ponechejme i témata, u nichž lze jako alternativu k jejich uchopení volit nástroje jiného druhu (zvláště témata nabízející se pro postupy systému Čtením a psaním ke kritickému myšlení a kooperativního učení).

³¹ Považuji za důležité zde odlišit potenciál metod a technik k otvírání témat a samotné naplnění témat. To, že se některá z technik dotýká témat komunikace, ještě neznamená, že jejím zařazením dosáhneme automaticky efektu rozvoje dané oblasti. Takto některé mýty o OSV charakterizuje Josef Valenta: OSV nastane sama od sebe, kdykoliv jsou žáci ve vyučování aktivní. OSV nastane sama od sebe, kdykoliv se ve vyučování komunikuje. OSV proběhne, kdykoliv si pohovoříme o životě. OSV je, když frčí hra za hrou (aneb „nemluvit a dělat“). V OSV všechno souvisí se vším, takže je vlastně úplně jedno co děláme – všechno nějak ovlivní člověka. Jakýkoliv projekt ve vyučování znamená, že děláme OSV...

Názvy tematických okruhů budou uváděny velkými psacími písmeny, jejich podoblasti malým tučným písmem a témata v kompetenci dramatické výchovy malým standardním písmem. Témata vhodná spíše pro postupy sociálně psychologického výcviku či jinak vzdálená kompetencím dramatické výchovy budou pro přehlednost odlišena kurzívou.

Zdrojem jsou **Tematické okruhy průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání:**³²

OSOBNOSTNÍ ROZVOJ

- Rozvoj schopností poznávání:
cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium
- Sebepoznání a sebepojetí:
já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí
- Psychohygiena:
dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládnutí stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích
- Kreativita:
cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích

SOCIÁLNÍ ROZVOJ

- Poznávání lidí:

³² VALENTA, Josef. *Filozofická fakulta - Univerzita Karlova* [online]. [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: http://web.ff.cuni.cz/ustavy/pedagogika/pages/cze/studium/osv.php#Co_je_OSV

vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí

- Mezilidské vztahy:
péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)
- Komunikace:
řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); *komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.)*; *efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci*
- Kooperace a kompetice:
rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnutí situací soutěže, konkurence

MORÁLNÍ ROZVOJ

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti:

dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí - problémy v mezilidských vztazích, *zvládnání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci*

- Hodnoty, postoje, praktická etika: analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

Body náležící do výčtu kritérií, která tvořící klíč mohou být samozřejmě předmětem diskuze. Z tohoto důvodu je výčet uveden v kompletní podobě. Pro přehlednost nalezneme shrnutí bodů do tabulek v příloze.

V následujících kapitolách se tedy budeme zabývat rozborem jednotlivých částí programů, představení a dílny divadla ve výchově Bitva (o hrdinech). Pro rozbor části s programy bylo použito materiálu z diplomové práce³³ zabývající se detailně projektem K3. Výchozí materiál je upraven pro potřeby této práce rozšířením komentářů jednotlivých situací a opatřen patřičným klíčem, jenž byl doplněn na základě pozorování a písemných reflexí. Výhodou použitého materiálu je i to, že byl zpracováván na základě pozorování a přímé zkušenosti další osoby, která zkoumané prostředí velmi dobře zná. Komentář je samozřejmě povšechný shrnující, vystihuje pouze základní smysl aktivit, aby bylo čtenáři umožněno si jejich průběh co nejlépe představit, poskytnout mu vhled a nechat jej samostatně vyhodnocovat efekt nástrojů dramatické výchovy v kontextu sociálních situací vznikajících během programu volně i mimovolně.

Pod sekcemi rozboru kompletního programu a následně i dílny k představení bude vždy umístěna tabulka, znázorňující zastoupení jednotlivých témat, které s praktickou realizací těchto činností na základě provedených pozorování souvisí. Témata vyhodnocená jako přítomná budou pro názornost odlišena barevně.

³³ WERTIGOVÁ, Jana. Projekt "K3" - Dramatická výchova ve škole. Praha, 2011. 97 s. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta.

4.2 ROZBOR PROGRAMU VE FORMÁTU 3X3

Tímto formátem máme samozřejmě na mysli standardní tematický výukový program Projektu K3 – tedy 3 bloky, každý o rozsahu 3 vyučovací hodiny.

4.2.1 ÚVODNÍ SETKÁNÍ

Stručně o programu: Úvodní setkání je chápáno ve dvou rovinách - jednak jako vstupní brána do většiny programů se standardizovanou strukturou (s touto myšlenkou bylo navrženo), ale zároveň také jako samostatný program, na žádost realizovatelný během jednoho tříhodinového setkání. Zaměřuje se na otázku vzájemného poznávání mezi lidmi a zároveň pracuje s metodami a technikami dramatické výchovy v základní podobě. Program je drobně upravován dle věku cílové skupiny, struktura však zůstává zachována. Data byla sbírána během čtyř realizací v roce 2012 ve třídách žáků 5. a 6. tříd v Plzni.

Hlavní metody a techniky: zážitkové pohybové aktivity, rozhovor, živý obraz, diskuse

Komentovaný obsah programu:

Setkání je obvykle realizováno s vědomím pokračování určitého programu, jednotlivé činnosti tak mají za cíl vzájemné poznání v situaci jiných než běžných školních forem práce a zároveň je to příležitost pro lektory získat potřebné informace pro korekce v následujících setkáních.

- **Uvítání:**
Zde se představí nejen lektoři a program, ale také krátce projekt K3, jsou dohodnuta pravidla práce, účastníci jsou požádáni o svolení s fotografováním průběhu (a mají právo odmítnout). K identifikaci jsou používány během Úvodního setkání, ale i všech dalších setkání, viditelně nalepené štítky.
- **Posílání facky:**
První obvyklou aktivitou v kruhu je jednoduché rozeřívací pohybové cvičení, při němž je důležitý oční kontakt, pozornost a paměť.
- **Rozhovor:**
Veden ve dvojici. Účastníci si navzájem sdělují důležité či zajímavé informace o sobě. Je důležité co nejvíce říci a co nejvíce si zapamatovat. V kruhu následuje ověření dobrého posluchače a reflexe aktivit. Činnost napomáhá vzájemnému

poznávání, tříbí schopnost naslouchat. Vedlejším motivem jsou drobná „odhalení“ ze života jednotlivců v kolektivu.

- **Řeči těla:**
Představuje další komunikační platformu. Účastníci pohybem vyplňují prostor, zkouší chodit jako určité osoby, typy lidí, popř. napodobují dobrovolníky z kolektivu. Žáci tříbí své pozorovací schopnosti, poznávají své tělo. Tyto činnosti jsou zároveň přípravou na hru v roli, etudy a improvizální aktivity.
- **Kdo patří k sobě:**
inicializační aktivita různých způsobů formování skupin během realizace programu, zároveň umožňuje náhled na určité detaily ve skupině a zajímavé a nečekané společné rysy jednotlivců. Je založena na zadání jednoho kritéria, na základě něhož se účastníci rozdělí do skupin.
- **Společná socha:**
Představuje zvíře, je předstupněm k technice živého obrazu, zároveň ledasco prozradí o mentalitě třídy (bez nároku na jakékoliv psychologické hodnocení). Účastníci sochu vytvářejí ve dvou oddělených skupinách, aniž by mohli pozorovat práci svých konkurentů. Musí se shodnout na námětu, konečné podobě produktu a zdůvodnit výběr námětu. Sochu tvoří z vlastních těl jako z kousků skládačky. V závěru hromadná socha na krátko ožívá. Druhá skupina se snaží uhodnout námět.

Každá z aktivit, každý ze způsobů poznávání je krátce reflektován. Program nemá ambici být příliš sofistikovaný a uplatňuje jednoduchý přístup. Důležité je vytváření atmosféry důvěry a prostoru jít dál v následujících setkáních.

