



ВИБРАНІ МЕТОДИ ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Марія Павловська

Ленка Ремсова

Ленка Гулова

УНІВЕРСИТЕТ ІМ. Т. Г. МАСАРИКА

ВИБРАНІ МЕТОДИ ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

МАРІЯ ПАВЛОВСЬКА

ЛЕНКА РЕМСОВА

ЛЕНКА ГУЛОВА

УНІВЕРСИТЕТ ІМ. Т. Г. МАСАРИКА
БРНО 2017

Книга вийшла
завдяки підтримці:



AMO.CZ



All rights reserved. No part of this e-book may be reproduced or transmitted in any form or by any means without prior written permission of copyright administrator which can be contacted at Masaryk University Press, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

ВИБРАНІ МЕТОДИ ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Selected methods of drama education in the socio-pedagogical context
Vybrané metody dramatické výchovy v kontextu sociálně-pedagogické reality

Публікація створена в межах проекту «Підтримка розвитку освіти в Україні», реалізованого кафедрою соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету ім. Т. Г. Масарика в 2015-2018 рр. в Україні. Проект здійснений за підтримки Чеської агенції розвитку.

Автори: Марія Павловська, Ленка Ремсова, Ленка Гулова
Переклад: Наталія Ємчура

Університет ім. Т. Г. Масарика, Брно, 2017
© 2017 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-210-8910-5

ЗМІСТ

ПРО АВТОРІВ	6
ЯК УСЕ ПОЧАЛОСЯ...	8
ВСТУП	10



ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ	15
---	----

ЛЕНКА ГУЛОВА

25	СТРУКТУРОВАНА / ШКІЛЬНА ДРАМА
----	-------------------------------

МАРІЯ ПАВЛОВСЬКА



ТЕАТР У ВИХОВАННІ	43
-------------------	----

ЛЕНКА РЕМСОВА

71	СТОРИТЕЛІНГ
----	-------------

ЛЕНКА РЕМСОВА



ІГРИ ТА ВПРАВИ, ЯКІ ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ В ЗАГАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ТА ЯК ПРИЙОМИ ІНТЕРВЕНЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	81
--	----

МАРІЯ ПАВЛОВСЬКА

129	ПРОЕКТИ СТУДЕНТІВ
-----	-------------------



ПІСЛЯМОВА	138
-----------	-----

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ІНШИХ ДЖЕРЕЛ	139
---	-----

ПРО АВТОРІВ

МАРІЯ ПАВЛОВСЬКА

доктор філософії, кандидат педагогічних наук

Спеціаліст у галузі драматичного виховання та його зв'язків із літературою, автор фахових статей, лектор драматичного виховання. Як член дослідницьких груп бере участь у підготовці колективних та авторських публікацій. Протягом тривалого часу Марія Павловська займається творчим письмом та «сторітелінгом»: у цій сфері вона працює лектором і щороку організовує фестиваль творчого письма та розповідання на педагогічному факультеті Університету ім. Т. Г. Масарика.

ЛЕНКА ГУЛОВА

магістр, доктор філософії

Завідувач кафедри соціальної педагогіки, головний координатор Кабінету мультикультурного виховання, керівник відділу післядипломної освіти педагогічного факультету Університету ім. Т. Г. Масарика, м. Брно. Ленка Гулова вже кілька років є основним реалізатором і співреалізатором проектів, спрямованих на інтеграцію ромів та іноземців-мігрантів у чеське суспільство. З 2005 року бере участь у дослідницьких проектах Міністерства освіти, молоді та фізичного виховання Чеської Республіки, програмах, які займаються дослідженнями у сфері соціально незахищених груп. Автор та співавтор низки статей та публікацій, які стосуються тем інклюзії, мультикультурного виховання, соціальної педагогіки.

ЛЕНКА РЕМСОВА

магістр мистецтв, доктор філософії

Працює старшим викладачем на кафедрі соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету ім. Т. Г. Масарика та позаштатним лектором драматичного виховання в школах та неприбуткових організаціях. Займається використанням драматичного мистецтва як засобу особистого росту, освіти та дослідження суспільних проблем у роботі з соціально незахищеними групами. Член-засновник Кабінету театру пригноблених (KDivU) на педагогічному факультеті Університету ім. Т. Г. Масарика, місія якого полягає в тому, щоб через театр почати діалог та підтримати окремих людей та групи, які стикаються з різними формами пригноблення в суспільстві, в усвідомленні власної життєвої ситуації, прав та сили усе змінити.

ЯК УСЕ ПОЧАЛОСЯ...

«АСОЦІАЦІЯ З МІЖНАРОДНИХ ПИТАНЬ» ТА УНІВЕРСИТЕТ ІМ. Т. Г. МАСАРИКА — СПІВПРАЦЯ ТА ПАРТНЕРСТВО В УКРАЇНІ

У 2011 році «Асоціація з міжнародних питань» у Празі запросила кафедру соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету ім. Т. Г. Масарика взяти участь у проекті в Україні, мета якого — розвиток і впровадження нових предметів в українських школах, зокрема у Криму. Йшлося, передусім, про реалізацію вокршопів, спрямованих на мультикультурне та драматичне виховання, які були проведені в десятках шкіл та навчальних закладів на всьому півострові. У цих семінарах у 2011-2017 рр. взяли участь сотні вчителів, психологів, методистів, директорів шкіл та інших фахівців у галузі освіти в згаданому Криму, у центральній Україні (у Києві та Київській області) і в Західній Україні, у Львові. Частиною проекту була співпраця з вищими навчальними закладами в Ялті та Сімферополі та подальша співпраця з Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, де в Інституті філології було впроваджено новий предмет «Соціальна комунікація», гарантом якого, власне, стала кафедра соціальної педагогіки.

Протягом цих років «Асоціація з міжнародних питань» та кафедра соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету ім. Т. Г. Масарика брали участь в інших проектах, спрямованих на підтримку освіти в Україні. Проекти поступово створювалися та перепліталися, що спричинено сучасними тенденціями та вимогами українських партнерів. З'явилися нові теми, які стали актуальними як для чеського, так і для українського середовища: теми, пов'язані з новими тенденціями в освіті, з інклюзією, розробкою нових предметів тощо.

З 2015 року обидві інституції ще більше зосередилися на підтримці вищої освіти, яка відіграє значну роль у трансформації та модернізації суспільства. Водночас вони продовжують підтримувати початкову освіту, співпрацюють із Міністерством освіти, управліннями регіональної освіти та іншими організаціями, зокрема з неприбутковим сектором. У межах проектів вони підтримують партнерський Інститут освітньої аналітики Міністерства освіти України. Для успішної реалізації освітньої реформи необхідно мати якісні статистичні дані та аналізи. Крім кількісної методології, на Заході дедалі більше поширюється якісна методологія, яка дозволяє краще зрозуміти конкретні проблеми в шкільному середовищі. Чеські експерти навчають українських дослідників якісної методології та співпрацюють із ними в процесі стабілізації нового осередку.

Для сприяння підвищенню якості української вищої освіти та наближення України до європейського освітнього простору складовою частиною проектів було налагодження співпраці між Спілкою ректорів вищих навчальних закладів України та Чеською конференцією ректорів. У 2016-2017 рр. відбулися дві зустрічі на рівні найвищих представників у Празі та в Брно, а в 2017 році — у Києві та Харкові. Результат цієї співпраці — новий проект «Прогресивне управління університетом», спрямований на 25 українських університетів, працівники яких взяли участь у семінарах у Чеській Республіці з питань інтернаціоналізації, якості освіти та інклюзивної освіти у вищих школах. Учасником цього проекту є не лише Спілка ректорів вищих навчальних закладів України, а й неприбутковий сектор, представлений українською філією організації Американські Ради з міжнародної освіти.

Для успішного розвитку університетського середовища та підвищення конкурентоспроможності українських університетів необхідно розвивати та модернізувати наявні освітні програми і розробляти нові. У 2015-2017 рр. ми почали співпрацювати з кафедрою педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Переяслав-Хмельницьким державним педагогічним університетом імені Григорія Сковороди, де ми організували воркшопи, присвячені драматичному вихованню, новим тенденціям у професійній педагогічній практиці та низці інших тем.

З 2015 року і до сьогодні відбувається інтенсивне навчання студентів та педагогів в Українському католицькому університеті у Львові. Протягом цього часу ми працюємо над розвитком нової спеціалізації «Драматичне виховання» та впровадженням методів прикладної драми в навчальні програми університету. Воркшопи, вправи та семінари проводяться у Чеській Республіці та, передусім, у львівському університеті. Студенти і викладачі знайомляться з новими методами та їхнім застосуванням на практиці. У 2018 році ця частина проекту закінчується, на факультеті з'явиться спеціалізація, яка має величезне значення для підготовки соціальних педагогів, учителів та фахівців з інших спеціальностей. Випускники цієї спеціалізації зможуть працювати з методами драматичного виховання в роботі з цільовими групами, зокрема з соціально незахищеними групами. Важливою частиною вивчення драматичного виховання є особистісний розвиток педагогів і студентів.

Усі ці проекти мають важливе значення для всіх учасників. «Асоціація з міжнародних питань» та Університет ім. Т. Г. Масарика намагаються створювати проекти, які комплексно підтримують систему освіти. Усі заходи проекту реагують на потреби українського суспільства та спрямовані на створення партнерства (дружби) на рівні обох країн.

Зденька Вагнерова, Ленка Гулова

ВСТУП

З 2016 року у рамках проекту «Підтримка розвитку освіти в Україні», реалізованого у співпраці з Університетом ім. Т. Г. Масарика в Брно та «Асоціацією з міжнародних питань» у Празі, виникла можливість у процес навчання майбутніх педагогів в Українському католицькому університеті у Львові ввести спеціалізацію «Драматичне виховання».

Протягом двох років завдяки проведенню воркшопів і навчальних курсів вдалося забезпечити групу викладачів і студентів компетенціями, які допомогли їм засвоїти теми прикладних методів драматичного виховання в соціально-педагогічній теорії і практиці. Навчання відбувалося в Україні та Чеській Республіці, зокрема в університетському середовищі, де студенти і педагоги ознайомилися з **різними методами, формами і підходами, а їхнє завдання полягало в застосуванні цих методів у соціально-педагогічній практиці**. Результатом є реальна навчальна програма «Драматичне виховання», яка є частиною підготовки педагогів на кафедрі загальної та соціальної педагогіки в Українському католицькому університеті у Львові.

У цій публікації представлено кілька конкретних та ефективних методів, які можна застосувати в роботі з широким колом цільових груп у соціально-педагогічних контекстах. У першому розділі розкрито взаємозв'язок соціальної педагогіки та драматичного виховання. У короткому огляді подані вихідні положення, відтак коротка історія, цільові групи та підготовка соціальних педагогів. У наступних розділах можна знайти вибрані методи та підходи до драматичного виховання. **Кожен метод представлений у теоретичних зв'язках та практичних методиках.** У публікації подано досвід авторів із застосуванням драматичного виховання в навчанні педагогів та на практиці.

У книзі представлена **структурована драма**, яка є особливим типом проекту. Можна також зустріти інші терміни: шкільна драма, драма в навчанні, дитяча драма, драма історій, процесуальна драма, тематична драма, конвенційна драма або структурована драматична гра. Це поняття, які позначають спосіб навчання, що базується на досвіді та подальшому покращенні розуміння людської поведінки, самих себе і світу, у якому ми живемо. Таким чином цей підхід переплітається з роботою соціальної педагогіки з різними цільовими групами. У публікації ми будемо послуговуватися терміном «шкільна драма», оскільки сьогодні з ним стикаємося найчастіше. У шкільній драмі використовується низка драматичних прийомів і технік, та для участі в драматичній діяльності учням не потрібні спеціальні театральні навички. Шкільна драма ґрунтується на міжособистісних контактах та

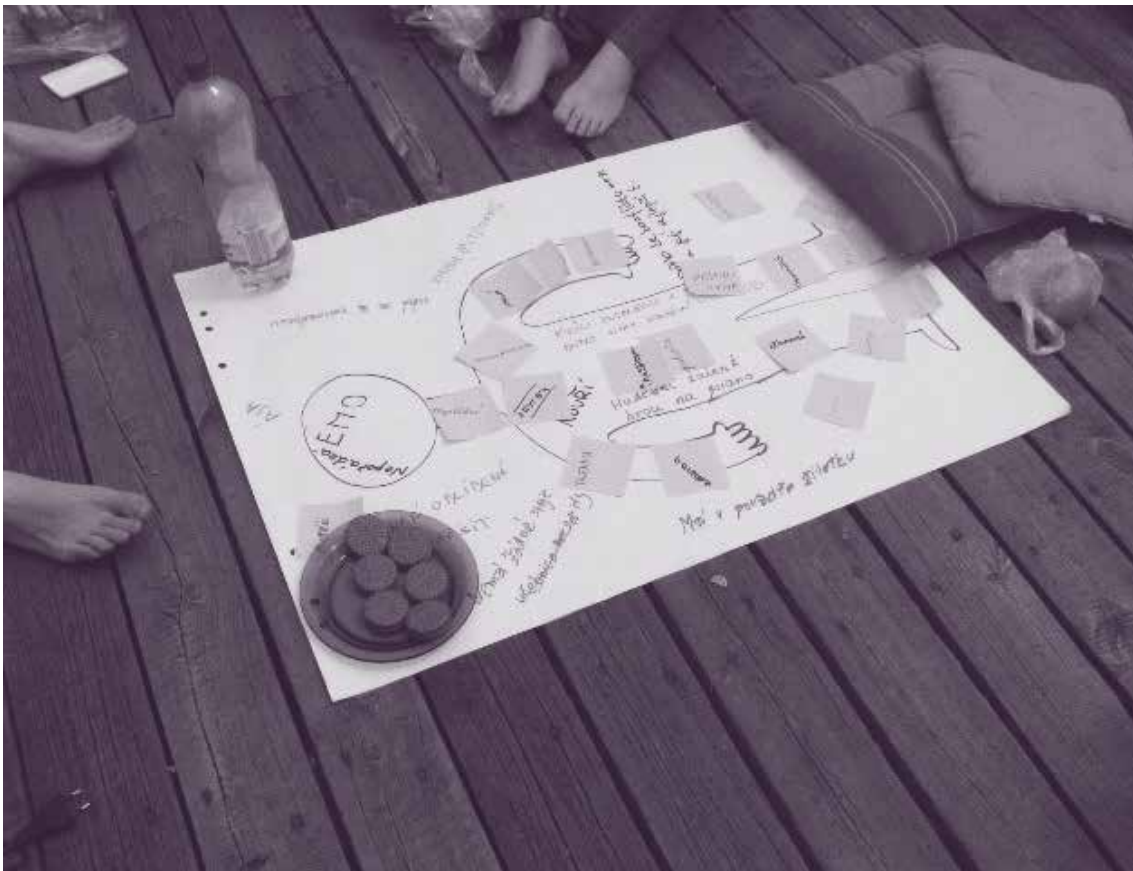
спілкуванні, зустрічах та взаємодії з різними людьми в різних ситуаціях, розв'язує конфлікти підходів та потреб. Це колективна творча діяльність, яка об'єднує учасників задля спільної мети. У шкільній драмі учні через власні дії перевіряють особисте ставлення до певної проблеми та, через гру за ролями, думки та ставлення інших. Це організована форма соціального навчання, об'єднана центральною темою завдання. Тема надає нам зміст, з якого потім виходять вибрані прийоми та засоби для дослідження і оприлюднення ставлення до теми. Можливості шкільної драми, насамперед, базуються на здатності учнів та вчителів свідомо входити в гру як у час та простір вигадки, які прийняті з власної волі та визначені правилами. Як окремі особи, так і група можуть поступово засвоювати весь процес побудови шкільної драми як спосіб творчого мислення та соціального навчання, у якому взаємопов'язані емоції та інтелект. Концепцію шкільної драми вчителя («робочий сценарій») можна цілеспрямовано розвивати і змінювати відповідно до потреб певної групи в конкретній ситуації.

Наступним методом, представленим у публікації, є **Театр у вихованні** (Theatre in Education, далі ТІЕ). Це особливий тип театру, який поєднує деякі принципи драматичного виховання та театру для дітей. Він був створений у Великобританії в 1960-х роках, де він також найбільш розвинений і поширений. Звідти цей театр потрапив до різних країн Європи, де поширився та почав реалізовуватися в педагогічній практиці. Спочатку він використовувався, здебільшого, у шкільному середовищі, а сьогодні знайшов своє застосування в соціальній сфері. Театр у вихованні відрізняється від традиційного дитячого театру тим, що використовує теми з матеріалу шкільної програми або теми, які виходять безпосередньо зі шкільного матеріалу та розвивають його; у соціальній сфері цей театр займається багатьма соціальними проблемами та основними питаннями існування життя. Тут ми знову бачимо чіткі зв'язки з напрямками соціальної педагогіки. Вибрані теми представлені **у такий спосіб**, щоб змусити замислитися, порівнювати, щоб пережити та краще зрозуміти певну проблему, запропонувати способи вирішення, але не вирішувати її. Кожен учасник театру у вихованні може робити свої власні висновки.

Педагогічна мета цього методу — отримання нових знань в активній формі, інтегроване навчання, розвиток творчості та критичного мислення, особистісний соціальний розвиток людини, передусім, її соціальні почуття. У ТІЕ ми хочемо змінити розуміння набутих поглядів, їхнє критичне дослідження та формування власних оцінок. Отже, ми можемо стверджувати, що тут театр є засобом, який пропонує ви-

ВИБРАНІ ТЕМИ ПРЕДСТАВЛЕНІ У ТАКИЙ СПОСІБ, ЩОБ ЗМУСИТИ ЗАМИСЛИТИСЯ, ПОРІВНЮВАТИ, ЩОБ ПЕРЕЖИТИ ТА КРАЩЕ ЗРОЗУМІТИ ПЕВНУ ПРОБЛЕМУ, ЗАПРОПОНУВАТИ СПОСОБИ ВИРІШЕННЯ, АЛЕ НЕ ВИРІШУВАТИ ЇЇ.

користувати театральні методи і прийоми для особистого, соціального та, звісно, творчого розвитку. Однією з форм театру у вихованні є інтерактивний театр, у якому глядач бере участь у театральній виставі, яка акцентує на актуальних проблемах цільової групи глядачів. Сама вистава інтерактивного театру вміщена в контекст проекту / програми, спрямованої на вибрану проблематику. Програма складається з п'яти частин, які слідують одна за одною (Somers, 2008). Ця форма театру також представлена в цьому виданні, як з погляду теоретичних положень, так і можливого застосування на практиці.



До сучасних тенденцій у педагогічній, андрагогічній та геронтологічній практиці належить **робота з історією**. Вона використовується, наприклад, у методології, у межах наративного аналізу або ремінісценції, які застосовують для активізації людей похилого віку. З історією також працює соціальна педагогіка, соціальна робота та інші дисципліни. Драматичне виховання працює з нею через «сторітелінг» (з англійської «розповідання історії»). Це сполучення слів «story» — набір реальних чи вигаданих подій, які розповідають, та «telling» — передача інформації

усним шляхом.¹ «Історія — це хронологічний взаємозв'язок людських ситуацій та дій у часовій послідовності, їхній зв'язок — вільний або тісний, послідовність серії подій, у центрі яких перебуває людина, міжлюдські взаємини, загалом життя».² «Під «розповіданням» розуміємо процес створення історії».³ Розповідання характеризується двома ознаками⁴ — наявністю історії та присутністю оповідача.

«Сторітелінг» — це, передусім, поняття, яке в англомовних країнах застосовувалося переважно в цьому й минулому столітті та охоплює одразу кілька напрямків. Сьогодні в контексті цього поняття говорять про інтерактивну форму повідомлення історії. Ця взаємодія переважно відбувається наживо, в усній формі від оповідача до глядача. «Сторітелінг» — це давній спосіб передачі подій словами, думками та голосом. Це художня форма, яка базується на мистецтві мовлення, використанні голосу, рухів і жестів для відображення елементів, образів та ідей на основі конкретної історії для певної аудиторії. «Сторітелінг» неможливий без постаті оповідача та його аудиторії. Його вирішальними елементами є сюжет і персонажі, а також послання історії. Історії можна розповідати в межах культури кожної країни як засоби виховання, збереження культури, відпочинку, прищеплення знань та цінностей.

Навчальну частину завершує розділ, який знайомить читача з **іграми та вправами, що використовуються в загальній педагогічній практиці та як прийоми інтервенції для дітей з особливими потребами**. Ігри та вправи поділені на категорії відповідно до свого спрямування, однак не можна сказати, що вони стосуються лише однієї сфери розвитку дитини. У публікації представлені як прості вправи на знайомство та для розігріву, так і вправи, спрямовані на самопізнання, на увагу та концентрацію, на комунікацію та співпрацю, на побудову довіри в групі, прийоми рефлексії, імпровізації та шкільні драми.

Ці та інші методи драматичного виховання пропонують цікаві та дієві підходи, які дозволяють ефективно працювати в соціально-педагогічних контекстах з широким колом цільових груп. Наприкінці цієї публікації подані конкретні **проекти, які реалізували українські педагоги та студенти** в конкретних середовищах.

**ОДНІЄЮ З ФОРМ
ТЕАТРУ У ВИХОВАННІ
Є ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕАТР,
У ЯКОМУ ГЛЯДАЧ БЕРЕ УЧАСТЬ
У ТЕАТРАЛЬНІЙ ВИСТАВІ, ЯКА
АКЦЕНТУЄ НА АКТУАЛЬНИХ
ПРОБЛЕМАХ ЦІЛЬОВОЇ ГРУПИ
ГЛЯДАЧІВ.**

1 PROCHÁZKOVÁ, M. «Storytelling» a jeho využití v práci s příběhem. Diplomová práce. Praha: AMU, 2002. s. 6.

2 MACHKOVÁ, E. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti. Praha: Damu, 2000. s. 15. ISBN 80-85883-54-6.

3 RIMMONOVÁ-KENNANOVÁ, S. Poetika vyprávění. Brno: Host — vydavatelství, 2001. s. 11 — 12. ISBN 80-7294-004-X.

4 SCHOLÉS, R. KELLOG, R. Povaha vyprávění. Brno: Host — vydavatelství, 2002. s. 8. ISBN 80-7294-069-4.

Ми змушені визнати, що громадська і суспільна думки все більше проникають у педагогіку, у сферу виховання та освіти. Через збільшення глобальних проблем та соціальних патологій суспільство нового століття буде змушене приділяти щоразу більшу увагу дисциплінам, які гуманізують людське середовище, зокрема середовище груп та окремих осіб соціально незахищених, чисельність яких зростає як у контексті нашого суспільства, так і всього світу. Драматичне виховання пропонує низку методів, форм та підходів, які можуть підтримати людину, групу та спільноту у складних життєвих ситуаціях та в живому форматі звернутися до непрофесійної та професійної спільнот. Драматичне виховання повинно бути важливою частиною підготовки педагогів.

Ленка Гулова

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

ЛЕНКА ГУЛОВА



*Для соціальної педагогіки більше, ніж для будь-якої
іншої педагогічної дисципліни, актуальний принцип,
що її цілі змінюються разом зі змінами суспільства
в певний час і на певній території.*

Пршадка, 1993

КОРОТКИЙ ОГЛЯД ІСТОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

НА ІСТОРІЮ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ВПЛИВАЛИ РІЗНІ ІДЕЙНІ ТЕЧІЇ, А В ЦЕНТРІ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ, ПЕРШ ЗА ВСЕ, БУЛИ ЛЮДИ, ЗОКРЕМА ДІТИ ТА МОЛОДЬ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ.

Фактичний розвиток соціальної педагогіки починається на межі XIX–XX століть, коли об'єктом вивчення педагогіки стають питання виховного середовища. Значний вплив на соціальну обумовленість виховних процесів мають погляди Й. Г. Песталоцці та Р. Оуена. У творі «Лінгард і Гертруда» Песталоцці говорить про **виховну роль середовища та про необхідність цілеспрямованої діяльності, яка створює позитивні стимули для розвитку.** Велику кількість вимог, виражених соціальною педагогікою,

СУСПІЛЬНИЙ РОЗВИТОК ПОРОДЖУЄ РІЗНІ ПРОБЛЕМИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА ЖИТТЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ, ЯКИМ ПОТРІБНО ДОПОМОГТИ.

можна знайти в поглядах соціальних реформаторів, наприклад, Роберта Оуена, який говорив, що люди є продуктом обставин їхнього життя. Концепції соціальної педагогіки в Німеччині, зокрема в розумінні К. Молленгауера та Г. Марбургера, вказують на те, **що суспільний розвиток породжує різні проблеми, які впливають на життя дітей та підлітків, яким потрібно допомогти. Саме тому сформувалася соціальна педагогіка, щоб реагувати на ці**

ситуації, шукати можливі вирішення та запропонувати їх цим соціально незахищеним групам. *«Німецька соціальна педагогіка має низку інших представників повоєнного періоду, таких як Г. Ноль, Г. Боймер та Й. Шілінг. Їхня концепція розглядає соціальну педагогіку як виховання та освіту без викладання, як форму соціальної допомоги та підтримки»* (Wroczyński, 1968, с. 45).

Концепція соціальної педагогіки в Польщі, представлена новаторами соціальної педагогіки Г. Радлінською, Р. Врочинським та іншими, також наголошувала на **детальному пізнанні соціального середовища, у якому перебувають діти та молодь разом з дорослими, і шукала зв'язки між планованою виховною діяльністю та впливом середовища.** (Wroczyński, 1968)

Основоположником теоретичного напрямку вважають Пауля Наторпа, який виходив, передусім, з філософії І. Канта, Г. Спенсера та Й. Г. Песталоцці. У своїй

роботі він підкреслює суспільну основу виховання; **людина без суспільства не є людиною, але суспільство також виростає з людини**, тому ми можемо перефразувати: **те, що людина зіпсувала своїм втручанням у суспільство, може виправити шляхом педагогізації середовища.**

Соціальну педагогіку розвивала низка видатних філософів, педагогів, соціологів, і багато хто з них випробував її на практиці. Видатним педагогом не лише свого часу був Іван Боско та його салезіянський рух. Упродовж років І. Боско та його послідовники створили **неперевершену систему профілактики, яка входить у проблемне середовище дітей і молоді та пропонує їм через так звану «педагогіку любові» компенсувати їхні складні життєві обставини.** Салезіянське навчання досі актуальне і пропонує свою програму в салезіянських центрах по всьому світу.

Природно, що і на чеських теренах формувалася соціальна педагогіка. У Словаччині це були, наприклад, М. Зеліна та психологічний аспект соціальної педагогіки, О. Балаж та його соціальний аспект виховання та освіти. *«Під впливом виховання і самовиховання людина розвиває свої успадковані здібності та, стикаючись із соціальним середовищем, активно бере участь у формуванні своєї особистості»* (Baláž, 1981, с. 10). До інших особистостей із сучасної історії соціальної педагогіки належать П. Ондрейкович, який тлумачить соціальну педагогіку як відповідь на проблеми сучасного суспільства, та З. Бакошова, яка визначає соціальну педагогіку як допомогу в житті. Соціальна педагогіка — одна з наук про людину, вона належить до системи педагогічних дисциплін. *«Соціальна педагогіка як допомога в житті — це позитивна педагогіка, метою якої є в системі комплексної підтримки надання допомоги дітям, молоді та дорослим у різних типах середовища шляхом пошуку оптимальних форм допомоги та компенсації недоліків. Метою є перетворення людей та суспільства за допомогою виховання. Це процес виховної підтримки та захисту, спрямований на інтеграцію та стабілізацію особистості»* (Вакоšová, 2005, с. 54).

Соціальна педагогіка в Чеській Республіці пов'язана з іменем Б. Крауса, який тлумачить соціальну педагогіку як науку про соціальні аспекти виховання, та, перш за все, з іменем М. Пршадки, який сприймає соціальну педагогіку як науку, що досліджує взаємини виховання та соціального середовища і, передусім, займається впливом середовища на людину та суспільство. М. Пршадка також є засновником спеціальності «Соціальна педагогіка» на педагогічному факультеті Університету ім. Т. Г. Масарика.

**ТЕ, ЩО ЛЮДИНА ЗІПСУВАЛА
СВОЇМ ВТРУЧАННЯМ
У СУСПІЛЬСТВО, МОЖЕ
ВИПРАВИТИ ШЛЯХОМ
ПЕДАГОГІЗАЦІЇ СЕРЕДОВИЩА.**

«Ми розуміємо середовище як певну загальну умову, у взаємодії з якою формується особистість людини за допомогою виховання як цілеспрямованої та соціально орієнтованої діяльності. Для соціальної педагогіки більше, ніж для будь-якої іншої педагогічної дисципліни, актуальний принцип, що її цілі змінюються разом зі змінами суспільства в певний час і на певній території» (Přadka, 1983, с. 107).

Це визначення стало основою для розвитку соціальної педагогіки як дисципліни, яка реагує на зміни в суспільстві та сприяє активізації та підтримці різних цільових груп, зокрема соціально незахищених груп. На це спрямована підготовка соціальних педагогів, яка передбачає широке коло навичок та компетенцій.

ЗАВДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Складна ситуація в суспільстві значно тисне на педагогіку як практичну, так і наукову дисципліну. Ми змушені визнати, що суспільний аспект щораз більше проникає у педагогіку, та педагоги повинні з цим працювати у навчально-виховному процесі. На життєві обставини багатьох людей та цілих громад значною мірою впливають соціальні патології, такі як розлучення, агресія, злочинність, безробіття, алкоголізм, бідність та інші негативні впливи. Соціальна педагогіка як дисципліна та пов'язані з нею професії відкривають великі перспективи. Соціальна педагогіка має значний потенціал для роботи над зазначеними темами та пропонує цілу низку ефективних методів та підходів, зокрема і методи драматичного виховання.

Соціальна педагогіка та соціальний педагог як її продукт постійно розвиваються, є наслідком мінливої ситуації в суспільстві: як суспільних змін, пов'язаних з технологізацією та глобалізацією світу, так і зростання кількості соціальних тем і патологій, які з різних поглядів має вирішувати суспільство, якщо хоче бути демократичним. Соціальний педагог — це спеціаліст, готовий не тільки для педагогічної роботи (виховної та освітньої), але й для соціальної та суспільної сфери.

Завдання соціальної педагогіки можна розділити на чотири основні сфери, що охоплюють і **діагностику середовища**, у якому перебуває людина. Крім того, зусилля з **мінімізації загроз із боку середовища** та на рівні методів і підходів — з **профілактики й компенсації загроз для середовища** (Kraus, 2009). Одними з найпопулярніших і найефективніших підходів до роботи з різними методами є методи, пов'язані з драматичним вихованням, про які йтиметься в публікації.

ЦІЛЬОВІ ГРУПИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Соціальна педагогіка займається цілим спектром цільових груп. **До цільових груп соціальної педагогіки належать діти, підлітки, дорослі та люди похилого віку.** Це звичайне населення, яке має багато вільного часу в контексті ціннісної освіти, а також окремі особи та соціально незахищені⁵ групи.

До цільових соціально незахищених груп можна зарахувати іноземців-мігрантів, часто представників різних національних меншин, осіб, які просять притулку, та біженців. Крім того, сюди належать численні сім'ї, часто **неповні сім'ї, одинокі матері,** нерідко багатодітні сім'ї. Це також **окремі особи і групи, які потерпають від соціальних патологій** (бідність, безробіття, алкоголізм, насильство, знуцання, розлучення тощо), та нерідко циганські сім'ї, які через складні життєві та суспільні обставини стають відокремленою групою, яка потребує значної підтримки різних суб'єктів. Щораз частіше до категорії соціально незахищених потрапляє **частина населення літнього віку та самотні люди,** так звані одинаки (singles). Серед найвразливіших соціально незахищених груп — **діти та підлітки,** особливо ті, які зростають у несприятливому проблемному середовищі, що може породити інші проблеми, пов'язані з їхньою шкільною, а згодом професійною і життєвою неуспішністю.