4.2.2 NÁMOŘNÍCI / KAPITÁNSKÁ ŠKOLA (I. SETKÁNÍ)

Stručně o programu: Program vznikl sloučením dvou původních, tematicky podobných programů, proto pracuje se spojeným názvem. Tematicky je nejvhodnější pro nejstarší děti na 1. stupni a mladší děti na 2. stupni základních škol, zejména pro 5. a 6., výjimečně i pro 7. třídu (tematicky i obsahově již méně blízké). Žáci absolvují celkem 3 bloky po třech vyučovacích hodinách – Úvodní setkání, blok Námořníci 1 a blok Námořníci 2. Za obecný motiv si program stanovil odvahu uskutečňovat vlastní cíle i přes mnoho překážek a

zároveň ozřejmovat roli a interakci člověka ve skupině lidí, kteří se na sebe potřebují spolehnout, a k němu směřuje (za pomoci technik dramatické výchovy) prostřednictvím tématu mořeplavectví s využitím konkrétních historických postav. Z hlediska ŠVP je program využitelný pro průřezové téma Osobnostní a sociální výchova s návazností na předměty Zeměpis a Dějepis.

Hlavní metody a techniky: pohybově zážitkové aktivity, hra v roli, živý obraz, učitel v roli, diskuse a reflexe, brainstorming

Komentovaný obsah programu: Cílová skupina nejprve absolvuje úvodní setkání ve výše popsané podobě. Druhý blok je koncipován jako příprava na cestu – výcvik, balení věcí. Tříhodinovka je rozdělena do osmi základních částí, které na sebe navazují.

- **Úvod:**
lektoři vymezují prostor – vítají pasažéry na palubě lodi a začínají cílovou skupinu naladovat na téma setkání. Připomenutím pravidel práce a komunikace lektoři naváží na úvodní setkání. Sérií otázek směřujících k osobním zážitkům účastníků v duchu námořnické tematiky pak uzavřou toto naladění. Každý v kruhu sám za sebe zodpovídá otázky. Ostatní naslouchají. I když se tato část zdá jako nutná formalita, je důležité žákům pomoci aklimatizovat se na jinou „prostorovou orientaci“ společné práce.
- **Lodní deník:**
Lektoři rozloží uprostřed místnosti balící papír formátu A0 a požádají všechny, aby zapsali své jméno a nakreslili předmět, který je potřeba si vzít s sebou. Jeho název však nevyslovují účastníci nahlas. Ostatní hádají, co obrázek ztotožňuje. Jedná se o první zkoušku komunikace a kooperace, protože na papír se snaží informace zapsat více než 20 osob. Důležité je udržovat tempo i zájem o nakreslené, podpořit rozumně vtipné nápady.
- **Výcvik námořníků I.:**
převládají zážitkově pohybové kontaktní aktivity, jejichž cílem je aktivizovat fyzickou stránku cílové skupiny. Jsou vedeny opět v duchu tématu, staví žáky před problémem, jemuž musí společně čelit. Poprvé se omezuje hlas jako komunikační nástroj při abecedním řazení dle křestních jmen bez mluvení. Jsou nuceni hledat

jiné možnosti komunikace a volit neobvyklé strategie. V závěru si pak žáci vylosují každý jeden námořnický symbol a pomocí pantomimy se snaží hledat ostatní se stejným symbolem. Aktivita jsou kombinací, která stimuluje jak pohybovou, tak duševní kreativitu. Po dvou němých aktivitách nutně musí následovat krátká reflexe. Jedná se o zklidnění, ale je vhodné položit dynamickou konkrétní otázku na rozjezd diskuse, která má sice být pohybovým zklidněním, ale nikoliv ztrátou temporytmu.

- **Balení na loď:**

žáci poprvé v tomto setkání pracují ve vícero menších skupinách. Tématem je vyhodnocení důležitosti věcí, jež si námořníci berou s sebou. To vyžaduje diskusi o pořadí. Potřeba dosažení shody, navíc v omezeném čase a pokud možno potichu (z důvodu navazující aktivity), podporuje schopnost argumentovat, ustoupit ze své pozice. Identifikace s vybranou „nejdůležitější“ věcí je podpořena prostřednictvím vytvoření živého obrazu pro ostatní skupiny. Jedná se už o konkrétní zadání, žáci poprvé kontextově testují schopnost touto technikou pracovat. Vytvořený žebříček důležitosti s krátkým zdůvodněním má pak každá ze skupin příležitost krátce prezentovat ostatním. Práce ve skupině pak pokračuje vymýšlením jména lodi na základě určitého souboru písmen (ze slov předmětů v žebříčku), kde mají účastníci možnost zúročit svou originalitu, diskutovat o konečném výsledku, jímž se bude skupina prezentovat. Instrukce k prezentaci je zadána tak, aby žáky směřovala k co nejoriginálnějšímu pojetí, které ostatní skupiny zaujme a přesvědčí. V ideálním případě se do konečné prezentace zapojí všichni členové skupiny. Po prezentaci výsledků skupin následuje individuální hlasování pro název lodi, které probíhá demokraticky.
- **Reflexe:**

Vztahuje se k předchozí skupinové práci, probíhá v zájmu udržení nastolené energie neindividuálně, povšechně, nabídnutím možnosti vyjádřit se. Bývá podpořena zjišťovací otázkou. Žáci mají poprvé možnost porovnávat své zkušenosti meziskupinově.
- **Simulace potápějící se lodi:**

je cvičnou situací, ve které jednak cílová skupina pohybově reaguje na potápějící se plavidlo. Zde jsou žáci opět vystaveni potřebě zvolení odpovídající strategie, testuje jejich ohleduplnost, ochotu spolupracovat a být funkční částí jediného celku ve snaze dosáhnout společného cíle. Komunikace probíhá verbálně i nonverbálně. Dává jim možnost zažít pocit dosažení cíle společnými silami. Navazuje situace, v níž se učí vnímat své okolí všemi smysly a vědět o ostatních okolo sebe – ukazování poslepu na lektorem jmenovanou osobu. V závěru pak mají žáci za úkol na konkrétní verbální pokyn vyjádřit svůj vztah k určité osobě. Opět jsou postaveni před úkol hodnocení (neverbálního) a následné volby, kterou musí vyjádřit konkrétním činem. Předávají ostatním zprávu o svém vnímání konkrétní osoby ve fiktivní sociální roli.

- **Reflexe:**
Shrnutí celého setkání. Prostor pro vyjádření pocitů, zhodnocení dnešní práce. Žáci dostávají individuální úkol propojit v lodním deníku sebe s dalšími třemi spolužáky, se kterými by se nebáli vyplout na moře. Lektor je však požádá, aby se nerozhodovali na pouze na základě sympatií, které mohli nabýt někdy dříve. Měli by brát v potaz všechny své spolužáky v kontextu dnešních aktivit a rozhodovat se na základě kvalit, které v jejich rámci prokázali.

4.2.3 NÁMOŘNÍCI/KAPITÁNSKÁ ŠKOLA (II. SETKÁNÍ)

Toto poslední setkání je po předchozím výcvikovém již směřováno k vyplutí na moře.