СЕРЕД НАЙВРАЗЛИВІШИХ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИХ ГРУП — ДІТИ ТА ПІДЛІТКИ, ОСОБЛИВО ТІ, ЯКІ ЗРОСТАЮТЬ У НЕСПРИЯТЛИВОМУ ПРОБЛЕМНОМУ СЕРЕДОВИЩІ, ЩО МОЖЕ ПОРОДИТИ ІНШІ ПРОБЛЕМИ.

Соціальна незахищеність не завжди означає нездоланий бар'єр для подальшого життя людини. Звичайно, це залежить від ступеня незахищеності та конкретної ситуації, але якщо ця ситуація залишає окремим людям та групам силу її подолати, то ці люди отримують важливий досвід у контексті цінностей та ціннісної орієнтації. Подолання різних проблем може надати людині наполегливості та відваги, яка спрямовується у творче професійне та особисте життя. Тому дуже важливо створити для цих людей та груп підтримку в системних та допоміжних заходах, які посприяють здійсненню позитивних змін у їхньому житті. (Gulová, 2012)

5 Різні спеціалісти намагаються дати визначення соціально незахищеної особи. Можна стверджувати, що немає чітких критеріїв для оцінювання цієї категорії, а проблеми з її окресленням є також в інших країнах Європи. Сьогодні використовуємо це поняття для позначення людини, яка не має достатньо сильного соціально-економічного підґрунтя, проте це може бути також людина, яка живе з певним економічним комфортом, але може страждати через відсутність позитивних соціальних контактів.

Усім цим групам потрібна допомога та втручання у складних ситуаціях, що входить до повноважень, зокрема, соціальної політики, соціальної роботи, а також соціальної педагогіки та освіти. Через делікатність цих груп та складність втручання зростає попит на підготовку фахових працівників, до яких зараховуємо соціальних працівників, а також соціальних педагогів та, перш за все, педагогічний персонал, зокрема педагогів. Їхня фахова підготовка повинна охоплювати знання з роботи з різноманітними методами та підходами, які можуть зміцнити людину, підтримати її у складних ситуаціях, мотивувати та активізувати до змін. Одним із найцікавіших та найефективніших підходів є розробка методів драматичного виховання та їхнє впровадження у навчання спеціалістів. (Gulová, 2012)

ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Враховуючи коло цільових груп, з якими можуть працювати соціальні педагоги, вимоги до їхньої підготовки дедалі зростають. **Соціальний педагог — це спеціалізований фахівець, підготований у теоретичному, практичному та концептуальному сенсі для свідомої і цілеспрямованої роботи з людьми та соціальними групами, зокрема там, де спосіб життя, життєва практика цих людей або соціальних груп виділяються деструктивним або некреативним способом задоволення потреб та формування власної ідентичності.** Йдеться про звичайне населення, а також про окремих осіб та соціально незахищені групи. (Klíma 1993)

Соціальний педагог здебільшого керує виховним й активаційним процесами, організовує їх на професійному рівні та працює з цільовими групами в напрямку, бажаному для їхнього оптимального особистісного розвитку. Зазвичай, це процес, який реалізується у вільний час, однак може також відбуватися в школі, сім'ї та в іншому середовищі. Його мета — підтримка окремих осіб та груп у буденних, але складних життєвих ситуаціях.

Важливою темою соціальної педагогіки стає інклюзія. *Демократичне та вільне суспільство повинно наполягати на справедливій системі освіти, інакше воно не буде стійким та міцним у майбутньому. Справедлива система освіти повинна базуватися на принципі інклюзії.* (Tannenberger, 2016) Інклюзія стосується не лише школи, йдеться також про інклюзію всього суспільства, вона стосується кожної людини в будь-якому середовищі та ситуації.

Школа — це унікальне соціальне середовище, місце, де ніби під лупою відображаються найважливіші риси всього суспільства. Протягом останніх років зміц-

нюється модель «школи як спільності». Згідно з нею, школа — це спільнота з особливими розвиненими відносинами і залежностями, власною розвинутою системою цінностей, моральним кліматом, спільними видами роботи, які розвивають спорідненість і культуру підтримки внутрішніх взаємин, із наголосом на участь та залучення кожного учасника школи. (Šíp, 2017) До важливих понять, пов'язаних саме з процесами інклюзії, належать такі: **відкрита школа, відкрите суспільство, культура визнання, робота з іншістю, гідність людини в школі, сім'ї, різних установах та суспільстві в цілому.** Ще однією вагомим темою, пов'язаною з інклюзією, є **виховання цінностей та тема цінностей загалом,** яка червоною ниткою проходить через усі площини життя суспільства і чітко резонує, власне, в темах, пов'язаних з соціально-педагогічними ситуаціями.

Отже, обов'язковими для соціального педагога є практичні соціальні навички, спектр знань, професійна етична ідентичність та широко диференційована кваліфікація.

До роботи соціального педагога належать:

- пряма та непряма робота;
- виховна діяльність у вільний час;
- пропозиція вартісних видів роботи на дозвіллі;
- соціально-педагогічна діяльність у середовищі окремих осіб, груп, спільнот;
- консультативна діяльність;
- здатність діагностувати та аналізувати;
- робота, пов'язана з реєдукацією та ресоціалізацією;
- робота в певній місцевості чи командна робота тощо.

Отже, для професії соціального педагога важливими є широке суспільно-наукове підґрунтя, спеціальні знання з соціальної педагогіки та педагогіки дозвілля, у межах яких соціальний педагог організовує роботу у вільний час. Соціальний педагог володіє методами соціально-виховної роботи та навичками соціальної комунікації та діагностики (завдяки яким застосовує методи соціально-педагогічної профілактики та терапії). Він може вирішувати проблеми, відстоюючи свою думку, зрозуміти ситуацію окремої людини чи групи, з якими він працює, глибоко співпереживати та бути креативним. Зважаючи на це, щораз частіше виникає запит на спроможність створювати проекти, спрямовані на різні цільові групи.

ДЕМОКРАТИЧНЕ ТА ВІЛЬНЕ СУСПІЛЬСТВО ПОВИННО НАПОЛЯГАТИ НА СПРАВЕДЛИВІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ, ІНАКШЕ ВОНО НЕ БУДЕ СТІЙКИМ ТА МІЦНИМ У МАЙБУТЬОМУ. СПРАВЕДЛИВА СИСТЕМА ОСВІТИ ПОВИННА БАЗУВАТИСЯ НА ПРИНЦИПІ ІНКЛЮЗІЇ.

НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ – ПРИКЛАД ДОБРОЇ ПРАКТИКИ

Працівники кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету ім. Т. Г. Масарика в Чеській Республіці вже давно займаються підготовкою соціальних педагогів. В останні роки **в їхньому навчанні з'явилися нові підходи та тенденції, які дозволять соціальним педагогам працювати краще та ефективніше з широким колом цільових груп. Особливу увагу в освіті також приділяють особистості**, основна мета якого — запропонувати студентам можливість **розвивати особистісні та соціальні компетенції**, також особистісне та професійне зростання, пов'язане з актуальною чи майбутньою діяльністю у сфері професій, які надають допомогу людям.

ОСОБЛИВУ УВАГУ В ОСВІТІ ТАКОЖ ПРИДІЛЯЮТЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.

Важливою частиною підготовки є також навчальні курси, які проводяться за межами факультету, та розроблена система практики.

Практика поділяється на ознайомчу та виробничу, відбувається протягом усього навчання і дозволяє студентам працювати з різними віковими групами в різних організаціях та різноманітних середовищах.

Практика проводиться в галузі шкільної освіти, соціальної роботи, педагогіки дозвілля, андрагогіки, геронтологіки, у комерційній сфері, у державному, приватному та некомерційному секторах.

Крім низки педагогічних та психологічних дисциплін, які входять у теорію та практику спеціальності «Соціальна педагогіка», у межах підготовки педагогів значним чином розкривається **сфера ціннісної орієнтації⁶, заохочується творча діяльність студентів завдяки винятковій практиці, пов'язаній з проектуванням; студенти також можуть розвивати свої компетенції завдяки спеціалізації «Драматичне виховання».**

6 Частиною навчання за спеціальністю «Соціальна педагогіка» є предмет «Основи аксіології», який дозволяє учням представляти свої цінності та шляхи до цих цінностей. Під час семінарів, на яких, здебільшого, обговорюють власні ціннісні орієнтації, студенти знайомляться і стикаються з цінностями своїх однолітків. Під час навчання надзвичайно важлива особистість викладача, який повинен створити відкритий простір для вільного висловлювання та творчу і позитивну атмосферу довіри. Крім усього іншого, студенти навчаються слухати інших та конструктивно дискутувати, що є вагомим принципом роботи з різними цільовими групами соціальної педагогіки.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНІ УРОКИ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ — МОЖЛИВІСТЬ ЗАСТОСОВУВАТИ ДРАМАТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА ПРАКТИЦІ

Однією з багатьох професійних практик є створення та реалізація мультикультурних уроків. Студенти, які отримують кваліфікацію «Вчитель» або навчаються за спеціальностями «Соціальна педагогіка», «Спеціальна педагогіка», вже кілька років мають можливість розробляти в команді мультикультурні уроки, які потім реалізують у вибраних школах та інших установах. Ці уроки також публікують як методичні матеріали, які можна надалі використовувати в педагогічній практиці.

Цю цікаву та творчу професійну практику студенти проходять на бакалавраті, на комбінованій та денній формах. Активна участь у цих предметах дасть студентам унікальний досвід власної творчості, роботу з джерелами та досвід практичного застосування в дитячому садку, початковій та середній школі, у соціальних службах або ж у будинку для людей похилого віку. З цього переліку чітко вимальовується коло цільових груп: студенти працюють з дітьми, підлітками, а також з дорослими та людьми похилого віку.

Мета — висвітлити різноманітні теми, пов'язані з мультикультурним вихованням, за допомогою практично орієнтованого уроку. Студенти працюють з такими темами, як упередження, ксенофобія, расизм, ейджизм, голокост та ін. Вони можуть займатися темами бідності, іншості, можливого конфлікту культур, релігії тощо. Вибір часто обумовлений вимогами певної школи, класу, установи та об'єднання. Студенти можуть діяти по-різному. Вони можуть самостійно звернутися до цільової групи або дізнатися, якою темою займаються, наприклад, у школі чи в класі, і підготувати урок на замовлення навчального закладу. Студенти також можуть створити новий урок на основі власного вибору теми та запропонувати його, наприклад, певному класу. Більшість вчителів вітає такі ініціативи, з рефлексії цих практик очевидно, що усі цільові групи добре сприймають заняття.

Студенти працюють у невеликих групах, обирають відповідну до ситуації тему, яку вони поступово опрацьовують під керівництвом викладача. Студенти магістерської програми відвідують семінари, на яких представлені різні форми та методи уроків. Кожен може проконсультуватися з основним викладачем предмету серед співробітників кафедри соціальної педагогіки. **На цих уроках студенти вико-**

**НА ЦИХ УРОКАХ СТУДЕНТИ
ВИКОРИСТОВУЮТЬ ЗНАЧНУ
КІЛЬКІСТЬ МЕТОДІВ
ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ЯК ДЛЯ ПРОМІЖНИХ ВИДІВ
РОБОТИ, ТАК І НА ЗАНЯТТЯХ
В ЦІЛОМУ.**

ристовують значну кількість методів драматичного виховання як для проміжних видів роботи, так і на заняттях в цілому.

СТРУКТУРОВАНА ШКІЛЬНА ДРАМА

МАРІЯ ПАВЛОВСЬКА



*«... для участі в драматичній діяльності
учням не потрібні театральні навички.»*

Сесілі О'Ніл

ЩО ТАКЕ СТРУКТУРОВАНА / ШКІЛЬНА ДРАМА?

Структурована драма — це особливий тип проекту. Можна також зустріти інші терміни: шкільна драма, драма в навчанні, дитяча драма, драма історій, процесуальна драма, тематична драма, конвенційна драма або структурована драматична гра. Це поняття, які при детальнішому дослідженні позначають одне і те ж. Вони позначають спосіб навчання, який базується на досвіді та подальшому покращенні розуміння людської поведінки, самих себе і світу, у якому ми живемо. У публікації ми будемо послуговуватися терміном «шкільна драма», оскільки сьогодні з ним стикаємося найчастіше. У шкільній драмі використовуються драматичні прийоми та техніки. Для участі в драматичній діяльності учням не потрібні театральні навички.

ШКІЛЬНА ДРАМА — ЦЕ СПОСІБ НАВЧАННЯ, ЯКИЙ БАЗУЄТЬСЯ НА ДОСВІДІ ТА ПОДАЛЬШОМУ ПОКРАЩЕННІ РОЗУМІННЯ ЛЮДСЬКОЇ ПОВЕДІНКИ, САМИХ СЕБЕ І СВІТУ, У ЯКОМУ МИ ЖИВЕМО.

Шкільна драма сформувалася як напрям, заснований на використанні драматичних елементів у навчанні, у Великобританії в 70-х роках ХХ століття. Представниками цього напрямку є Гевін Болтон, Дороті Гіткот, Сесілі О'Ніл, Джонотан Нілендс, Юдіт Акройд, Френсіс Прендівіль та інші. У чеському драматичному вихованні шкільна драма з'явилася в середині 90-х років ХХ століття завдяки англійським викладачам, які в Чеській Республіці проводили драматичні семінари.

Теоретичним визначенням поняття «шкільна драма» займається багато дослідників. Для порівняння наведемо тлумачення С. О'Ніл та А. Ламберта, Еви Махкової, Дани Свозилової, Радки Свободової та Ірини Улріхової.

О'Ніл та Ламберт дають таке визначення: «Драма в освіті — це спосіб навчання. Постійна ідентифікація з уявними ролями і ситуаціями дозволяє учням під час драми вчитися досліджувати спірні питання, події та взаємини. Для участі в драматичній діяльності учням не потрібні театральні навички.» (O'Neill, у Kořátková, 1998, с. 103)

Махкова так характеризує структуровану драму: «Як і кожна інша драма, структурована драма створена поетапно. У творчій драмі етапи залежать від побудови історії, переходячи або від окремих елементів, які її формують чи іншим чином беруть у ній значну участь, або по окремих сценах. У структурованій драмі вісью цих етапів є тема, а це означає, що деякі частини історії можна випустити, їх може переказати вчитель, тоді як інші знову «обговорюють», використовуючи різні прийоми для того, щоб глибше вивчити та зрозуміти їхній сенс та значення.» (Machková, 1996, с. 42)

Свозілова використовує термін «структурована драматична гра» та дає йому таке визначення: «Структурована драматична гра — це колективна творча діяльність, яка об'єднує учасників задля спільної мети: вивчення, пошук особистих та загальних значень або вирішення певних проблем через власний досвід у межах спільно створеного ігрового комплексу. Структурована драматична гра — це організована форма соціального навчання. Вчитель або команда вчителів її мотивує, керує нею та в різній мірі структурує протягом певного визначеного відрізка часу (урок, заняття). Структурована драматична гра пов'язана з центральною темою завдання, яка визначає його зміст і з якої виходять прийоми та засоби, вибрані вчителем чи групою для дослідження та оприлюднення ставлення до теми.» (Svozilová, 2000, с. 6)

Свободова є прихильницею терміна «структурована драма», який тлумачить так: «Структурована драма — це спосіб роботи в сфері драматичного виховання... Вона має міцну основу, яку заздалегідь розробляє лектор, але не знає, чим її заповнять учні. Однак важливо те, що вони зазнають наслідків власних рішень, які можуть бути як приємними, так і неприємними. Йдеться про аналогію з життям... Структурована драма — метод комплексного вивчення, який відповідає складним вимогам спільного навчання... Дієвість та ефективність навчання в роботі зі структурованою драмою безпосередньо залежать від структури (будови) драми, підготовленої заздалегідь викладачем, переважно відповідно до відомої кривої Арістотеля (експозиція, колізія, криза, перипетія, катастрофа), часто пропускаючи четверту частину (перипетія).» (Svobodová, 1998, с. 119)

Улріхова у своїй книзі «Драма а рївбѣн» використовує термін «драма історій». «Назва «драма історій» чітко вказує на те, що це робота з історією, тобто вивчення теми через історію.» (Ulrychová, 2007, с. 12)

У шкільній драмі йдеться про навчання, коли група та окремі особи освоюють спосіб творчого мислення через поведінку в наведених змодельованих ситуаціях, а завдяки грі за ролями відбувається соціальне навчання. Учні навчаються поєднувати інтелект та емоції, узагальнювати отримані знання, відкривати ширші взаємозв'язки і так розуміти не лише самих себе, а й світ, який нас оточує.