- **Úvod:**
je opět prostorem k připomenutí pravidel, minulých setkání a seznámení s programem
- **Orientace v prostoru a na mapě:**
lektoři nejprve pracují s prostorovou orientací žáka – umístění sebe sama do prostoru třídy dle vzdálenosti od školy a místa bydliště. Jedná se o určitou analogii metody vyjádření vztahu k určité osobě či místu postojem, v redukované a zjednodušené podobě. Taktéž podporuje vzájemné poznávání uvnitř skupiny. Za pomoci atlasu a geografických souřadnic země původu a objevených zemí se žáci snaží určit dva významné mořeplavce. Je rozvíjena jejich schopnost dedukce,

týmové práce. Lektoři pak v krátkosti žáky seznamují s životy Cooka a Kolumba. V případě standardně pracujících skupin pak následuje

- Záhada Bermudského trojúhelníku:

lektoři krátce představí tuto oblast a zmíní legendy, které se k ní vážou. Následuje plavba – žáci vstupují do rolí posádky a v okamžiku, kdy spí (mají zavřené oči), lektor vstupuje do role plavčíka oznamujícího, že se blíží nebezpečí. Apeluje tak na jejich schopnost imaginace. Druhý verbálně konkretizuje pro skupinu vzniklou situaci a podporuje jejich fantazii další imaginací, v rámci níž je odvádí mimo prostor, v němž se až doposud pohybovali. Někteří oslepli, někteří ochrnuli, někteří zůstali zdraví a dostali se na neznámé místo – mají za úkol se společně dostat pryč, myšleno najít cestu zpět na loď. Žáci zůstávají v rolích, dokud se nedostanou na určené místo. Hra v roli je usnadněna specifikací určitého hendikepu a definovaným úkolem, aktivita není pouhou pohybovou zážitkovou, neboť zůstává v kontextu „plavby“. Během cesty zpět na loď jsou konfrontováni se situacemi, jimž nikdy dříve nebyli vystaveni. Je nutné zvolit strategii, využít všech nonverbálních i verbálních komunikačních dovedností, empatie, vzájemného respektu, součinnosti, předvídavosti, ochoty pomoci, nebo schopnosti říci si o pomoc, nechat si pomoci či přijmout náročnou svěřenou úlohu, aby se společně dostali zpět. Motivace je umocněna informací, že je nutné, aby se zpět dostali zpět do posledního, jinak nemohou odplout. Následuje skupinový brainstorming o možných příčinách jevu zvaného Bermudský trojúhelník s tím, že jsou znovu připomenuta pravidla brainstormingu (především nekritizovat cizí nápady a zaznamenávat i ty nejnepravděpodobnější). Žáci se pak rozdělí na dvě a dvě skupiny a vstoupí jednak do rolí vědců a jednak rolí snílků, jejich úkolem je vytvořit živé obrazy o příčinách mizení lodí s následnou prezentací těchto teorií. Žáci tak kombinují několik metod, aby zkoumali určitý jev, role jsou navíc určeny nepřímo konfrontačně, polarizovaně, což přispívá k většímu prostoru pro názorovou pestrost. Tato část představuje určitý vrchol společné devítihodinové práce.

- Oslavy a pasování:

Příležitost formulovat vlastní pozitivní pohled na celou skupinu i sebe sama (jak písemně - formou doporučení třídy jako posádce či dopisem domů, tak i individuálně ústně s úkolem ocenit někoho ze svých spolužáků). Na konec účastníci sepisují krátký vzkaz lektorům jako osobní zpětnou vazbu celého programu. Lektoři uzavírají setkání vlastním hodnocením (zpětnou vazbou na součinnost kolektivu) a rozloučením.

OSOBNOSTNÍ ROZVOJ	SOCIÁLNÍ ROZVOJ	MORÁLNÍ ROZVOJ
cvičení smyslového vnímání	vzájemné poznávání se ve skupině/třídě	dovednosti pro řešení problémů - problémy v mezilidských vztazích
pozornosti a soustředění	rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech	analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí
cvičení dovedností zapamatování řešení problémů	chyby při poznávání lidí	vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.
dovednosti pro učení a studium	péče o dobré vztahy	pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu)
já jako zdroj informací o sobě	chování podporující dobré vztahy	dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne
druzí jako zdroj informací o mně	empatie a pohled na svět očima druhého	
moje tělo	respektování	
moje psychika (temperament, postoje, hodnoty)	podpora	
co o sobě vím a co ne	pomoc	
jak se promítá mé já v mém chování	lidská práva jako regulativ vztahů	
můj vztah ke mně samé/mu	vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)	
moje učení	řeč těla	
moje vztahy k druhým lidem	řeč zvuků a slov	
zdravé a vyrovnané sebepojetí	řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem	
hledání pomoci při potížích	řeč lidských skutků	
dobrá organizace času	cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání	
cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality)	dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování)	
tvůrčivost v mezilidských vztazích	specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“)	
	dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů)	
	seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod.	
	dovednost odstoupit od vlastního nápadu	
	dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.	
	jasná a respektující komunikace	
	řešení konfliktů	
	podřízení se	
	vedení a organizování práce skupiny	
	rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence	

Tabulka 1: Klíč (záznam) – Námořníci/Kapitánská škola

4.3 DIVADLO VE VÝCHOVĚ - BITVA (O HRDINECH)

Druhou složkou praktické části je představení divadla ve výchově, které v rámci Projektu K3 zinscenovalo divadlo Teátr Vaštar. Budeme se zabývat nejen představením samotným a jeho dílnou, ale na samý úvod se zastavíme u knižní předlohy, dramatisace a procesu vzniku představení.

4.3.1 OD MYŠLENKY K PŘEDSTAVENÍ

Na počátku všeho stála touha vytvořit divadelní tvar pro mladé lidi s jakýmsi hlubším přesahem. Prozkoumat u nás téměř neexistující formát divadla ve výchově. V této prvotní fázi bylo nutné zvolit vhodné téma. Takové, se kterým by se mladí lidé mohli ztotožnit, přijmout ho za své.

Teátr Vaštar toto téma objevil v knize „Zimní bitva“³⁴ francouzského autora a divadelníka jménem Jean-Claude Mourlevat. Jedná se o dramatických příběh, jehož ústředními postavami jsou čtyři mladí, ještě nedospělí lidé, žijící ve smyšlené totalitní společnosti. Najdou důvod a odvahu jednat a svým rozhodnutím dají pohyb sled událostí, jenž odstartuje úspěšnou revoluci. Daň, kterou zaplatí, však není malá, počítá se v lidských životech blízkých přátel a soupeřů. Téma se Teátr Vaštar rozhodl zpracovat za pomoci prvků současného divadla s důrazem na výraznou pohybovou a charakterní stylizaci postav, dynamizující rovněž velmi silnou druhou rovinu epického vyprávění. Vše na jevišti je živé, zvuky hudba i loutky tři manekýni v rukou herců, kteří dle potřeby briskně přepínají buď do role vodiče či do role některé z živých postav.

PŘÍBĚH:

Děj knihy se proplétá v několika příběhových liniích a zabydlují jej mnohé postavy. Převodu knihy do dramatického jazyka a následné režie se ujal Michal Ston, dramaturgicky spolu s ním zpracovala téma Jana Wertigová.

Příběh musel být redukován na hlavní dějovou linii. Zachovány zůstaly čtyři hlavní postavy (ač s jinými jmény) – dva chovanci a dvě chovanky vládního sirotčince žijící v přísně oddělených internátech. Převážná většina dalších postav musela ustoupit dramatisaci

³⁴ MOURLEVAT, Jean-Claude. *Zimní bitva*. Překlad Helena Beguivinová. Ilustrace Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2008, 249 s. Bigbao. ISBN 978-808-7060-025.

úplně. Další si sice zachovaly jméno, ale prakticky byly přetvořeny syntézou vícero různých postav.

Zůstalo samozřejmě také prostředí fiktivní diktatury. Ta je kromě lidí obývána ještě dalšími dvěma druhy méně inteligentních, lidem podobných bytostí. Člověkopsy, které využívají zástupci režimu jako nelítostné, poslušné zabijáky, a Člověkoni, silnými odolnými, vytrvalými, dobrosrdečnými stvořeními, která jsou naopak terčem štvavé propagandy režimu.

Své zastoupení zde mají samozřejmě i posluhovači režimu – ředitel a ředitelka internátu, sadistický plukovník, nemilosrdný gladiátor. Vprostřed mezi právem rozhorleným, revoltujícím mládím a kreaturami vojenské diktatury stojí školník chlapeckého internátu, který reprezentuje obyčejného člověka, který se snaží přežít tak důstojně, jak to jen jde. Zachovat si čestnost, ale zbytečně neriskovat krk svůj nebo svých blízkých.

Přimícháme-li do téhle směsi rozhořčení mladých hrdinů nad zjištěním, že jejich rodiče pozabíjel režim jako nebezpečné revolucionáře, k tomu ještě špetku prvních okamžiků mladé lásky a na vrch smrt v blízkém okruhu vrstevníků či přátel, za niž někdo musí nést odpovědnost, dostáváme velmi silný emocionální koktejl, jenž má skutečný potenciál zaujmout i publikum neznalé divadla.

Tématem je pak zejména otázka hrdinství. Ale lze nalézt i mnoho jiných: cena boje za svobodu, přijmutí zodpovědnosti za své činy, kontrast ideálů a reality...

Velkou předností ve smyslu nedivadelního přesahu látky je prostředí fiktivní totalitární ideologie se všemi atributy fašistické diktatury. Diváci si mohou projít konkrétním zážitkem a následně jej zobecnit ve vztahu k realitě už jako účastníci dílny. V síle prožitku a jeho následném zúročení v reflexi okolního světa tkví podstata divadla ve výchově.

Jen pro lepší představu o esenci příběhu, takto poutavě je příběh prezentován distributory:

„Dramatický příběh o útěku z otroctví, vině, lásce a přátelství. V jedné nejmenované totalitní zemi, která se blíží obrazu střední Evropy, vládne tyranská Falanga vedená zahořklým Van Vlyckem. Honicí psi zde chodí vzpřímeně a vězni jsou posíláni do krvavých gladiátorských zápasů. Je zima a my se s hrdiny knihy ocitáme v Sirotčinci nebo spíš

převýchovném ústavu. Milena a Bartolomeo, Helena a Miloš. Kniha přináší fantastické dobrodružství, ve kterém vám budou mnohá místa povědomá. Když nezabiješ, budeš zabit?“

4.3.2 DÍLNA BITVA

Dílna je koncipována tak, aby co nejlépe reflektoval základní téma Hrdinství a Nesvobody, reflektovala bipolaritu nastolených témat boje za svobodu. Byla realizována čtyřikrát během roku 2012. Dvakrát pro žáky 8. tříd ZŠ v plzni, jednou pro žáky 9. tříd na setkání dramacenter v Ostravě a Jednou pro žáky kvarty nižšího gymnázia v Příbrami.

Stručně o dílně: Tématem inscenace, jež se logicky promítá do přidružené dílny, je problematika totalitních systémů, potažmo demokracie jejích podmínek (a otázek), lidské svobody a zodpovědnosti. Toto téma je realizátory vnímáno jako zásadní – ať s ohledem na otázky spojené s naší nedávnou minulostí (a problémy, které cítíme v naší současnosti), pro uvědomění si stálé existence autoritativních systémů ve světě kolem nás, či pro možnost vlastní úvahy nad lákadly jednoduchých jasných odpovědí extrémistů v naší společnosti. Cílem není poučovat, podávat návody, spíše klást sobě a mladým divákům otázky, vtahovat do problému, probouzet kritické myšlení. To vše je opřeno o silný, přístupný, nepodbíživý příběh dramatu a také o zážitek pro všechny smysly. Cílové motivy demokracie, svobody, zodpovědnosti a hrdinství se prostupují s průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Hlavní metody a techniky: diskuse, živé obrazy, simultánní pantomima, práce ve skupině.

Komentovaný popis dílny: tento popis je pojímán odlišně než popis programů. Zaměřuje se na formulace úkolů a je doprovázen poznámkou, které uvozují směr, kterým se činnosti ubírají a v jakých oblastech tedy mohou na účastníky působit. Tam, kde je to zřejmé z formulací, zadání není popisu třeba. Činnosti mají takový charakter, že průběh jednotlivých dílen nebylo možné funkčně zobecnit, neboť řešení zadání bylo vždy velmi různorodé.

Dílna – první část:

- Úvod:
dochází k proměně prostoru, všichni se přemísťují do kruhu
- Představení:
Ke každému jménu připojme zvuk, slovo, či rytmický prvek za použití všeho, co máme okolo sebe, kterým vyjádříme svůj pocit z právě viděného (lektoři se zúčastní také).
- Diskuse:
O čem podle vás inscenace byla? Bylo něco, čemu jsme vůbec nerozuměli? Prostor pro reflexi zážitku. Čím vším k vám (a k vašemu rozumu) inscenace „promlouvala“, jakými prostředky byl příběh vyprávěn? Zpětná vazba pro lektory.
- Horké křeslo:
Zajímala Vás nějaká postava? Máme nyní možnost si s nějakou z nich promluvit, vyberme prosím tu, která by Vás zajímala nejvíce (případně můžeme posléze vybrat další postavy). Postava na horkém křesle odpovídá na dotazy publika. Zde je pro lektory zajímavé pozorovat, které postavy publikum vybírá. Při každé repríze je spektrum volených postav osobité, stejně jako spektrum otázek.
- Hrdina:
Pojďme se nyní přesunout do prostoru, každý si najdeme místo, kde nám bude příjemně, kde se budeme moci volně pohybovat. Pokusme se nyní za použití svého těla vytvořit každý svou fotografii hrdiny, hrdinského činu. Postavu na drobný moment rozhýbeme. Možnost pohybem ztvárnit svoji představu, vizi a vidět pojetí ostatních. Co socha, to originál.
- Pojmenování hrdiny:
Vlastním jménem či typem. Ztotožnění se, zvnitřnění. Toto je pro každého z nás prototyp hrdinství, hrdiny – toto bude východisko naší budoucí práce.

Druhá část:

- Tvorba skupin:

V zastaveném pohybu. Rozdělíme si ve skupině funkce: zapisovatel, pracovník s informacemi (prezentuje skupině texty, které dostanou), pozorovatel (má za úkol vypracovat zprávu o spolupráci ve skupině), člen, který má na starosti prezentaci, ten, který sleduje čas – úkol ovšem plní všichni společně.

- Systémy:

Napišme společně nejprve pět podle sebe zásadních znaků totalitního systému a pět znaků systému demokratického. Každý plní svou roli. Poté prezentujeme a diskutujeme (Otázky: má totalitní systém nějaké přednosti? Jaké má zápory systém demokratický? Je náš systém demokratický, je někde ve světě ještě opravdu totalitní režim?)

- Články:

Skupiny dostanou do rukou novinové články, týkající se nějakým způsobem tématu hrdinství, totalitních systémů, boje o svobodu. Články jsou vybírány lektory tak, aby byly zastoupeny regulérní nedemokratické režimy byvší, současné, dále režimy, které nejsou v současnosti oficiálně brány jako nedemokratické a naše demokratická současnost. Je možné články zdvojit. Každá skupina má potom za úkol společně nalézt podstatu příběhu článku a umět ji převyprávět, nalézt v článku to, co by se nějakým způsobem mohlo týkat námi vygenerovaných témat. Má možnost tak prozkoumat osud skutečného člověka, jenž byl či je neprávem utlačován

- Argumentace:

Skupiny mají dále za úkol nalézt za a) argumenty pro tvrzení, že v tomto článku jde o hrdinství a boj s nesvobodou. Za b) že pravdou je opak (co problematizuje hrdinství). Účastníci jsou konfrontováni s nejednoznačnou skutečností, kterou musí na základě svých kompetencí vyhodnotit, zaujmout stanovisko, konfrontovat je, diskutovat, obhajovat...

- Obrazy ze života:

Posledním úkolem je potom tvorba tří živých obrazů, které by přesně postihly téma i pocity z něj. Obrazy by měly postihovat pro skupinu zásadní chvílemi studovaného příběhu. Je možné využít právě nabyté divadelní zkušenosti. Zde je

kladen důraz na emocionální rozměr, schopnost empatie na jedné straně a schopnost konstruktivně přemýšlet o problému a nalézat společná řešení.

- **Prezentace:**

Skupina prezentuje své živé obrazy, komentuje příběh a předestře své argumenty, posléze by následovat celková otevřená diskuse a reflexe.