Шкільна драма ґрунтується на міжособистісних контактах та спілкуванні, зустрічах та взаємодії з різними людьми в різних ситуаціях, розв'язує конфлікти підходів та потреб. Це колективна творча діяльність, яка об'єднує учасників задля спільної мети. У шкільній драмі учні через власні дії перевіряють особисте став-

ШКІЛЬНА ДРАМА ҐРУНТУЄТЬСЯ НА МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНТАКТАХ ТА СПІЛКУВАННІ, ЗУСТРІЧАХ ТА ВЗАЄМОДІЇ З РІЗНИМИ ЛЮДЬМИ В РІЗНИХ СИТУАЦІЯХ, РОЗВ'ЯЗУЄ КОНФЛІКТИ ПІДХОДІВ ТА ПОТРЕБ.

лення до певної проблеми та, через гру за ролями, думки та ставлення інших. Це організована форма соціального навчання, пов'язана з центральною темою завдання. Тема надає нам зміст, з якого потім виходять вибрані прийоми та засоби для дослідження і оприлюднення ставлення до теми. Можливості шкільної драми, насамперед, базуються на здатності учнів та вчителів свідомо входити в гру як у час та простір вигадки, які прийняті з власної волі та визначені правилами. Як окремі особи, так і група можуть поступово засвоювати весь процес побудови шкільної драми як спосіб творчого мислення та соціального навчання, у якому взаємопов'язані емоції та інтелект. Концепцію шкільної драми вчителя («робочий сценарій») можна цілеспрямовано розвивати і змінювати відповідно до потреб певної групи в конкретній ситуації.

Шкільна драма базується на трьох основних елементах:

- **Учитель у ролі:** своїми вчинками в ролі відповідає за те, щоб діяльність була насправді драматичною.
- **Призупинення драми:** це дозволяє обговорити тему, поглибити значення того, що грають, оскільки основне завдання шкільної драми — розуміти матеріал.
- **Універсальність людських взаємин та ситуацій:** кожна ситуація та взаємини містять базову модель, яка в житті виявляється в численних конкретних формах. Мета драматичного структурування в тому, щоб глибше зрозуміти ці універсальні моделі та зможти їх реалізувати як через власні дії, так і у ставленні до інших людей.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ШКІЛЬНІЙ ДРАМІ

У шкільній драмі дуже важливу роль відіграє вчитель. Оскільки її хід поділений на дві площини — ігрові та позаігрові ситуації, тому і вчитель перебуває у двох площинах:

- **у площині реальної педагогічної ситуації**, тобто коли вчитель спілкується зі своїми учнями на звичайному рівні вчитель — учень;
- **у площині змодельованої ігрової ситуації**, тобто коли вчитель та учні входять у симульовані ситуації, у яких вони діють самі за себе, або входять у роль і починають поводитися як інші персонажі. На цьому етапі все, що між ними відбувається, є площиною гри, яку можна в будь-який момент перервати і зупинити. Надзвичайно важливо, щоб ці площини завжди були чітко відділені одна від одної.

Учитель є безпосередньою складовою частиною шкільної драми. Увійшовши в роль, вчитель починає грати разом з учнями, стає їхнім партнером та гравцем однієї команди, який разом із ними відкриває, проживає та пізнає, має можливість впливати і змінювати роботу зсередини, перш ніж учні це усвідомлять. В учнів, навпаки, мало би бути відчуття, що процесом керують вони самі.

Під час підготовки структурованої драматичної гри вчитель виконує багато ролей, однією з яких може бути роль «**драматурга**». Учитель у цій ролі визначає головну тему драматичної гри відповідно до поставленої мети. Йдеться про те, щоб ця тема була включена в основну фабулу або, навпаки, винесена з обраної історії, певного літературного джерела чи історичної події. Це також може бути роль «**автора**». Якщо вчитель не використовує закінчену історію, казку, легенду, історичну подію чи літературу як вихідну точку драматичної гри, тоді він створює свою оригінальну історію. Наступна роль — роль «**режисера**», у яку входить вчитель у той момент, коли шукає відповідні організаційні форми та способи розташування в просторі й часі певних взаємодій та конкретних прийомів, які він може запропонувати учням для перегляду вибраної теми.

Можна сказати, що якщо вчитель виступає у певній ролі, він може:

- залучити клас до участі в драмі швидко та ефективно, оскільки учні змушені відразу реагувати на його роль;
- надати модель поведінки та дій учнів, оскільки, граючи роль, він демонструє відповідну мову, ставлення, дії та участь у грі;
- запропонувати такий виклик, який допоможе спрямувати та зосередити увагу учнів у певному напрямку та призведе до активнішої участі у вивченні контексту;
- застосувати в ході драми такі елементи напруги, контрасту та несподіванки, завдяки яким учні зможуть отримати досвід і враження від посиленої драматичної ефективності, у такий спосіб вчитель може запропонувати учням модель для їхніх власних прагнень;
- використати дії та предмети так, щоб вони стали важливішими у драмі;
- зберігати безперервність досвіду та вражень зсередини, власною участю захочувати та підтримувати учнів.

УЧИТЕЛЬ Є БЕЗПОСЕРЕДНЬОЮ СКЛАДОВОЮ ЧАСТИНОЮ ШКІЛЬНОЇ ДРАМИ. УВІЙШОВШИ В РОЛЬ, ВЧИТЕЛЬ ПОЧИНАЄ ГРАТИ РАЗОМ З УЧНЯМИ, СТАЄ ЇХНІМ ПАРТНЕРОМ ТА ГРАВЦЕМ ОДНІЄЇ КОМАНДИ, ЯКИЙ РАЗОМ ІЗ НИМИ ВІДКРИВАЄ, ПРОЖИВАЄ ТА ПІЗНАЄ, МАЄ МОЖЛИВІСТЬ ВПЛИВАТИ І ЗМІНЮВАТИ РОБОТУ ЗСЕРЕДИНИ, ПЕРШ НІЖ УЧНІ ЦЕ УСВІДОМЛЯТЬ.

Учитель як керівник гри найчастіше виступає в таких ролях:

- авторитет, керівник, роль з високим статусом;
- опонент;
- посередник, помічник, союзник;
- роль того, хто потребує допомоги, роль жертви;
- роль з низьким соціальним статусом.

Згідно з Гіткот (TD, VI, 2/95. с. 25), вчитель спирається на наявну інформацію стосовно проблеми, яку розв'язує, і відповідно до цього його роль, наприклад, може бути:

- **«Я – той, хто знає»** — авторитетна пропозиція або вказівка, яка спрямовує поведінку учнів для кращого розгортання подій — у ролі персонажа, який керує розвитком ситуації, наприклад, з позиції влади.
- **«Я міг би вам сказати»** — такий підхід дає учням можливість вимагати потрібну інформацію, знати інші умови або обставини, які є важливими для розвитку ситуації.
- **«Я не знаю, як»** — учитель з такою позицією знаходиться на тому ж рівні, що і його учні, які потім змушені самостійно шукати відповіді, досліджувати проблему та вносити пропозиції щодо її вирішення. У такий спосіб учитель також може свідомо провокувати учнів і переводити їх на позицію експертів, які знають, тоді як він — ні.
- **«Я пропоную можливості»** — недирективний спосіб, як підказати учням інші альтернативи для подальших дій, причому остаточне рішення приймає група.
- **«Я зацікавлений та слухаю»** — учитель показує, що він слухає те, про що учні говорять і що пропонують, потім, коли приймається спільне рішення, виходить з їхніх пропозицій. Значна відповідальність перекладається на групу, якій учитель так дає відчуття важливості та впевненості в собі.
- **«Я знаю, що вам потрібно»** — позиція вчителя, яка показує учням, що він є тим, хто володіє необхідною інформацією, яку готовий надати учням. Проте він може впливати на способи та стратегії отримання цієї інформації.
- **«Не запитуйте мене»** — позиція, якою можна скористатися лише тоді, коли група вже здатна працювати самостійно. Значну частину відповідальності за перебіг подій у грі вчитель передає учням.
- **«Адвокат диявола»** — позиція радше для досвідчених груп. Вчитель може навмисно спровокувати групу, заплутати або ускладнити перебіг гри.
- **«Я йду з вами»** — учитель показує, що на цей момент він беззаперечно приймає пропозиції групи, дає їй час продовжувати та розвивати гру по-своєму і чекає на ініціативу для вибору наступної стратегії.

На думку Свозилової (1997), існують такі позиції та рівні, на яких перебуває вчитель під час занять з шкільної драми:

- **рівень справжньої людини** (психофізичні схильності);
- **рівень учителя драматичного виховання** (соціально-педагогічні схильності);
- **рівень учителя в ролі** (акторські схильності).

Ці позиції можуть поставити вчителів у непрості педагогічні ситуації і створити складні взаємини та зв'язки з групою. У процесі роботи вчитель повинен орієнтуватися в середовищі, стежити за поточною комунікацією та її рівнями, на які впливають як особисті взаємини з окремими учнями, з групою, власний досвід та ставлення до обраної теми, так і настроїв, почуття та емоції на даний момент. Учитель перекладає відповідальність на групу за перебіг і форму навчання. Він є партнером по команді, який разом зі своїми учнями відкриває і вчиться. Також він впорядковує й організовує творчий процес, який дає групі відчуття контролю на ним.

**ЕМОЦІЙНА ТА СОЦІАЛЬНА
ЗРІЛІСТЬ Є ОДНІЄЮ
З НАЙВАЖЛИВІШИХ
ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ
КЕРІВНИКА / ЛЕКТОРА ГРУПИ.**

Емоційна та соціальна зрілість є однією з найважливіших особистісних якостей керівника / лектора групи. Ми маємо на увазі, передусім, здатність соціальної перцепції, сприйняття сигналів, які розповідають про внутрішні та зовнішні характеристики іншої людини, про взаємини між людьми в групі. Базуючись на цьому сприйнятті, лектор потім готує наступні навчальні стратегії, найвигідніші для розвитку групи і для успішного перебігу драматичної гри.

Свозилова (1997) наводить думку Дж. Нілендса, який при визначенні позицій у взаєминах між учителем та його учнями приділяє особливу увагу рівному партнерству. Він наводить передумови для успішних стосунків учителів з учнями та для успішного перебігу навчання. До цих передумов належать:

- учитель готовий ризикувати і зазнати невдачі, розвиваючи свій власний досвід у ролі вчителя, та заохочує учнів робити те саме;
- дозволяє класу висловлювати свою думку щодо організації навчання, підтримуючи самооцінку та схвалення групою; пропонує учням самостійно вибрати учбовий матеріал — теми та способи, як їх реалізувати;
- учитель не виступає всесильним експертом, віддає перевагу ролі слухача перед роллю оповідача, приймає всі хороші думки учнів, допомагає дітям сприймати їхній нинішній життєвий досвід як цінне і корисне джерело для майбутнього навчання, допомагає учням побудувати міст між тим, що вони дійсно знають, і новою інформацією, отриманою на шкільних уроках;

- одним з головних предметів зацікавленості вчителя є те, щоб його навчання завжди було в контексті, який дає простір для власного погляду, зважаючи на інтереси дітей;
- учитель не повинен пропонувати нецікаве навчання та муштру, все навчання повинно застосовуватися в конкретних, актуальних та доцільних ситуаціях.

ПОБУДОВА СТРУКТУРОВАНОЇ ДРАМИ

Побудова структурованої драми у своїй суті базується на принципах класичної структури драми.

Експозиція — вступ до драми. Це важлива частина, тому що вона стає ключовим моментом, який вирішує, чи драма для учнів буде грою, чи обов'язковою роботою.

Колізія — це частина, до якої вчитель може залучити певний драматичний елемент, або група може його шукати спільно. На цьому етапі вчитель має оцінити та класифікувати ідеї учнів, допомагати розглядати проблеми, що виникли, з різних поглядів, підтримувати безперервність гри та запропонувати прийоми для перегляду теми гри.

Криза уособлює вершину драматичної дії. Це стосується не лише театру, а й структурованої драми. Цю частину неможливо запланувати. Учитель має бути здатним відстежити момент чи ситуацію, коли учні відчують якусь неприйнятність конфлікту і бажання його розв'язати.

Перипетія — частина драми, яка вносить зміни та повороти, що відпускають дію та уповільнюють падіння перед катастрофою. У структурованій драмі це може виглядати так: учні шукають не один спосіб вирішення конфлікту, а інші нові варіанти. Учитель разом з учнями вибирає найцікавіші варіанти, які потім можуть детально дослідити та розробити. Однак цю частину можна не реалізовувати на практиці.

Катастрофа — завершальний етап, який полягає у вирішенні конфлікту, закінченні роботи, і тут створено місце для розуміння емоцій. У гру входить інтелект, посилюється досвід і створюється простір для рефлексії. Схема класичної побудо-

ви драми є не єдиною та обов'язковою структурною лінією побудови структурованої драми. Дана Свозилова у своїй дисертаційній роботі (1997) наводить структуру драми за Ворвіком Добсоном, який рекомендує вчителям зазначені нижче етапи та доповнює їх відповідними прийомами (скорочено):

«Наживка»: Учителеві необхідно привернути увагу учнів і зацікавити їх темою, заманити їх та підготувати, щоб вони хотіли приймати пропозиції, виражати свої думки, зокрема почуття та емоції, щоб були готові продовжувати далі. Важливою частиною початкового етапу є пробудження зацікавлення та бажання знати більше. Відповідні прийоми — опис, інформація, дія, жива картина, зустріч із цікавою людиною, запис зі щоденника, документ, фотографія, картина, музика, цікавий предмет тощо.

«Побудова віри»: На цьому етапі вчитель має працювати над тим, щоб учні відклали всі можливі перешкоди і недовіру, щоб були готові ввійти у світ вигадки та вірити у «реальність» їхньої драми. Учні мають отримати конкретний матеріал для подальшої роботи.

«Дія»: Це частина заняття, коли через низку дій розгортається історія, відкриваються події, які є основою для нашої вступної ситуації та впливають на її розвиток. Учні шукають необхідні обставини події, причинно-наслідкові зв'язки, досліджують взаємини між персонажами тощо. Можливість зупиняти гру, повертати її, варіювати та повторювати, використовуючи різноманітні умовності, є сильною стороною структурованої драматичної гри.

«Розвиток»: На цьому етапі йдеться про глибше дослідження взаємозв'язків, виявлених на етапі дій. Детальніший погляд на деякі елементи допоможе глибше зрозуміти взаємозв'язки між вигаданою історією та нашим справжнім досвідом. Тут можуть застосовуватися прийоми, які дозволять учням бачити ситуацію з різних сторін. Розширений діапазон надає можливість учням пов'язувати значення подій радше за допомогою інтуїції, ніж логіки.