OSOBNOSTNÍ ROZVOJ	SOCIÁLNÍ ROZVOJ	MORÁLNÍ ROZVOJ
cvičení smyslového vnímání	vzájemné poznávání se ve skupině/třídě	dovednosti pro řešení problémů - problémy v mezilidských vztazích
pozornosti a soustředění	rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech	analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí
cvičení dovedností zapamatování řešení problémů	chyby při poznávání lidí	vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.
dovednosti pro učení a studium	péče o dobré vztahy	pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu)
já jako zdroj informací o sobě	chování podporující dobré vztahy	dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne
druzí jako zdroj informací o mně	empatie a pohled na svět očima druhého	
moje tělo	respektování	
moje psychika (temperament, postoje, hodnoty)	podpora	
co o sobě vím a co ne	pomoc	
jak se promítá mé já v mém chování	lidská práva jako regulativ vztahů	
můj vztah ke mně samé/mu	vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)	
moje učení	řeč těla	
moje vztahy k druhým lidem	řeč zvuků a slov	
zdravé a vyrovnané sebepojetí	řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem	
hledání pomoci při potížích	řeč lidských skutků	
dobrá organizace času	cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání	
cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality)	dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování)	
tvořivost v mezilidských vztazích	specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“)	
	dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů)	
	seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod.	
	dovednost odstoupit od vlastního nápadu	
	dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.	
	jasná a respektující komunikace	
	řešení konfliktů	
	podřízení se	
	vedení a organizování práce skupiny	
	rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnání situací soutěže, konkurence	

Tabulka 2: Klíč (záznam) – Bitva (o Hrdinech)

4.4 VYHODNOCENÍ

Hodnocení probíhalo několika způsoby:

- Subjektivně - na základě pozorovaných a zaznamenaných skutečností
- V Reflexi a diskuzi programů s kolegy lektory, s přítomnými učiteli a odborníky z oblasti dramatické výchovy
- Ze zpětné vazby účastníků programů

Vymezená témata v jednotlivých tematických oblastech byla dramatickou výchovou odemykána, přirozeně rozžívána i zkoumána. To potvrdilo jak subjektivní zúčastněné pozorování, tak zpětná vazba z řad účastníků i pedagogů. Přínosné byly hlavně společné reflexe programů s kolegy a připomínky odborníků na setkání dramacenter v Ostravě. Mimo jiné z diskuzí a reflexí s účastníky také vyplývalo, že zážitek poskytnutý divadelně ztvárněným příběhem, podpořil jejich zvědavost a chuť o tématu přemýšlet, zpracovat jej, řešit.

4.5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Na základě zúčastněného pozorování, osobní zkušenosti s danou oblastí a na základě reflexí účastníků, lektorů i odborníků z oblasti dramatické výchovy můžeme konstatovat, že metody a techniky dramatické výchovy vstupují do interakce s tématy OSV (a tudíž v konečném důsledku i s tématy nespecifické prevence) nejen cílenou aplikací, často s nimi rezonují i bezděčně. Z tohoto pohledu se tedy jeví jako vhodný nástroj pro jejich zpracovávání.

Hlavní přínos pak lze spatřovat obzvláště v iniciaci zaujatého zkoumání daných témat skrze vlastní celistvé jednání a prožívání jedinců (jak v rovině racionální, tak i emoční) v rámci uměle navozených fiktivních „jako-by“ situací. Zkušenosti z těchto činností lze analogicky přenášet do situací, jimž jedinec čelí ve skutečném světě.

ZÁVĚR

V úvodu jsem konstatoval, že mým úkolem bude najít odpověď založenou na opodstatněných faktech. Nejsem si jist, jestli jsem tak docela uspěl. Nashromážděné informace jsou relevantní, ale jejich interpretace je subjektivní. Přemýšlím o tom, jak by je vyhodnotil člověk, který nebyl přítomen onomu procesu pozorování, jak moc se nechávám ovlivňovat zážitkem a vzpomínkami na daná setkání. A jak by to vypadalo, kdyby lektorskou dvojici tvořil někdo jiný.

To jsou však plané úvahy. Kdyby nic jiného v tomto textu nemělo valného významu, cesta, kterou jsem se proklestil až k těmto posledním řádkám, mě znovu směřuje k přesvědčení, že dramatická výchova je účinný prostředek pro rozvoj člověka. Víím, není to příliš vědecký závěr. Ale je mi vlastní.

RESUMÉ

Diplomová práce „Možnosti dramatické výchovy v programech nespécifické prevence na základních školách“ se zabývá přínosem využití metod a technik dramatické výchovy ve výukových programech školské primární prevence.

V teoretické části vymezuje dvě základní oblasti zájmu i jejich terminologii. Nabízí též obecné srovnání východisek, témat a cílů. Připojuje věcné informace o Projektu K3 činného na základních školách v Plzni a přilehlém okolí. Jeho činnost se stala zdrojem pro praktickou část práce.

Praktická část obsahuje analýzu vybraného výukového programu, představení divadla ve výchově a s ním spojený workshop k tématu. Na základě osobní zkušenosti a pozorování se snaží popsat, v čem spočívá přínos využití dramatické výchovy jako nástroje v programech nespécifické primární prevence a kde naopak je možno spatřovat případná rizika

Autor je členem týmu Projektu K3, aktivně se podílí na jeho činnosti jako lektor a jako tvůrce výukových programů.

Klíčová slova:

dramatická výchova, školská primární prevence, nespécifická primární prevence, program, divadlo ve výchově, strukturované drama, Projekt K3.

Abstract

The thesis "Possibilities of drama in education in the non-specific prevention programs in primary schools" deals with beneficial use of methods and techniques of drama in education in educational programmes for school-based primary prevention. In the theoretical part two main areas of interest and their terminology are defined. It also offers a general comparison of basis, themes and goals. Factual information about Project K3 which is active in primary schools in Pilsen and the surrounding area is included. The Project's activities became the source for the practical part of the work. The practical part includes an analysis of chosen training program, an introduction of theater in education and associated workshop. Using his personal experience and observation, author tries to describe the benefits of drama as a tool in education

programmes for non-specific primary prevention, and the potential risks. The author is a member of the Project K3 team, he is actively involved in its activities as a teacher and as a creator of educational programmes.

Key words

drama in education, school-based primary prevention, non-specific primary prevention, programme, theatre in education, role drama, Project K3.

SEZNAM LITERATURY

CLARK, Jim. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. 1. vyd. Editor Marie Pavlovská. Překlad Eva Burešová. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 127 s. ISBN 978-802-1045-804

Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově ... : Praha, 4.-6. října 2007. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgi ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008, s. 10. ISBN 978-80-903901-2-6.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004, 214 s., [12] l. obr. příl. ISBN 80-854-2993-4

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004, 223 s. ISBN 80-733-1021-X

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998. ISBN 80-901-6603-2.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a Petr NOVÁK. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN a Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika 1. LF UK v Praze a VFN v Praze ve vydavatelství TOGGA, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.,

MORGAN(OVÁ), Norah; SAXTON(OVÁ), Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgi, 2001. 252 s. ISBN 80-901660-2-4.

MOURLEVAT, Jean-Claude. *Zimní bitva*. Překlad Helena Beguivinová. Ilustrace Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2008, 249 s. Bigbao. ISBN 978-808-7060-025.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.,

RODRIGUÉZOVÁ, Veronika. *Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu. Tvořivá dramaturgi*. 2008, č. 1

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

WERTIGOVÁ, Jana. *Projekt "K3" - Dramatická výchova ve škole*. Praha, 2011. 97 s. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta.