«Рефлексія»: Мета вчителя на цьому етапі полягає в тому, щоб кожен учень по-своєму розумів та мав своє пояснення того, що саме він робив, та пов'язував це певним чином зі своїм власним життям і нинішнім досвідом. Ці прийоми мають надати можливість поєднати минуле з майбутнім, відоме з новим, мають запропонувати нові взаємозв'язки.

Благова (1998) виділяє такі види шкільної драми відповідно до рівня підготовки:

1 шкільна драма, підготована детально

Учитель дуже детально готує окремі кроки і прийоми, планує дії, які виконуватимуть учні. Певним недоліком може бути той факт, що заняття підготоване занадто детально та його точно дотримуються. Це може стати причиною того, що окремі дії чітко відбуваються відповідно до уявлень учителя, учні не вносять до гри нічого свого, лише реалізують те, що підготував учитель.

2 шкільна драма, підготована в загальних рисах

Учитель спочатку вибирає відповідні прийоми для заздалегідь підготованої структури гри. Згодом залежить лише від учнів, як вони наповнять цю структуру. Учитель залишає свободу дій та ідей учням.

3 шкільна драма не підготована

Цей вид драми Благова рекомендує використовувати тим учителям, які мають багатий досвід та здатні працювати лише з тим, що до гри вносять учні. Тут виникає небезпека цілковитої імпровізації: попри те, що група займатиметься цікавою роботою та реалізовуватиме ідеї окремих гравців, після закінчення заняття під час рефлексії вчитель та учні можуть бути збентежені та не розуміти, про що власне було заняття.

Добре побудована структурована драматична гра повинна мати свої внутрішні зв'язки. Окремі частини мають гармонійно поєднуватися та взаємно переплітатися. Завдання вчителя — дотримуватися послідовності історії, учні повинні відчувати, що одне органічно виходить з іншого, та мають бути здатні з кінця розкрити внутрішню логіку розвитку заняття.

Морган і Сакстон (2001) виділяють 4 етапи добре зробленої гри (добре побудованої):

- 1 **Експозиція**
- 2 **Наростання дії / колізія**
- 3 **Кульмінація / криза**
- 4 **Розв'язка.**

Будова шкільної драми згідно з В. Добсоном (2001):

- **Приманка (наживка)** — учитель повинен привернути увагу учнів та зацікавити їх темою.
- **Будівництво довіри (побудова віри)** — продовжуючи роботу, на цьому етапі вчитель повинен працювати над тим, щоб учні відклали вбік можливі перешкоди та недовіру, були готові увійти у світ вигадки і почали вірити в «реальність» світу їхньої гри — драми.

- **Драматичний перебіг (дія)** — поступове відкриття інших взаємозв'язків вибраної проблеми. Це частина уроку, коли історія розгортається через серію подій.
- **Поглиблення розуміння (розвиток)** — на цьому етапі відбувається глибше вивчення взаємозв'язків, виявлених на попередньому етапі. Детальніший погляд на деякі елементи (обставини, персонажі, ситуації, відносини, причини, емоції тощо) сприятиме глибшому розумінню взаємозв'язків між вигаданою історією та дійсним досвідом учнів.
- **Рефлексія** — мета вчителя на цьому етапі полягає не в підготовці хепі-ендів будь-якою ціною. Він зосереджується радше на тому, що закінчує урок спільним пошуком та називанням власного розуміння та пояснення того, що саме робила група. Учитель намагається скерувати учнів до того, щоб вони могли пов'язати отриманий досвід із власним життям та своїм нинішнім досвідом, або відкрити питання, які можуть стати відправною точкою для роботи на подальших уроках.

ПРИЙОМИ СТРУКТУРУВАННЯ

Створюючи певну шкільну драму, слід використовувати правильні методи та прийоми структурування для успішного розкриття вибраної теми. Під методом ми розуміємо шлях, яким вирушає вчитель зі своїми учнями для того, щоб разом досягнути навчально-виховної мети. Засобами для досягнення цієї мети можуть бути добре підібрані прийоми, під якими розуміємо певні підходи, які допоможуть учням детальніше дослідити окремі частини драми та водночас дозволять глибше подивитися на всю проблему. Правильно вибрані прийоми повинні сприяти об'єктивності пізнання, заснованого на аргументації, доказах, пошуках причин тощо. Прийоми самі по собі не мають власної сили, вони завжди пов'язані з темою заняття, історією, задумом учителя. Необхідно оцінити їхні результати, тобто чи вони будуть для цього виду роботи дієвими. (Pavlovská 2004, Bláhová 1996)

Нілендс у своїй праці «Structuring Drama Work» (1995) пропонує вчителям низку так званих конвенцій. Ці конвенції (можемо їх замінити терміном «прийоми») поділено на чотири групи відповідно до загальної мети шкільної драми на цей момент:

- **дії, які створюють контекст** — дозволяють ближче ознайомитися з конкретними деталями ситуації, з персонажами або ролями, які будуть надавати інформацію та приводити дію в рух;

- **епічні дії** — спрямовані на посилення в драмі історії як її складової, зосереджують увагу на певній події, ситуації або конфліктах, які матимуть вирішальне значення для розвитку історії;
- **поетичні дії** — підкреслюють або створюють символічний зміст драми;
- **дії з рефлексією** — дозволяють групі переглянути драму зсередини драматичного контексту. Їх використовують тоді, коли необхідно вийти за межі дії та знайти причини проблем, що виникли, або коментувати якісь дії і висловити те, що думають та переживають персонажі.

Вибір та застосування окремих прийомів для роботи зі складовими частинами історії — це таке структурування шкільної драми, коли вчитель класифікує, складає, розкладає, змінює та знову реструктурує форми вираження досвіду, отриманого учнями.

Відповідно до основної мети, прийоми можна поділити на:

- засоби, які використовуються для створення уявлень та почуттів;
- засоби, які використовуються для дослідження і перегляду теми;
- засоби, які використовуються для вираження теми;
- засоби, які використовуються для театрального повідомлення;
- засоби, які використовуються для рефлексії.

Й. Валента у своїй праці «Metody a techniky dramatické výchovy» наводить методи і прийоми (1997), які виходять із певних видів діяльності, однак автор не зазначає точно, коли йдеться про метод, а коли — про прийом. Він намагався описати і класифікувати всі методи та прийоми, з якими коли-небудь зіткнувся. Дослідник виділяє:

- **метод повної гри** — основний метод;
- **методи пантомімічно-рухові** — дотикова пантоміма, механічна пантоміма, наративна пантоміма, озвучена пантоміма, парафразування через рух, фізичні вправи, (проксимізація) представлення поглядів, танцювальна драма, віддзеркалення, жива лялька, живі картини;
- **методи вербально-звукові** — алея, мозковий штурм, читання, дубляж, дискусія, опитування, хор, предмети, що розмовляють, невидимі голоси, нарада, передане слово, інтерв'ю, декламація, підписання заголовків, мова-замінник;
- **методи графічно-письмові** — щоденники, документи, листи, фотографія, фільм, оголошення, опис, карти, мапи думок, плакати, проекти, сценарії, біографії;
- **методи матеріально-речові** — робота з костюмом, маскою, лялькою, матеріалом для моделювання, папером, місцем, реквізитом, світлом і тінню, вторинними предметами.

СЮЖЕТИ ДЛЯ СТРУКТУРОВАНОЇ ДРАМИ

Пошук сюжетів починається лише тоді, коли у вчителя є тема, проблема чи навчальний матеріал. До нього він підбирає відповідний сюжет, який своїм змістом допомагає вчителю реалізувати його наміри, педагогічну мету. Сюжети можемо шукати в житті, можемо брати їх із власного досвіду, проблем, бажань та потреб учнів і вчителів. Перевага нелітературної теми полягає в тому, що вона досить точно відображає інтереси групи, дозволяє вирішувати певну проблему, якою займається група, учасники можуть залучати до гри свої поточні потреби, збагачуючи у такий спосіб сюжет. Однак це має і свої недоліки. Часто трапляється, що історії, створені вчителем чи учнями, банальні, з гіршою фабулою. У них занадто простежується дидактична мета, а проблема, яку потрібно розв'язати, настільки делікатна, що не дозволяє учням відійти від неї та з іншого боку подивитися на неї.

Сюжети можемо шукати в літературі, яка пропонує вже опрацьовану історію з якісною фабулою, людським життєвим досвідом; історії містять філософію та мораль, мають естетичну та мистецьку цінність. Звичайно, вчитель також повинен зважити, чи він вибрав текст, який має зав'язку і конфлікт, достатню кількість драматичних ситуацій, з якими може працювати на уроці, чи зовнішні події переважають над внутрішніми процесами, наскільки зразок дозволяє використовувати різні методи роботи. Необхідно, щоб учитель знав і систематично стежив за різними сферами літератури, а не лише покладався на те, що знає.

У школі вчитель часто черпає сюжети зі шкільного матеріалу. Мабуть, найбільші можливості дає література, історія, сімейне виховання, предмети «Людина і світ», «Етика», іноземні мови. Останнім часом ці предмети використовують методи драматичного навчання, коли учні навчаються вирішувати різні ситуації (не тільки сімейні), правильно спілкуватися, займати певну позицію щодо важливих подій та рішень, дискутувати, обґрунтовувати, слухати, співпрацювати тощо. Отже, добрий учитель підбирає такий сюжет, який під час реалізації збагатить учнів та виконає завдання навчального плану.

Вибираючи сюжет, ми повинні зважати на групу, з якою будемо працювати.

СЮЖЕТИ МОЖЕМО ШУКАТИ В ЖИТТІ, МОЖЕМО БРАТИ ЇХ ІЗ ВЛАСНОГО ДОСВІДУ, ПРОБЛЕМ, БАЖАНЬ ТА ПОТРЕБ УЧНІВ І ВЧИТЕЛІВ.

РЕАЛІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ДРАМИ

Якщо вчитель хоче успішно реалізувати шкільну драму, він має не лише знати, яку вона повинна мати структуру, як систематизувати і скласти окремі елементи в гармонійне ціле, а також повинен сприймати та аналізувати всі фактори, які впливають на драму. Особливу увагу слід приділяти:

- **віку гравців** — учитель має знати особливості окремих вікових періодів;
- **досвідченості гравців** — учитель мав би пам'ятати про відмінності між групами, які починають, і групами, які мають багатий досвід із цим видом роботи. Для початківців варто вибирати такі сюжети, які допоможуть сформувати в учнів навички та водночас створити робочу групу. Досвідчена група може працювати зі складнішими сюжетами;
- **складу групи** — цим маємо на увазі кількість дівчат та хлопців, проблемних дітей, соціальний склад групи та взаємини в ній. Учитель повинен пам'ятати про можливості групи, з якою буде працювати. У підготовці важливо знати кількість та вік учнів, склад групи, її досвід роботи з драматичним вихованням, позиції у взаєминах, сильні і слабкі сторони та місце, де буде проводитися урок. Учитель має вибрати мету та під час планування дати відповідь на такі запитання:
 - Чого я хочу навчити учнів?
 - Чим я їх зацікавлю та втягну в драму?
 - Яку роль виберу для учнів, а яку — для себе?
 - Коли і де відбудуватиметься дія?
 - Яка основна проблема, яку слід розв'язати?
 - Які прийоми виберу, щоб вони були ефективними для вибраної теми?

Відповівши на ці запитання, учитель має підготовлену структуру драми. Однак про її зміст він дізнається вже в процесі роботи.

Під час уроку вчитель повинен, передусім, звертати увагу на те:

- чи зацікавлені учні запропонованою проблемою;
- чи завантажені, чи перевантажені учні окремими видами роботи;
- чи правильно ставить запитання і чи учні їх розуміють;
- чи поважає учнів, їхні бажання та пропозиції.

Після уроку вчитель повинен подумати про свою роботу і роботу учнів та чесно відповісти:

- чи навчив він того, що хотів, або навчив чогось іншого;
- чи використав найкращу структуру драми;

- що на уроці спрацювало або ні;
- чи була драма корисною для всіх, для частини учнів або, радше, для нього;
- чи можна продовжувати роботу.

Рефлексія допомагає вчителю зрозуміти, чи він зробив помилки, чи виникли проблеми, які потребували розв'язання та яких слід уникати, плануючи подальшу роботу. (Pavlovská, 2004)

ДОДАТОК

ШКІЛЬНА ДРАМА - НАЙПОПУЛЯРНІШІ ПРИЙОМИ

Гарячий стілець. Учень сидить на стільці, він у ролі та повинен правдиво відповідати на запитання інших гравців, які хочуть з'ясувати якнайбільше інформації про персонажа, його погляди, особливості характеру, причини його поведінки тощо.

Вуличка. Учень у ролі головного персонажа драми проходить вуличкою, яку утворюють однокласники = учасники. Від імені іншого персонажа вони висловлюють думки і почуття, які у них виникли, базуючись на поведінці персонажа, втіленого цим учнем.

Жива картина. Учні своїми тілами зображують ключовий момент вибраної ситуації, залишаючись нерухомими за командою «замри». З положення окремих персонажів ми можемо «прочитати» їхні взаємини одне з одним та ставлення до цієї ситуації. Жива картина створюється двома способами: за домовленістю всієї групи; шляхом безпосереднього залучення учасників до картини, коли вони своїм положенням та жестами показують своє ставлення до проблеми.

Розмова з уявним персонажем. Основою цього прийому є діалог, під час якого кожен присутній може поставити запитання уявному персонажу і будь-хто може за уявного персонажа дати відповідь.

Внутрішні голоси. Головний персонаж, який виконує роль, залишається нерухомим. Решта збираються навколо нього, поступово стають за його спиною і висловлюють вголос його думки, почуття і бажання. Ці «думки» вголос можуть вплинути на те, яке рішення прийме цей персонаж, і так змінити подальший перебіг подій. Може статися, що учні озвучують думки головного героя, які суперечать його думкам на цей момент. Вони можуть представляти також колективне сумління, що дає поради персонажеві, які базуються на моральному та суспільному виборі.

Плащ експерта. Учні грають роль спеціаліста, наприклад, еколога чи фінансового експерта, та з його позиції досліджують певні події або висловлюють щодо них свою думку. Учні можуть заздалегідь підготуватися до цієї ролі, оскільки потрібно довести знання, які дають їм право приймати рішення.

Створення заголовків. Учні створюють заголовки, слогани до того, що саме бачать. Вони мали б відобразити суть справи. Групу можна попросити підсумувати свою роботу одним реченням, слоганом. Ще одним варіантом може бути робота із запропонованим заголовком.

Момент з життя персонажів. Цей прийом наближує певну частину життя окремих персонажів драми, доповнюючи інформацію, якої не вистачає. Учнів ділимо на групи та задаємо їм, наприклад, період з життя персонажа або частину дня, які вони мають дослідити та отримати додаткову інформацію про цього персонажа. Наприклад, якщо будемо розглядати у ролі персонажа п'ятдесятилітнього чоловіка, поділимо відрізок часу на дитинство, дорослішання та зрілість. Досліджуючи ці періоди, отримаємо достатньо інформації для з'ясування причин його сьогоднішньої поведінки.

Свідчення. Учень є «свідком» певної події, про яку розповідає з позиції свого персонажа. При цьому він прагне максимальної об'єктивності відповідно до своїх поглядів та ставлення до предмета свідчення. Інформація часто подається емоційно, як свідчення під час розслідування або в суді.

Шкала думок, лінія рішення. Учні стають на умовній лінії між двома протилежними поглядами. Вони повинні відповісти самим собі або розповісти іншим гравцям, чому стоять саме на цьому місці. Інший варіант: учні висловлюють свою думку щодо головного персонажа та ставлення до нього за допомогою свого положення та відстані від персонажа.

Ритуали та обряди. Створюючи ритуали (святкування, свята, магичні обряди), характерні для певної культури, групи, про яку грають, ми спрямовуємо учнів до глибшого обмірковування норм і цінностей цієї спільноти.