Internetové zdroje

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. *Specifické x nspecifické programy primární prevence*. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vice/specificke-x-nespecificke-programy-primarni-prevence?lang=1>

Preventivní program. *Prevence-info.cz*. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/preventivni-program>

Nspecifická primární prevence. *Prevence-info.cz*. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/nespecificka-primarni-prevence>

Specifická primární prevence. *Prevence-info.cz*. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/specificka-primarni-prevence>

VALENTA, Josef. *Filozofická fakulta - Univerzita Karlova* [online]. [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: http://web.ff.cuni.cz/ustavy/pedagogika/pages/cze/studium/osv.php#Co_je_OSV

Základní princip primární prevence. *Prevence-info.cz*. [online]. 2.7.2014 [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/zakladni-princip-primarni-prevence>

ŽÁKOVÁ, Markéta. *NICM.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1: Klíč (záznam) – Námořníci/Kapitánská škola	38
Tabulka 2: Klíč (záznam) – Bitva (o Hrdinech)	44

PŘÍLOHY

OSOBNOSTNÍ ROZVOJ					
Rozvoj schopností sebepoznávání	cvičení smyslovéh o vnímání	pozornosti a soustředění	cvičení dovedností zapamatování řešení problémů	dovednosti pro učení a studium	
Sebepoznání a sebepojetí	já jako zdroj informací o sobě	druzí jako zdroj informací o mně	moje tělo	moje psychika (temperament, postoje, hodnoty)	co o sobě vím a co ne
	jak se promítá mé já v mém chování	můj vztah ke mně samé/mu	moje učení	moje vztahy k druhým lidem	zdravé a vyrovnané sebepojetí
Psychohygienu	hledání pomoci při potížích	dobrá organizace času			
Kreativita	cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality)	tvořivost v mezilidských vztazích			

Tabulka 3.: Osobnostní rozvoj

SOCIÁLNÍ ROZVOJ				
Poznávání lidí	rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech	vzájemné poznávání se ve skupině/třídě	chyby při poznávání lidí	
Mezilidské vztahy	vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)	péče o dobré vztahy	chování podporující dobré vztahy	empatie a pohled na svět očima druhého
	lidská práva jako regulativ vztahů	podpora	pomoc	respektování
Komunikace	dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování)	řeč těla	řeč zvuků a slov	řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem
	specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“)	řeč lidských skutků	cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání	dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů)
Kooperace a kompetice	seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod.	dovednost odstoupit od vlastního nápadu	dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.	jasná a respektující komunikace
	rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnutí situací soutěže, konkurence	řešení konfliktů	podřízení se	vedení a organizování práce skupiny

Tabulka 4.: Sociální rozvoj

MORÁLNÍ ROZVOJ				
Řešení problémů a rozhodovací dovednosti	dovednosti pro řešení problémů - problémy v mezilidských vztazích			
Hodnoty, postoje, praktická etika	analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí	vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.	pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu)	dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

Tabulka 5.: Morální rozvoj

Závěrečné reflexe žáků 6.A 7.ZŠ. - Námořníci (*neupravováno*)

Myslím si, že naše třída by byla fakt moc dobrá posádka. Možná teď budeme líp spolupracovat a taky jsme zjistili, že náš maskot je žirafa – máme ji dokonce jako plíška! Moc, moc, moc, moc se mi tohle setkání líbilo a jsem ráda, že jsme ho absolvovali.

BAVILO MĚ:

CESTA DO BEZPEČÍ – Byla jsem chromá a holky mi úžasně pomohly!

MALOVÁNÍ KAPITÁNA – Mohly jsme s holkama využít představivost.

GORDSKÝ UZEL – Provlíkali jsme se

NEBAVILO MĚ:

PŘEDSTAVOVÁNÍ BERMUDŮ – Bylo to trochu jako zemák

Moc děkuju, že jste tady byli s náma!!!!

Sabča

Naše třída se umí domluvit když chce vždycky se nakonec najde řešení.

Byli by jsme dobrá posádka protože každý v něčem viniká

Sice se nedomluví všichni se všemi ale vydržet se to dá.

Podle poslední hry by jsme přežili i v havárii a uměli by jsme si pomoci.

Hádáme se to jo ale aspoň máme každý názor a ze všech těch názorů je jeden a ten za to stojí. Kdyby jsme byli na moři tak by jsme určitě přežili

byla by naše třída dobrá posádka? – ano naučili jsme se spolupracovat. byla to zábava hlavně ta pomoc těm chromím =). nejvíce mě bavilo:

ta pomoc

skládání se do lodě

ukazovat ty kapitány

Spolupráci, byla by sme ta nejlepší posádka celkove to bylo prostě SUPER!!!

Tak zase někdy AHOJ

Hodini mi všichni bavili naučila mně třeba líp spolupracova. Naše třída bi byla docelá dobrá posádka ale mělu bi jsme víc poslouchat příkazi. Jedna vec mi docela mrzí že Míša minulou hodinu nebyla spokojena se skupinkou (se mnou)

Bylo to super naučili jsme se spolupracovat a myslim si že to pro naší třídu něco co nám prospěje..... :) Prostě to byla sranda. =)

Tak bylo to úžasné naučili jsme se spolupráce zjistili jsme to ho moc o sobě a byla to zábava. Myslim že by jsme byli dobrá posádka. A navíc hodně lidí co spolu předtím moc nemluvilo teď se spolu baví a ty víš jak to myslim. Byla to pohoda a hodně mě to bavilo. A doufám že to bavilo všechny co tu bili.

No, byla to sranda ale pokud by jsme vážně někde zroskotali nebo jeli takhle na lodi je po nás do 2. dnů. Ale užili jsme si a naučili jsme se (trochu :) spolupracovat

Vím že když naše třída chce tak umí spolupracovat a i já se umím (to jsem fakt nevěděla) zapojit. Myslím že by jsme byli dokonalá posádka! Bylo to super chtěla bych to zopakovat.

byli by jsme dobrá posádka jen kdyby jsme se nepřekřikovaly ale řekl bych že umíme dobře spolupracovat

NAŠE TŘÍDA BY BYLA špatná posádka protože by se neobětovali a byli konflikty.

Zlepšil jsem se v chování

Bavilo mě to tady svami moc vám děkuju

Dominik

Něco jsme se od sebe dozvěděli, pobavili jsme se, Také jsme zjistili jaké je to být slepý, němý nebo chromý. ale hlavně to byla sranda =).

Zjistili jsme jaký je náš maskot. Je to žirafa a jmenuje se FÍFŮ

Přineslo to hodně upřímnosti, a naše třída se naučila táhnout za jeden provaz jako tým!!! Navíc toto setkání bylo velice zábavné a poučné nejen pro mne o tom že naše třída není nejhorší třída z celé školy 7.ZŠ a MŠ Plzeň 6.A!

Naše třída se naučila spolupracovat na několika věcech se schodneme vycházím více s lidmi se všemi byla veliká sranda a moc jsem se bavila

Naše třída by byla dobrá posádka

Zjistil jsem: že polovinu holek ze třídy unesu na ramenou naučil jsem se vycházet s lidmi ze třídy. Tento program se mi líbil protože: Tomáš, Martina, Bára – byla snimi velká sranda

Hodně jsem se zblížil s holkami ze třídy

Je mi to jedno ze se nemelo psát jméno

MARTIN

Byla to sranda dozvěděli jsme se pár věcí víc jsme se skámošili

Tento program mi přinesl to že vím že bych za určitých podmínek dokázala spolupracovat s lidmi které bych dříve netipovala. Také to že naše nápady jsou hodně podobné např: žirafa a bermudy. Zopakovala jsem si hru z adaptáku a zjistila jsem pravou povahu určitých lidí. Zjistila sem že kdybych byla na lodi s některými spolužáky tak by to nemusela být nuda! =D

NEKONEČNÁ PAŘBA!

Závěrečné reflexe žáků 6.B 7.ZŠ z programu Námořníci (neupravováno):

Libila se mi dnešní spolupráce! Jak mě Market navygovala kam mám jít. Pak ještě když jsme si posílali vzkazy a kreslili kapitána! Navíc ta spolupráce když měli vytvořit ZVÍŘE! (Lev, Pavián) Zjistila jsem mnoho věcí o ostatních spolužácích. Líbilo se mi jak jste zařídili tuto akci – Karle + Tomáši

Kristý

Marťan

Dřív jsem si myslel že Kristýna nenechá žádného kluka jen se jí dotknout ale protože se nemohla hýbat ta byla ráda že jí někdo nosí. Byl jsem strašně rád že jsme přišli o 9hod. ve škole.