Наративна пантоміма. Учитель розповідає або зачитує історію, а учні в цей час роблять дії, про які говориться. Важливо, щоб історія містила достатню кількість дій, які можна показати за допомогою пантоміми.

Пантоміма. Це прийом, коли учень входить у роль та розіграє ситуацію, використовуючи невербальні засоби: міміку, жести, переміщення у просторі.

Малюнок середовища. Цей прийом можна застосувати як на початку гри, коли учні на пакувальному папері малюють середовище (або ж і людей), у якому

буде відбуватися історія. Наприклад, наша історія відбувалася колись давно, в одному гірському селі. Під час гри учні можуть домальовувати середовище. Малюнок відображає й фіксує думки та різні варіанти вирішення.

Малюнок персонажа. Учитель готує пакувальний папір і малює на ньому силует головного персонажа. Протягом гри учні домальовують цього персонажа, доповнюють словами відповідно до того, як його пізнають та відкривають під час певних дій. Малюнок допомагає конкретизувати персонажа.

Карти і плани. Їх використання оживляє гру та робить її наочнішою, конкретизує середовище. Вони можуть бути реальні або спеціально підготовані лише для однієї гри. Часто використовуються у вступі до гри, але можуть створюватися і під час гри або застосовуватися як мотивація у певному виді роботи.

ТЕАТР У ВИХОВАННІ

ЛЕНКА РЕМСОВА



ПРИКЛАДНА ДРАМА, ТЕАТР У ВИХОВАННІ, ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕАТР

У цьому розділі розглянемо важливий напрямок прикладної драми (*Applied Drama*) — театр у вихованні (*Theatre in Education*). Дослідимо його основні визначення (Valenta, 2011; Machková, 2016), форми (Pavlovská, 2003), виникнення і розвиток від 60-х до 90-х рр. ХХ ст. (Jackson, Vine, 2013), коли він став частиною більш широкого поняття — прикладної драми; тобто драми, що охоплює всі театральні форми, які містять освітній принцип та використані в особливому соціальному контексті (наприклад, школи, театр у в'язниці) з передбачуваними позитивними змінами (Nicholson, 2005). У кінці розділу ми опишемо одну з форм театру у вихованні — інтерактивний театр (*Interactive Theatre*) за Сомерсом (2008) і представимо проект інтерактивного театру для учнів 7-го і 8-го класів загальноосвітніх шкіл у Чеській Республіці, який спрямований на розв'язання патологічних соціальних явищ (самогубство, вилучення з колективу на базі соціальних відмінностей між учнями, цькування, погане соціально-економічне підґрунтя учнів) із метою підтримки і розвитку особистісних та соціальних компетенцій учнів. Ми доповнимо розділ прикладами лекцій для шкільних педагогів і сценарієм реалізованої вистави інтерактивного театру.

Ми гадаємо, що театр у вихованні й, відповідно, інтерактивний театр можна використати у шкільній практиці соціального педагога як метод інтервенції — як для запобігання, так і для коригування поведінки учнів. Крім опрацювання тем із навчальних програм, театр у вихованні також націлений на аналіз соціальних, моральних та вікових проблем. Він використовує театр як засіб пошуку шляхів до порозуміння і зміни. Глибокі переживання, які театральні вистави пробуджують в аудиторії, можуть стати поштовхом до подальшого освітньо-виховного процесу. У театрі у вихованні відбувається соціальне навчання, вирішення проблем, критичне мислення; розвивається вербальне та невербальне міжособистісне спілкування, відбувається автентичне навчання, навчання життям задля життя.

ВИЗНАЧЕННЯ ТЕАТРУ У ВИХОВАННІ

Театр у вихованні, з англійського **Theatre in Education**⁷, є поєднанням театру з вихованням й освітою, який базується на досвіді і переживаннях глядачів від безпосередньої участі у виставі. ТІЕ зосереджується на дітях і молоді. Він використовує театральні засоби для досягнення навчальних цілей у формальній і неформальній освіті. Це процес, у якому глядачі беруть участь у виставі, а автори постановки — у вихованні та навчанні. Отже, творці ТІЕ повинні бути як хорошими театральними діячами, так і хорошими педагогами (Valenta, 2005).

На думку Валенти (2011), йдеться про *«освітню систему, засновану на роботі зі заздалегідь підготованим, справжнім театральним спектаклем, який грають дорослі професіонали (театральні діячі або вчителі). ... Учні / глядачі дивляться підготовану виставу, як і будь-яку іншу. Однак вони також мають різні можливості участі в її ході чи роботі з темою вистави.»* Учні (глядачі) у межах спектаклю мають можливість спробувати різні ситуації, використовувати різноманітні знаки, приймати рішення в кризових ситуаціях. Одним із важливих елементів ТІЕ є активна структурована співпраця учнів (глядачів) у програмі.

На думку Махової (2016), це театр, який має потенціал для виховання (тобто розв'язання моральних, чи радше етичних питань, міжособистісних стосунків, життєвих ситуацій і процесів, глобальних питань, актуальних питань життя) і навчання (тобто вивчення матеріалу, засвоєння і дослідження відомостей, наприклад, у межах шкільної програми).

У традиційному розумінні, яке також найпоширеніше сьогодні, ТІЕ призначена для учнів молодшої і старшої шкіл та слугує доповненням до шкільної програми. Сюжети постановок зосереджені на опрацюванні навчального матеріалу або на актуальних суспільних темах, які водночас переплітаються з навчальним планом шкільних предметів.

Театр як вид мистецтва дозволяє глядачам залучити емоції в гру, відкриваючи ще один вимір чуттєвого (не тільки раціонального) пізнання (Wooster, 2016). На думку Валенти (2011), ТІЕ має впливати, крім усього іншого, *«естетичною силою ... театральної вистави і вести до розуміння «життя і світу» та пошуку «кращих» рішень»*. До майстерні, що слідує після вистави, глядач (учень) залуча-

⁷ Махова (2016) звертає увагу на значення англійського слова education, яке охоплює освіту та навчання, та на можливі перекручення сенсу цього терміну при перекладі іншими європейськими мовами. Наприклад, чеською мовою термін ТІЕ перекладаємо як divadlo ve výchově (театр у вихованні), незважаючи на те, що його за змістом серед спеціалістів сприймаємо в значенні англійського education. Наприклад, у нефахівця у Чеській Республіці може виникнути неправильне уявлення, що це театр, який реалізується винятково з виховною метою.

ється у контексті конструктивного дієвого типу педагогіки (застосовує творчість, незалежність, пошук, експерименти, має вирішувати проблеми та приймати рішення) (Jackson, Vine, 2013).

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК РУХУ ТІЕ

Рух ТІЕ утворився у **60-х роках ХХ століття** у Великобританії за ініціативою професійних театрів та шкіл як результат загального розвитку театру та освіти (у центрі якого — учень) у ХХ столітті. Найпомітніше на форми ТІЕ у **70-х роках ХХ століття** вплинула освітня філософія Джона Холта, Івана Ілліча, Пауло Фрейре, які підтримували нові експериментальні форми в освіті, провадили студентів до розвитку критичного пізнання та участі у соціальних змінах (Jackson, Vine, 2013).

Однак Джексон і Вайн (2013) вказують на те, що, хоча навчальна система ТІЕ містить аспекти, які сприяють соціальним змінам, від неї не можна очікувати, що «за ніч» (якщо протягом навчання учень пройде програму ТІЕ) вона реалізує ці соціальні зміни. Отже, ТІЕ відрізняється від активістського підходу до досягнення соціальних змін цих освітніх філософій.

Із театральної сфери на розвиток ТІЕ вплинули роботи Бертольда Брехта та Аугусто Боала, які прагнули знайти корисні та ефективні ролі театру в суспільстві, його потенціал як освітнього посередника. Вони вірили в силу театру в досягненні соціальних змін. (Jackson, Vine, 2013) Характерними елементами ТІЕ тоді були розкриття соціальних тем у зв'язку з політичною ситуацією та контекстом епохи, долучення дискусії глядача з персонажами, участь у прийнятті рішень персонажів в історії та подальшому ході вистави. Деякі трупи ТІЕ також почали експериментувати з дорослою аудиторією. (Jackson, Vine, 2013)

У 80-х роках ХХ століття з'явилася нова концепція програм ТІЕ, яка підкреслювала педагогічну цінність драми. Надихаючись роботою Дороті Гіткот та Гевіна Болтона в цій галузі, тобто Drama in Education (DIE)⁸, трупи ТІЕ почали до своїх програм долучати освітні елементи через гру вчителя в ролі (*Teacher in role*)⁹. Цей прийом пропонував акторам рефлексію драми безпосередньо під час роботи з драмою з класом (як у ході вистави, так і в майстернях, які є частиною програм ТІЕ).

8 DIE займається вивченням тем та проблем за допомогою ігор у ролі та імпровізації, наголошує на розвитку дитячої фантазії, впевненості в собі, співпраці та соціальних навичок.

9 Детальніше про прийом учитель у ролі в другому розділі.

Це відкрило простір для дітей, дало їм можливість вдаватися до рефлексії щодо подій на сцені. (Jackson, Vine, 2013)

Ще одним значним натхненням для ТІЕ у той час була праця Аугусто Боала, бразильського режисера, драматурга, теоретика, письменника та педагога. Тоді група практиків ТІЕ відвідала його майстерні театру пригноблених (*Theatre of The Oppressed*), де вони надихалися, зокрема, прийомом форум-театру (*Forum Theatre*), які ми будемо розглядати пізніше. Проте прийом форум-театру вони адаптували до потреб та цілей театру у вихованні, де використовують його без зв'язку із загальною філософією театру пригноблених, яка має більш політичне та активістське звучання, ніж ТІЕ. (Vine у Jackson, Vine, 2013)

У 90-х роках ХХ століття в ТІЕ з'являються нові форми, які виносять його діяльність за межі школи, наприклад, у лікарні, музеї тощо, і зосереджують увагу на освіті як дітей, так і дорослих. У результаті цього ТІЕ перестає бути незалежним рухом і стає частиною більш загального поняття — прикладної драми (*Applied Drama*), яка далі поширюється по всьому світу. (Jackson, Vine, 2013) Прикладна драма охоплює всі театральні форми, які містять освітній принцип та використовуються в особливому соціальному контексті (наприклад, школи, театр у в'язниці) з передбачуваними позитивними змінами (Nicholson, 2005). Це, наприклад, ТІЕ, який застосовують як у формальній, так і неформальній освіті, тобто не лише в школах; драма в освіті (*Drama in Education*), театр у в'язниці (*Prison Theatre*), театр для розвитку (*Theatre for Development*), непрофесійний театр (*Community Theatre*), театр у музеї (*Museum Theatre*), театр спогадів (*Reminiscence Theatre*) тощо. На думку Акройд (2000), прикладна драма прагне покращити життя людей та створити краще суспільство.

Отже, сьогодні для ТІЕ характерні: партисипативна ангажованість, соціальне навчання через ігри в ролі, робота з молоддю у формальній і неформальній освіті та «турбота» про особисті та соціальні зміни, яка широко корелює з іншими формами прикладної драми (Jackson, Vine, 2013).

ФОРМИ ТІЕ

Існує багато форм ТІЕ, однак завжди йдеться про довгострокову програму, що складається з кількох пов'язаних етапів, які керуються наступними положеннями. Команда творців ТІЕ тісно співпрацює з учителем і цільовою групою програми, щоб сюжет, тема і мета ТІЕ виходили з їхніх потреб. До цього етапу творці можуть також додати дослідження (Valenta, 2005). Згодом на замовлення вони створю-

ють цілісну програму ТІЕ, тобто створюють постановку, планують і застосовують у ній прийоми для участі глядачів у виставі, планують і створюють супровідні майстерні, які далі розвиватимуть тему і мету цілої програми. Джексон і Вайн (2013) рекомендують перед першою реалізацією обговорити із замовником і, можливо, змінити створену програму, провести семінар за цією темою для всіх педагогів, на якому вони отримають інформацію про мету і форму програми. Після реалізації програми важливий зворотній зв'язок з боку педагогів (або учасників), зокрема конструктивна критика, пропозиції щодо покращення і думки щодо окремих її частин.

На думку Павловської (2003), театр у вихованні найчастіше зустрічається у вигляді проекту театральної постановки, партисипативного театру, форум-театру та інтерактивного театру. Джексон і Вайн (2013) зазначають, що «мейнстрімом» у сфері ТІЕ стали трупи, які у свої програми впровадили методологію театру пригноблених або форум-театру. Далі ми розповімо про ці форми театру, детальніше зупинимося на інтерактивному театрі.

Проект театральної постановки повинен наблизити до глядачів сюжет та тему вистави, засоби вираження та хід вистави (Pavlovská, 2003). Проекти можуть мати різну тривалість (від однієї години до проектів на весь день) і супроводжуються майстернями до виступів. У цьому разі в самих виставах глядачі не беруть участі. Тому майстерні проводяться до початку вистави або після її закінчення, або можливе поєднання обох варіантів. Здебільшого, майстерні ґрунтуються на принципах DIE (Jackson, Vine, 2013). Вони використовують методи та прийоми, такі як учитель у ролі, гра в ролі (*Role Play*), гарячий стілець (*Hot Chair*), імпровізація. Варіант, коли проект реалізується до та після вистави, на думку Павловської (2003), найкращий, оскільки він може підготувати глядачів до спектаклю, допомогти здійснити рефлексію та шукати паралелі з їхнім життям.

Партисипативний театр, переважно, призначений для невеликої групи дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Участь глядачів — це безпосередня складова вистави. (Pavlovská, 2003) Глядачі, наприклад, відповідають на запитання персонажів історії, переймають на себе роль деяких персонажів і стають акторами на сцені, вони можуть вирішувати дилеми. Проте вони не можуть принципово вплинути на історію на сцені, оскільки її розвиток заздалегідь точно запланований (Pavlovská, 2003). Це може бути, наприклад, опрацювання якісної дитячої прози або презентація навчального матеріалу в повсякденному контексті.

Форум-театр вивчає етичні питання нашого суспільства та базується на реальних історіях цільової аудиторії глядачів. Головний герой історії потрапляє в різні конфліктні ситуації, які намагається вирішити, але його спосіб вирішення призводить до поразки. Після вистави глядачів запрошують до дискусії, у межах якої через

критичну рефлексію вони аналізують розкрити проблему і пропонують можливі шляхи вирішення окремих ситуацій. Відтак глядачі мають можливість випробувати свої пропозиції безпосередньо на сцені, виступити в ролі головного героя та на сцені. У форум-театрі глядачі не залишаються глядачами (spectators), а стають активними глядачами-акторами (spect-actors) (Boal, 2006). Форум-театр також застосовують у ТІЕ як майстерні (Jackson, Vine, 2013), коли самі глядачі (учасники) програми, використовуючи методи театру пригноблених, аналізують проблему, яку вивчають, і створюють власні короткі вистави форум-театру.

Для того, щоб зрозуміти відмінність між контекстом форум-театру, який використовують у ТІЕ, та контекстом методу театру пригноблених, розкриємо тут основні принципи та засади цього методу.