První hodinu jsem nepochytil nic druhou jsem chyběl a třetí jsem dostal strašnou bombu Informace o třídě.

Děkuji!

Omlouvám se za chyby

(Doufám že to přečtete)

Myslím že tahle třída by byla super „posádka“. Strašně se nám povedla ta spolupráce. Líbilo se mi to a podle toho co jsem se jednou dozvěděla, vždy konec nějaké akci má být dynamický a já si myslím že se vám to povedlo. OPRAVDU! Bylo to krásný, ale ten konec byl nejlepší.

VÁŠ KRTEK BEZ KALHOTEK (z podpeřiny) :D

Takže mě tohle hrozně bavilo, vždy jsem se těšil. Ze dnešní hodiny jsem si odnesl že dokážem spolu takhle spolupracovat a kdyby se to doopravdy stalo tak si myslím že by jsme to dokázaly. A mě všechny ty hodiny bavily. ODNESL JSEM TOHO.

Ted' vim jak co mám dělat.

Poznal jsem ty nejlepší lidi a kamarády

Dalomi to přátelství

KAREL A TOMÁŠ

Kuba

No asi takhle...

Myslím si že by jsme jako posádka fungovali celkem dobře, ale možná by to s námi bylo někdy trochu náročné. Překvapilo mě to že umíme spolupracovat. A taky to že se narveme na tu plachtu.

No asi konec...

Byla to docela sranda a sem i rád že jsme přišli o pár hodin. Docela jsem se díky tom skámošil s dost lidmi a zjistil o nich dost věcí atd. Sice nevím jak ostatní al mě se to líbilo.

Tohle setkání bylo pro nás přínosem. Naučili jsme se spoustu věcí o sobě a lépe jsme se poznali. Některé aktivity se mi líbily a některé zase ne, ale všechny byly pro nás důležité.

Moc se mi líbil tenhle program. Už vím že svým spolužákům můžu věřit. Dost věcí jsem se od každého dozvěděla, dřív jsem se i docela bála projevit svůj názor, ale teď už ne. Program mi dodal odvalu, ničeho se nebát. :D A věřit lidem které mám ráda... Být chromá je docela i zábava :D Jsem ráda že máme takový silný a hodný kluky ve třídě.

Mě se líbilo vše jak jsme hrály různé hry (zábavný) jak jsme si pomáhaly a jak jsme byly šikovný a jak jsme se ve všem dohodly a tak. Bavilo mi to. Jak se ve všem umíme dohodnout.

TŘÍDA: Hrozně se mi líbí jak jsme šikovném kolektiv někdy i trochu zlobíme a jak jsme celkem dobrý kolektiv. Bavilo mě jak jsme ze začátku dělali ty zvířata z lidí! Dostala jsem hodně her který jsem nikdy nehrála ani jsem se s nima neseťkala...

Tak zajímavé to bylo hodně bavilo mě to a už vím co budu dělat na lodi když se něco stane. Zajímavé bylo když jsme hrály na slepce, bylo to fantastické a taky bylo moc zajímavé když jsme byly na posádce a hrály jednu hru a jak přežít. Moc mě to bavilo a hrozně zaujalo i když jsem nebyla 3ma tadyhle a užila jsem si to.

Bylo to dobrý nejen proto, že jsme se ulili, ale i proto, že jsme se všichni víc navzájem poznali a měli jsme příležitost dokázat, že i když se občas někdo pohádáme, dokážeme spolupracovat a komunikovat.

Poznal jsem víc všechny ze třídy. U těch námořníků mě bavil hlavně ten Bermúnský trojúhelník. Celé 3 dny mně pobavili a jsem rád za to, že jste přišli děkuji moc. Škoda že tu nemůžete být déle. A pane Karel, máte bratra? On mě trénuje na fotbal jmenuje se Tomáš Morávek.

DĚKUJU. 😊

NÁMOŘNÍCI I.

Téma: Spolupráce

Cíle: Zjišťování a ověřování možností vzájemné spolupráce, možnosti jedince a skupiny.

1) ÚVOD

- **Třída jako loď** - Příprava prostoru. Všichni jsou přivítáni na lodi.
- **Pravidla v kruhu** - připomenutí pravidel z minula - zvednutí ruky = ticho, potřebujeme dát novou informaci, zvednete-li také ruku, upozorníte tím druhé; všichni mají vypnuté mobilní telefony a během programu je nepoužívají; pokud někdo potřebuje na WC stačí říct jedné z lektorek, neřídíme se úplně přesně zvoněním na přestávky, přestávka začíná na pokyn lektorek.
- **Otázky** - *Byl jste někdo už někdy na lodi? Na moři? Měl jste někdo mořskou nemoc? Umíte plavat. Všichni se teď zúčastníme výcviku pro námořníky, přípravy námořníků na jejich plavbu.*

2) LODNÍ DENÍK

- **LODNÍ DENÍK:** každý do něj zaznamená svoje jméno, obrázek věci, která by neměla na lodi chybět, co si je potřeba vzít s sebou, důležité je sledovat co si kdo berou druzí, aby se nám věci neopakovaly – všichni hádají, co dotyčný namaloval;
- vytvoření jmenovky a nalepení na hrud', abychom vás mohli oslovovat

3) VÝCVIK NÁMOŘNÍKŮ I.

Všichni se teď zúčastníte výcviku, kterým budeme prověřovat vaše schopnosti stát se námořníkem a společně se plavit na lodi.

- **Tvorba uzlu** - uvázání pevného uzlu je základ pro mořeplavce... (Utvoření dvou skupin: utvořte dvojice- stojí naproti sobě – lidé stojící na jedné straně tvoří skupinu, tak vzniknou dvě skupiny) skupina je lanem = drží se za ruce, nesmí se rozpojit (pustit), úkolem je zamotat se tak, aby jejich zamotání připomínalo uzel – lektoři pak prověří pevnost uzlu (popř. opakování na čas)
- **Záchranný kruh** – dvě skupiny (původní), přijít na způsob jak dostat záchranný kruh přes kolo zase na začátek (každý se musí tím kruhem provléct – kruh je vytvořený z látky) – soutěž skupin kdo bude rychlejší. (před závodem stanovit jasná pravidla, hlídat počet lidí)

- **Prověření mozku plavčků:** bez mluvení se seřadte podle abecedy vašich křestních jmen- (je to opravdu těžký úkol...následuje pochvala a zhodnocení jak byl úkol zvládnut). A poté rozdělení do pěti skupin, tak jak stojí za sebou nebo pomocí lístečků (stožár, kormidlo, kotva, kompas, záchranný kruh), které dostanou do ruky a mají bez mluvení jen pomocí svého těla předvádět a hledat ty, kteří mají to samé.

4) KRÁTKÁ REFLEXE

- **Reflexe** – kruh – otázky: Co pro vás bylo těžké při těch jednotlivých zkouškách, kterými procházeli, co se dařilo? Jaké jste vymysleli strategie?

5) BALENÍ NA LOĎ

- **Řazení věcí podle důležitosti:** Úkol ve skupině: tak jak jste se sešli ve skupině dejte dohromady věci, které jste vzali na loď, které by tam neměly chybět a seřadte je podle důležitosti. (Důležité je domlouvat se co nejtíšeji).
- **Nejdůležitější věc:** věc, která je na prvním místě předvést jako živý obraz- (zadááme jednotl. skup.). Předvést a ostatní hádají co je to za věc. Poté co je věc poznána skupina seznamuje ostatní se svým pořadím věcí a udává důvod proč zvolili na první místo předváděný předmět, věc.
- **Vytvoření názvu lodi** – každá skupina vymýšlí z písmen nejdůležitějších předmětů název pro loď, nemusí využít všechna písmena.
- **Prezentace názvu lodi** - zástupce ze skupiny seznámí ostatní jaký název sestavili a řekne tři argumenty proč by se loď měla jmenovat právě takto (název lodi se napíše na papír a označí číslem pro následné volby).
- **Volby** – každý dostává volební lodní lístek a může sám za sebe napsat číslo návrhu, který ho zaujal (nemusí to být ten, který dali dohromady s tou svojí skupinou, každý je v tento moment sám za sebe).