Театр пригноблених — це сукупність багатьох прийомів, ігор та вправ, які розвивав Аугусто Боал з 60-х років ХХ століття, реагуючи на політичний режим військової диктатури в Бразилії та країнах Латинської Америки. Сенсом цілого процесу та головною ідеєю справи всього життя Аугусто Боала є трансформація нашої соціальної дійсності, у якій застосовують механізми панування, пригноблення, глобалізації тощо, у напрямку людяності та етичного виміру, що ґрунтується на прийнятті особистої відповідальності за стан соціальної дійсності окремими суб'єктами, тобто нами — людськими істотами. Аугусто Боал черпав натхнення з педагогіки пригноблених, яка базується на розвитку критичного мислення за допомогою запитань (діалог Сократа) і спрямована на зміцнення пригноблених. Через діалог Фрейре скеровував пригноблених до правдивої рефлексії та розуміння їхньої життєвої ситуації і пригноблення («conscientização») та до усвідомлення можливостей, також власної відповідальності за вчинки з метою зміни свого становища (Freire, 2007; Freire, 1996). На думку Боала (2006), саме театр може стати унікальним місцем для вивчення і протистояння різних поглядів та ідей і для пошуку пригнобленими альтернативних способів поведінки в представлених ситуаціях пригноблення. Місія театру пригноблених — підтримати окремих осіб і групи, які стикаються з різними формами пригноблення в суспільстві, та за допомогою театру відкрити діалог, який веде до усвідомлення власної життєвої ситуації, прав і сили її змінити. Від ідеї політичної боротьби пригнобленого населення в Бразилії сьогодні метод театру пригноблених перейшов у ширший контекст — «*боротьби (пригноблених) з щоденною інвазією*» (Boal, 2006, с. 26) різних ідеологій, які атакують нас у нашому житті, тому цей метод поступово поширився по всьому світу.

ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕАТР

Одна з можливих форм ТІЕ — інтерактивний театр, для якого характерне спрямування на розв’язання актуальної проблеми вибраної цільової групи та залучення глядача до історії. В інтерактивному театрі незамінну роль відіграють естетична та освітня цінності. Лише якщо вони перебувають на одному рівні, це може стимулювати глядача щось «змінити» (Somers, 2008). Без естетичної цінності театру ми б не зачепили емоції глядача, які пробуджують у ньому глибокі переживання. Вони мотивують глядача глибше зануритися в історію, повірити в неї, пережити її разом з головним героєм, взяти активну участь у вирішенні поставленої проблеми та можуть провадити до особистої трансформації.

Інтерактивний театр — це довготривалий проект, створений у співпраці всієї творчої групи (Somers, 2008). Насамперед, група має зрозуміти тему та мету вистави і створити базовий сценарій. Поступово група наповнює його живими картинками, імпровізаціями акторів, музичною та технічною складовою і діями так званого фасилітатора (*facilitator*) на сцені. Фасилітатор — провідник виставою та водночас її складова. Він забезпечує комунікацію між акторами та глядачами, розвиває дискусію щодо проблемної ситуації та повідомляє акторам погляди і пропозиції глядачів стосовно вирішення цієї проблеми. Згодом творча команда працює над створенням методичного матеріалу для педагогів (фахова інформація, супровідні лекції та вправи до програми).

Так звана програма інтерактивного театру складається з 5 етапів: збірний імпульс (*compound stimulus*), театральна вистава (*the performance*), інтерактивність (*interactivity*), відгуки (*follow-up*), оцінювання (*evaluation*) (Somers, 2008).

Нижче ми опишемо різні етапи програми інтерактивного театру та доповнимо їх конкретними прикладами проекту, який ми реалізувати у 2008 році під керівництвом Джона Сомерса¹⁰, відомого новатора та дослідника у сфері прикладної драми.

Завдання театру — відобразити повсякденну дійсність нашого життя в естетичному просторі сцени. У цьому естетичному просторі щоденна дійсність перетворена на театральну мову, яку підтримує естетично сильне висловлювання.

¹⁰ Джон Вільям Сомерс — засновник магістерської програми «Прикладна драма» та почесний працівник кафедри драми в Ексетерському університеті у Великобританії. Він також є редактором фахового журналу «*Research in Drama Education*», засновником і керівником Міжнародної конференції в Ексетері *Researching Drama and Theatre in Education* та театральних труп *Tale Walley Community Theatre* і *Exstream Theatre Company*, який був висунутий у 2007 році на здобуття премії *Queen’s Anniversary Prize*. Його інтерактивна театральна програма «*On the Edge*» отримала нагороду *NIMHE Positive Practice* у 2005 році. Джон Сомерс отримав спеціальну нагороду *American Alliance of Theatre and Education Lin Wright Recognition Award*.

Якщо ми використовуємо театр як навчальний засіб, ми вибираємо такі теми, які б торкалися певної цільової аудиторії — учасників.

Тематичне спрямування нашої програми інтерактивного театру виходило із загального аналізу текстів, націлених на підлітків (журнали, Інтернет, література, тексти популярної музики). Ми створили історію на основі реальних подій, яка починається і закінчується роздумами головної героїні історії Аї про самогубство. Потім окремі театральні сцени розкривають окремі мотиви, які наштовхнули дівчину на такі роздуми: цькування в класі, зрада подруги, соціальне вилучення, проблеми в сім'ї.

Мета вистави — робота з глядачами (учнями початкової школи) над вирішенням патологічних суспільних явищ (самогубство, виключення з колективу на основі соціальних відмінностей між учнями, цькування, погане соціально-економічне становище учнів) з метою підтримки та розвитку їхніх особистісних та соціальних компетенцій.

ЗБІРНИЙ ІМПУЛЬС

Збірний імпульс — це вихідний момент вистави. Його основна мета полягає в мотивації глядача до участі в історії, яку розповідають (Somers, 2008). За допомогою збірного імпульсу відбувається перший контакт головного героя історії з глядачами, виникає зв'язок між ними. Збірний імпульс — це предмети, тобто реквізити, які надають глядачам незначні натяки щодо історії головного героя. Група учасників мала б отримати збірний імпульс приблизно за тиждень до реалізації вистави для того, щоб його детальніше вивчити за допомогою педагога. (Pavlovská, Remsová, 2008)

У виставі «Ая» як збірний імпульс ми використали старий рюкзак, який містив:

- порожній конверт від грошей класу зі списком учнів, які заплатили за кіно,
- ноти для фортепіано,
- мобільний телефон без сім-карти з повідомленням «Дурна корово»,
- лист батькам про те, що Ая мусить повернути вкрадені гроші,
- підручник з фізики для 8 класу,
- розірвану фотографію Аї та її подруги Маркети,
- футляр з олівцями і лезом.

Рис 1. Робота фасилітатора зі збірним імпульсом перед виставою



ТЕАТРАЛЬНА ВИСТАВА

Збірний імпульс також стає вихідною точкою всієї інтерактивної вистави. Фасилітатор із глядачами коротко підсумовує те, що вони дізналися зі збірного імпульсу про персонажа. Потому він повертає ці предмети назад в історію. В окремих сценах поступово з'являються всі реквізити, і глядачеві розкривається їхнє справжнє значення, про яке досі вони лише здогадувалися.

Виставу «Ая», яка тривала приблизно 30 хвилин, ми розповідали в ретроспективі. Вона починалася з моменту кризи головної героїні, коли вона бере в руку лезо і готується зробити те, що задумала. У цей момент на сцену вийшла фасилітатор і встановила перший контакт з головною героїнею. Вона зупинила її та запитала, чому вона хоче це зробити. Тоді Ая почала «розповідати» свою історію в ретроспективі театральної вистави, яка відбувалася до відомого моменту кризи. Виставу супроводжувала яскрава музична та візуальна складова.

Рис 2. Фасилітатор перед виставою підсумовує згоди класу про головного героя



Рис 3. Фасилітатор цікавиться, що з Аєю сталося



Рис 4. Крадіжка грошей у класі



Рис 5. В Аї вдома



Рис 6. Внутрішній голос



ІНТЕРАКТИВНІСТЬ

Мета інтерактивного етапу вистави — залучити глядача до гри, зрозуміти поведінку персонажів та знайти вихідні точки історії. Після вистави фасилітатор закликає глядачів до дискусії в парах про те, що пережила головна героїня і як на неї реагували інші персонажі. Він пропонує глядачам можливість посадити деяких персонажів на так званий гарячий стілець, щоб вони краще зрозуміли їхні почуття та мотивацію їхньої поведінки в цій історії. Після цього глядачі в невеликих групах радяться, як і який персонаж може найбільше допомогти головній героїні, та пропонують вирішення кризової ситуації. (Somers, 2008; Pavlovská, Remsová, 2008)

Інтерактивний етап у виставі «Ая» був обмежений у часі (30 хвилин), що викликало в глядачів напругу та прагнення вирішити ситуацію протягом цього часу. Глядачі могли запропонувати Аї, з яким персонажем з історії, на їхню думку, вона мала б радше вирішувати свою ситуацію. За пропозиціями глядачів актори робили імпровізацію нової сцени та подальшого розвитку історії. Так глядачі могли бачити результати запропонованого ними рішення (позитивного чи негативного).

Рис 7. Персонаж батька на гарячому стільці

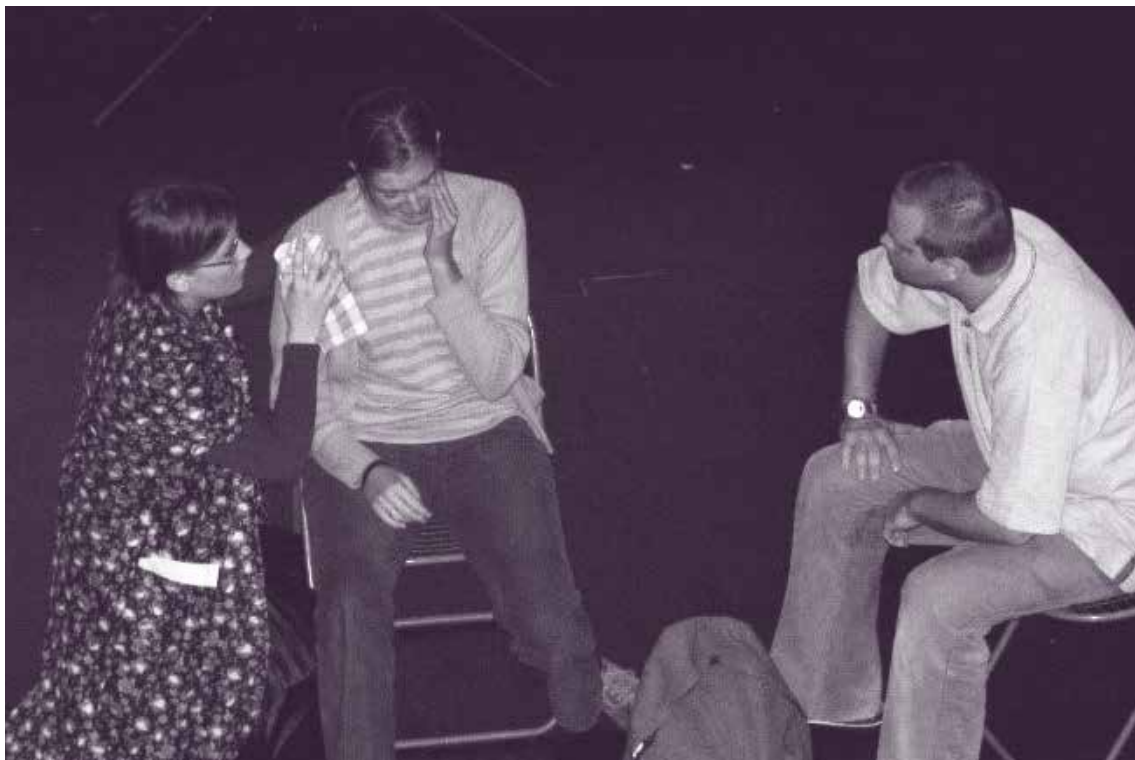


Рис 8. Пропозиція рішення глядачів — довіритися батькам

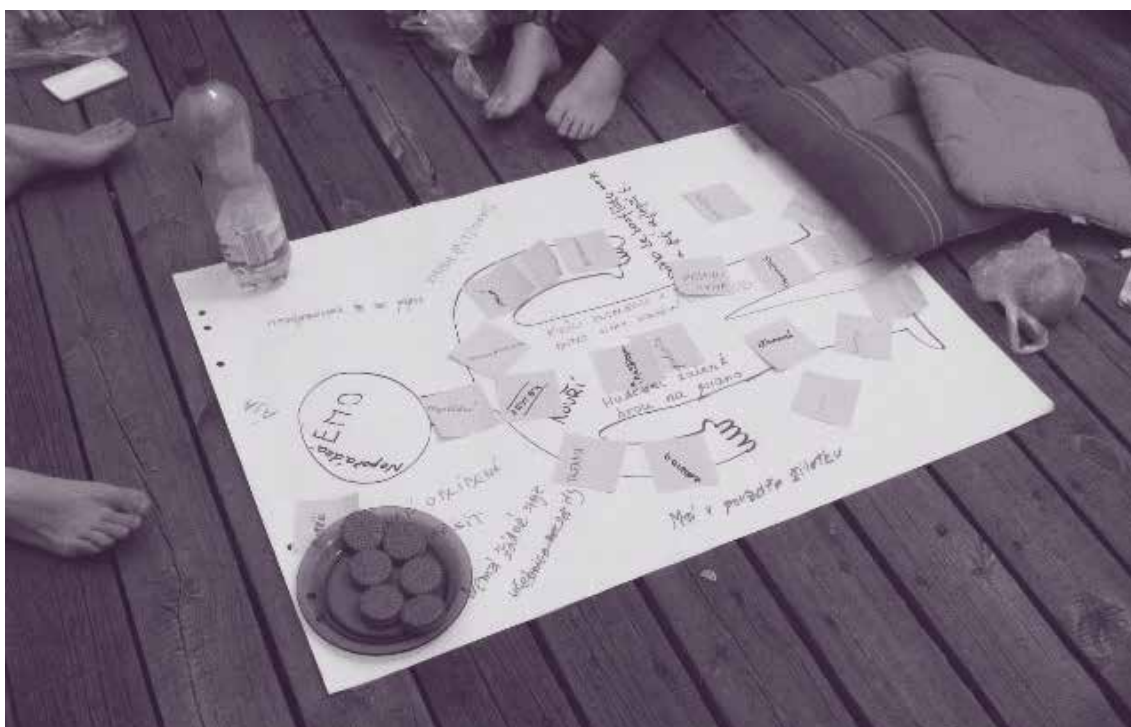


ВІДГУК

Мета цього етапу — рефлексувати та закріпити знання учнів з досліджуваної теми (Somers, 2008). Приблизно через тиждень після вистави група глядачів отримує так званий пакет подальших вправ (навчальних занять), спрямованих на поглиблення теми, з якими вони можуть надалі працювати (наприклад, у шкільному класі під керівництвом педагога).

У виставі «Ая» ми також зробили коротку вправу наприкінці програми. Учні могли написати Аї записку і віддати її особисто. Після цього Ая прочитала усі записки вголос і подякувала учням за їхню підтримку.

Рис 9. Записки для Аї



Приклади записок для Аї:

Привіт, Ає, можливо, це буде виглядати дивно, але, якщо б це було насправді, я хотіла б тобі сказати, що для мене було б великою честю дружити з тобою... Коли я на все це дивилася, страшенно хотіла тобі допомогти, не залишати тебе в такій ситуації. Ти чудова дівчина, будь ласка, не сумуй. Ти неодмінно все подолаєш.

Ти не будеш більш привабливою завдяки одягу, а завдяки тому, яка ти є. Доведи їм це. Твій батько не знає, як тобі допомогти, інакше він би поведився по-іншому, ніж зараз.

Ає, все буде добре, ти сама бачила, що батьки з тобою, і ви разом вирішите цю проблему. Не переймайся татом. Він бурчить, але дуже тебе любить.

Усе буде добре, але ти для того також щось маєш зробити. Не будь такою м'якою, не сприймай усе близько до серця і навчися висловлювати власну думку.

Ає, звичайно, ти супер-дівчина! Головне, усвідом, що тим дурним вчинком, який ти хотіла зробити, ти б найбільше нашкодила своїм найближчим, які тебе дуже люблять.

ОЦІНЮВАННЯ

С посіб оцінювання залежить від можливостей творчої групи. Джон Сомерс радить зосередитися на порівнянні поглядів, які стосуються цієї проблематики, перед виставою, одразу після вистави і через довший проміжок часу (1 рік), наприклад, у вигляді опитування (Pavlovská, Remsová, 2008). Можлива також співпраця з дослідниками (Somers, 2008).