6) KRÁTKÁ REFLEXE

- **Reflexe** – kruh – Bylo těžké se domluvit na pořadí věcí? Co se nám dařilo? Jak jste se domlouvali? Dokázali jste odstoupit od předešlé

skupinové práce a být při volbách sami za sebe, vybrat si třeba i jiný název pro loď než jste předtím se skupinou vymysleli?

7) SIMULACE POTÁPĚJÍCÍ SE LODI

- **Potápějící se loď** – loď se postupně zmenšuje, průběh: chodí se okolo lodi (loď naše prostěradla 2) na signál se musí na loď přesunout (5 sekund), 2x
- **V mlze** – jiná loď je zachránila, ale protože je mlha tak nevíme, kdo se zachránil, zjišťování kdo tam je, chození do rytmu po palubě, na znamení zastavit a zavřít oči, ukázat směrem kde je, otevřít oči a zjistit jestli se trefili,
- **Kdo by mohl být na lodi...** - pokračujte v chození – na signál se zastavte a chytněte se člověka (s kým byste se dobře bavili, nebáli, kdo by uvařil, kdo by mohl být kapitán),

8) ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

- **Reflexe** – nejtěžší úkol – udělejte 3 šipky (do deníku) s kým byste se nebáli vyplout. Jmenujte jednu pro vás nejtěžší věc, a věc která se vám líbila.

První setkání – Jak lze poznávat člověka.

s sebou- foťák, dodržet velkou přestávku
8.00 – 8.45 (10 min) - 8.55 -9.45 (20min) - 9.05 - 10.45

1 hodina

Cíl: uvědomit si jak se lidé poznávají, jaké prostředky lidé používají k tomu, aby druhého člověka lépe poznali, co nás pojí s ostatními lidmi. Jak lze poznat člověka. Ovlivňují nás naše smysly?

Vnější poznávání:

Zrak – vizuální kontakt, prozkoumání člověka a zařazení podle toho jak vypadá, jak stojí, co má na sobě, jeho tvář – sympatie a nesympatie,

Sluch – zvuková stránka člověka, příjemnost a nepříjemnost hlasu někoho jiného, naslouchání řeči druhého.

Čich – podle pachu, který člověk má mohou vznikat sympatie i nesympatie.

Bližší poznávání:

Hmat – bližší kontakt s člověkem, podávání ruky – první dotek při poznávání, člověka.

Chut' – poznávání člověka podle toho jak nám chutná (pouze pro starší :-)).

Řeč – to už není smysl. Úzce se nám spojuje se sluchem. Můžeme ho propojit i se zrakem - sledování člověka jak mluví a i s čichem – jaký pach mu vychází z úst. Pomocí řeči se lidé mohou poznat hlouběji a také si mohou ublížit.

Řeč těla – podle polohy, postoje a gest můžeme poznat z druhého člověka jeho pocity – naladění. Nonverbální komunikace

Díky tomu všemu si můžeme vytvořit pohled na nějakého člověka. Je, ale důležité si vždy uvědomit, že člověka můžeme dobře poznat až po delší době co se s ním známe a i tak náš pohled nemusí být správný, objektivní, ale je stále subjektivní, ovlivněný námi samými.

První blok

- **UVÍTÁNÍ** – všichni v kruhu. Kdo jsme, o co půjde, jména, čas, pravidla, požádat o svolení s focením a seznámení o co půjde v našem prvním setkání – seznámení a poznávání jak se lze poznávat. **5 min**
- **SEZNÁMENÍ** jména- napsat cedulku, nalepit a odpovědět na otázku – Komu z rodiny se podobají a v čem? – **10 min**
- **FAČKA** - JMÉNA- kruh, tlesk jméno – posílání fačky přes kruh, posílání fačky po kruhu, pak po kruhu i přes kruh – vracení fačky odražením „beng“ - **8 min**
- **ROZHOVOR** –VE DVOJICÍCH – jeden se stává řečníkem a druhý posluchačem – řečník dvě minuty mluví o sobě, co rád, nerad a posluchač poslouchá a snaží se zapamatovat co nejvíc z toho co řečník říká pak výměna – **5 min**

- **OVĚŘENÍ DOBRÉHO POSLUCHAČE** ---v kruhu – každý z dvojice řekne s kým byl a pak čtyři věci, které se o něm dozvěděl. (mluví ten , kdo má v ruce předmět -fixa) – **10 min**
- **Malá reflexe** – jak jsme se teď mohli poznat, pomocí čeho? **3 min**

Druhý blok

- **ŘEČ TĚLA** nejen slova ale i tělo vypovídá o člověku – postoj, chůze, vzhled, gesta - ukážeme si správný postoj, těžiště těla – každý má osobitý způsob chůze, odchylky různé části těla nás můžou vést –brada, břicho , nos, prsa, ramena, boky, kolena chodíme ZDRAVÍME SE - připomíná vám to někoho ---kdo takhle chodí? - TYP LIDÍ – modelky, tlustí lidé-řezník-Krkovička, stařec, rapper, malé dítě,
- kdo by se chtěl projít před všemi? Úkolem ostatních je sledovat jeho chůzi a vybraní jí zkusí předvést – ostatní se stávají porotou, která řekne či chůze je nejbližší předvedené chůzi.
UČITELÉ---víte jak chodí nějaký váš učitel? Převeďte. - 15min – malá reflexe
– jaké smysly lze využít při poznávání člověka, který nějak stojí či jde?
- **KDO PATŘÍ K SOBĚ** – 1- pohlaví, oči, uši, vlasy, oblečení, barva oblečení, výška – bez mluvení
2 - počet sourozenců, měsíc narození, sluneční znamení, oblíbená barva, oblíbený sport, oblíbená činnost ve volném čase. - s mluvením -
10 min – malá reflexe – Jaký pro vás byl rozdíl mezi utvářením skupinek při prvním zadání a při druhém zadání, co bylo lehčí a co bylo těžší?
- **Řada podle jména** - bez mluvení se pokusit udělat řada podle křestního jména. Vytvořit dvě skupiny - **5 min**
- **SPOLEČNÁ SOCHA** – vytvořte ze svých těl zvíře které charakterizuje Vaší třídu. čas na přípravu – 5minut –Prezentace. – ostatní poznávají-- postavené zvíře rozhýbat - **reflexe** - jaká třída takové zvíře, proč toto zvíře? **KAŽDÁ SKUP – 15min**

Třetí blok

- **VEDENÍ HLASEM –VŠIDNI VE DVOJICÍCH**, - zkusit si následovat hlas - signál pro *jdí*, signál pro *stůj* **5min**
- **KRUH – 3 LETADLA, TŘI NAVIGÁTOROVÉ** úkol najít svého navigátora, ostatní šššš –mlha. –jeden má zavázané oči, druhý vede – signální slovo- PŘ: AUTO kruh – tři dvojice—navzájem se vodí, úkol přejít z jednoho koutu, 5minvšichni hledají vedení přes překážky (VEDENÍ – ZRCÁTKA) – **10 min**

- **ČLOVĚK A HLAS – člověka posuzujeme ---KUŘÁTKO PÍPNI-** poznávání podle hlasů – všichni sedí v kruhu a jeden se zavázanýma očima se motá uvnitř kruhu, najde si někoho sedne si a řekne: „**Kuřátko řekni slovo říjen.**“ **5min**
- **HROMADNÁ SOCHA TŘÍDY** – 1. Lidé kteří se neznají, 2. Lidé, kteří se znají. Postupně se přidávají, rozhýbání postupně, všichni ožijí - **10 min**
- **REFLEXE** – nálepky se jmény nalepit na baličák a odpovědět na otázku : Jak navazuji kontakt s jinými lidmi a jak poznám člověka, který by mi mohl být kamarádem? **10 min**