У виставі «Ая» ми моніторили вплив інтерактивного театру на погляди учнів на патологічні суспільні явища на основі реалізованих вистав за допомогою методу фокус-груп (Morgan, 2001) та усталеної теорії (Strauss, Corbin, 1999). (Детальніше в Кларко, Pavlovská, Remsová, 2010; Remsová, 2009)

Дослідження також показало, що після роботи зі збірним імпульсом глядачі були сильно мотивовані до участі у виставі. *«Це було жахливо, коли ми прийшли додому ... я постійно думала про те, про кого йдеться ... Я дуже близько це сприймала».* Вони мали бажання дізнатися більше про персонажа. *«Тут кожен цікавився, що з тією людиною, тому що ми вже трохи познайомилися з нею вчора, ... що станеться».* Завдяки тому, що вони зазирали в приватне життя (рюкзак) головної героїні, вона стала для них *«...близькою людиною»*, тому вони відчували велику відповідальність за рішення поставленої проблеми. *«Якщо б нас тут не було, вона порізала б собі вени».* Завдяки реалістичності театру стосовно ситуацій, у яких вони самі опинилися в їхньому житті, та завдяки чудовій грі акторів, глядачі глибоко емоційно занурилися в історію. *«Мені сподобалося, що це було дуже реалістично та описувало якийсь клас, який не є цілісним, він не сформований як колектив, у ньому існує радше кілька груп, які відрізняються».* *«Мене дуже вразило закінчення, як Ая прийшла до своїх батьків, тому що мене ... у мене майже були сльози на очах, ... просто ... вона зачепила мене настільки, що я дійсно, мені хотілося плакати. Це було дуже сильно».* Цей емоційний шок призвів до рефлексії та критичної саморефлексії на

теми, розглянуті у виставі (зокрема, цькування). «Мені здається, що ця історія ніби відбувається в нашому класі. Не так гостро, але схоже. Це радше таке глузування і трохи психічне цькування...» «Я була ... людиною, яка цькувала — ненавмисно Але за те, що я цькувала, я заплатила та усвідомила це, тепер мене це засмучує...» У виставі глядачі оцінили можливість брати участь у вирішенні поставленої проблеми. «Я запам'ятаю, що це була одна з небагатьох вистав, на які ми могли вплинути. Те, що ми говорили там, як ми пропонували Аї, що їй слід робити, я запам'ятаю. Я також запам'ятаю, як ми думали, що для неї можемо зробити.» Пережитий акторський досвід в естетичному просторі інтерактивного театру глядачі змогли рефлектувати на власне життя. «Я радше усвідомила, що я вже можу уявити, що, якщо б зі мною сталося щось подібне, чи з моєю подругою, я вже знала б, як їй допомогти...»; «... у кінці, коли було написано, що самогубств ... що їх багато. Тож я почувалася так добре від того, як це було зіграно... Але я не знаю, як сказати це, начебто я когось врятувала життя ... у свій спосіб я мала хороше відчуття, що все можна якось вирішити...» (детальніше в Remsová, 2009)

Ми вважаємо, що інтерактивний театр у природний спосіб пропонує глядачам (учням) набуття досвіду з погляду ведення дискусії, голосування, аргументації, презентації власних думок, вміння слухати; забезпечує простір для розвитку критичного мислення, активації та плюралістичного пошуку ефективного рішення розглянутих тем.

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ ПЕРЕД ВИСТАВОЮ ІНТЕРАКТИВНОГО ТЕАТРУ АБО ЩО В РЮКЗАКУ?

Любі педагоги!
Щойно ви отримали від одного члена театральної групи інтерактивного театру рюкзак, який належить головному герою нашої історії. Йдеться про так званий збірний імпульс, завдяки якому відбувається перша зустріч головного героя цієї історії та глядачів. Збірний імпульс є рушійним моментом вистави, і його основна мета — втягнути глядача до історії, у якій він, глядач, згодом братиме участь. Рюкзак можна описати як реквізит, який приховує в собі цілу історію головного героя, яка зафіксована у дрібних деталях — інших реквізитах, речах. Група учасників мала б отримати збірний імпульс приблизно за тиждень до реалізації самої вистави для того, щоб краще познайомитися з речами, за допомогою педагога, тобто Вас. Мета прийому, який ви застосуєте разом зі студентами, полягає не в пошуку

точної версії історії, у якій ви згодом візьмете участь, а у встановленні контакту між головним героєм історії та глядачами.

ЯК ЦЕ ЗРОБИТИ?

- Вам потрібен один урок.
- Перед уроком підготуйте фотоапарат, великі листки паперу, товсті маркери, клейкі папірці (стікери) та олівці.
- Простір у класі пристосуйте до ваших потреб.

Структура уроку	
Вступ	5 хв.
Що в рюкзаку?	20 хв.
Ролі на стіні	10 хв.
Зворотній зв'язок	5 хв.
Підсумок	5 хв.

МЕТА ЛЕКЦІЇ

Встановити контакт із головним героєм історії. Дослідити вміст рюкзака і через нього дізнатися якнайбільше про його власницю.

ВСТУП

На початку уроку попросіть студентів, щоб вони разом із вами створили коло. Розкажіть їм, що ви разом візьмете участь в інтерактивному театрі, тобто театрі, історію якого вони зможуть змінювати власними думками та зауваженнями. Однак ще до того, як почати роботу в театрі, ви отримали від театральної трупи завдання дещо дослідити. Щось, що належить головному герою нашої історії. Цьому виду роботи приділіть до 5 хвилин.

ЩО В РЮКЗАКУ?

Покажіть студентам рюкзак, запитуючи: «Що ви бачите?» Дайте їм можливість реагувати, описувати, що вони бачать. Через деякий час дискусію знову візьміть у свої руки. Розглядайте по порядку, одне за одним, інші предмети в рюкзакі. Завжди кличте до себе одного зі студентів (щоразу іншого), щоб він підійшов, витягнув із рюкзака наступну річ та спробував цю річ описати якомога детальніше. Кожну охарактеризовану річ передавайте по колу. Надайте можливість і решті студентів висловитися щодо цієї речі, доповнити своїми спостереженнями. Досліджені речі не кладіть до рюкзака, а розкладіть їх посеред кола так, щоб вони були на очах протягом подальшої роботи, щоб між ними можна було шукати взаємозв'язки. Для розвитку дискусії вам можуть допомогти наступні запитання: «Кому може належати цей рюкзак?», «Яка це може бути людина?», «Як ви собі цю людину уявляєте?», «Про що нам говорять окремі дрібнички?», «Чому ця особа має в рюкзаку саме цю річ?», «Чи бачите ви у цій речі щось цікаве, дивне?» тощо. Цьому виду роботи приділіть приблизно 20 хвилин.

РОЛІ НА СТІНІ

У той момент, коли весь вміст рюкзака ви детально вивчили, візьміть великий листок паперу та маркери і попросіть одного зі студентів намалювати великий силует людини, щоб можна було писати у цьому силуеті та навколо нього. Знову разом передивіться усі предмети з рюкзака і спробуйте на папір із персонажем записати усю інформацію, яку ви дізналися про головного героя. Усередину персонажа пишуть інформацію, яким, на вашу думку, є герой — його особливості, настрої, характер (наприклад, Вона весела, добра...). Навколо силуету запишіть отриману інформацію, яка пов'язана з цим героєм, але не описує характер (наприклад, Їй x років. У її рюкзаку лист, тому що...). Коли ви завершите цю роботу, попросіть студентів, щоб речі, які вони вивчали, поклали в рюкзак. Цьому виду роботи приділіть до 10 хвилин.

ЗВОРТНІЙ ЗВ'ЯЗОК

Коли всі речі будуть у рюкзаку, сядьте знову в коло. Роздайте студентам олівці та клейкі папірці. Попросіть їх, щоб вони спробували узагальнити одним словом свій досвід із дослідження рюкзака та привідкриття історії власника рюкзака і записали його на папір. Потім нехай студенти прочитають вголос це слово один за одним по колу, а почне один зі студентів, який сидить поруч з вами. Коли настане ваша

черга, не забудьте також сказати своє слово. Цьому виду роботи приділіть приблизно 5 хвилин.

ПІДСУМОК

Попросіть студентів наклеїти свої папірці зі словами на аркуш із намальованим персонажем відповідно до зацікавлення його справжньою історією. Хай ті, кого ця історія цікавить, приклеять свій папірець зі словом всередину силуету постаті. Ті ж, кого ця історія не цікавить, нехай приклеять свій папірець за межами силуету. Подякуйте студентам за співпрацю і скажіть, що ми вже з нетерпінням чекаємо на них. Цьому виду роботи приділіть приблизно 5 хвилин.

Готовий «витвір» зафіксуйте, будь ласка, на цифровий фотоапарат і надішліть нам фотографію на нашу електронну адресу interaktivni-divadlo@googlegroups.com. Аркуш із вашим персонажем та рюкзак поверніть нам, будь ласка. Дякуємо.

Успіхів!

Примітка: Запропонований хід роботи з рюкзаком можна як завгодно змінювати або вибрати зовсім інший підхід, проте мета залишається такою ж – дослідити вміст рюкзака і через нього дізнатися якомога більше про його власника.

СЦЕНАРІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО ТЕАТРУ - АЯ -

ГЕРОЇ

Ая	головна героїня, походить із соціально слабшої сім'ї, грає на піаніно, у класі з неї насміхаються через те, як вона одягається, знущаються над нею, вона має лише одну подругу Маркету, їй подобається Матвій з її класу
Мама Аї	не працює, любить Аю, але не показує цього, строга до Аї, не перечить батькові
Батько Аї	має погано оплачувану роботу, хвилюється, чи вистачить їм грошей, нервовий, запальний, проблеми вирішує на гарячу голову
Маркета	подружка Аї, любить Аю, але хоче бути популярною в колективі, грає на два фронти
Матвій	однокласник, не дуже цікавиться Аєю, але коли над нею знущаються, хоч і сам не бере в цьому участі, стоїть на боці класу

Ніколь	однокласниця, знущається над Аєю
Тереза	однокласниця, знущається над Аєю
Учителька	з класом Аї не має особливого зв'язку, у крадіжку грошей в Аї не вірить, вважає це помилкою Аї
Учитель піаніно	дуже любить Аю, дарує радісні моменти в житті Аї, заохочує її займатися грою на піаніно, усвідомлює талант Аї
Фасилітатор	посередник у комунікації між публікою та акторами

ВІДЕОПРОЕКЦІЯ + МУЗИКА

Фотографії Аї від дитинства до сьогодні.

АЯ ВИХОДИТЬ НА СЦЕНУ

Ая плаче, сідає на підлогу, витягує з рюкзака лезо і хоче порізати собі вени. Сцена підсилена грою на ксилофоні та живим хором, який співає сумну мелодію.

ПРИХОДИТЬ ФАСИЛІТАТОР

Фасилітатор:	Ає, почекай... Не роби цього... Ми хочемо тобі допомогти... Скажи нам, що сталося.
Ая:	<i>Подивилася на фасилітатора і продовжує схлипувати. Це все одно не має значення.</i>
Фасилітатор:	Нас цікавить твоя історія. Будь ласка, поділися з нами.
Ая:	<i>Хвилинку вагається, вирішує. Справді?</i>
Фасилітатор:	Справді.
Ая:	Тоді я вам розкажу. <i>Ая йде геть.</i>

Грає жива музика — барабан, дерев'яні палички, ксилофон, трикутник. Як ретроспектива починає розвиватися вся історія Аї.

У ШКОЛІ

Маркета:	<i>Підходить до Аї. Привіт, Ає, що це в тебе?</i>
Ая:	Привіт! Ну знаєш, вчора мені вчитель дав нові ноти. Вони дійсно класні. Подивись, ось. А якби ти чула, що він мені сказав!

Сцена зупиняється, монтаж. Ая наче пригадує. На сцені з'являється вчитель піаніно, грає ксилофон. На нього світить проектор.

- Учитель:** Ає, ти справді молодець. У тебе величезний талант!
Монтаж, зміна світла, знову в класі.
- Маркета:** *Дивиться на ноти зацікавлено.* Гмм, добре. А ти справді в цьому розумієшся, так?
- Ая:** Ну звичайно. Дивись сюди, це стакато. Це чудовий пасаж.
- Маркета:** Ти справді молодець, я цього взагалі не розумію...

Приходить решта однокласників. Маркета відходить від Аї та, не вагаючись, вітається з однокласниками. Вітаються одне з одним.

- Тереза:** Привіт, Маркетто.
- Ніколь:** До Аї. Привіт, страшило.
- Матвій:** Привіт, Маркетто.
- Тереза:** До Маркети. То як ти після вчорашнього? Це було щось, правда?
- Маркета:** *Не рада, що це чує Ая.* Ага, класно.
- Ая:** До Маркети. Чекай, а ви вчора десь були?
- Маркета:** Ага, були.
- Ніколь:** На «дискачі».
- Тереза:** Ага, і це було круто.
- Ая:** До Маркети, киває головою в напрямку Матвія. *Непомітно.* Матвій там також був? Чому ти мені не сказала?
- Маркета:** *Виправдовується.* Ну знаєш, я хотіла. Але в мене не було на рахунку, і ми зі всіма домовлялися через ICQ, правда? До решти.
- Тереза:** Та звичайно, як інакше!
- Ніколь:** А ти ж наче не маєш ICQ, чи не так? *Сміх.*
- Ая:** Ну, мама казала... *Розгублено.*

З неї починають сміятися, що вона біднячка. Маркета не надто долучається, їй це неприємно.

- Матвій:** Вона ж навіть не знає, що це.
- Ніколь:** Бідненька, без інтернету.

Тереза: Біднячка. Не має ICQ. *До решти по-змовницьки.* Але це була класна тусовка.

Стоп, жива музика, темрява.

ВДОМА В АЇ

Ая лежить на дивані, читає ноти; приходять батько з роботи. Мама готує вечерю.

Батько: *Втомлений після роботи, у нього поганий настрій.* Привіт.

Ая: Привіт, тату. *Хоче попросити батьків про інтернет.*

Мама: *До тата.* Привіт. *До обох.* Ходіть їсти. Сідають до столу. *Їдять у тиші.*

Ая: Я б хотіла дещо спитати. У школі всі мають інтернет.

Батько: А що мені до того? *Відрубую.*

Ая: Чи ми не могли б також зробити?

Батько: Ти з мене знущаєшся, так? Ти знаєш, скільки взагалі така річ коштує? Не знаєш, де нам взяти на це гроші?

Мама: Тато має рацію.

Батько: Ми ледве зводимо кінці з кінцями. Я гарую з ранку до вечора.

Ая: Але тату, його справді мають усі, тільки ми — ні. І всі там домовляються...

Батько: Ти що серйозно?! То про це швидко забудь, дитинко. Ніякого інтернету не буде. *Прикурює сигарету.* Якщо ти нудишся настільки, що тобі потрібен інтернет, то тільки скажи, можеш більше допомагати вдома або вчитися.

Ая: *Про себе, щоб батько не чув.* Головне, що маєш на цигарки!

Батько: Що ти собі дозволяєш? Отак зі мною говорити ти не будеш! Як не моя дочка! *Хоче дати Аї ляпаса.* Мама його вчасно зупиняє.

Стоп, жива музика, темрява.

У ШКОЛІ З МАТВІЄМ

Ая, Маркета та Матвій сидять на своїх місцях. Дівчата стоять неподалік.

- Маркета:** Ей, Ає, що ти знову вчиш?
- Ая:** Ну, фізику ж. Взагалі її не знаю.
- Маркета:** Гмм, я також не знаю.
- Тереза:** *До Маркети.* Слухай, Маркетто, підемо кудись увечері?
- Маркета:** Звісно! *Йде до дівчат.* То скажемо про це й Аї, ні?
- Ніколь:** Звісно, але зараз ходи сюди ще.
- Тереза:** Ми придумали, щоб ти... *Шепочуться.*
- Маркета:** Нііі, то по-дурному.
- Тереза:** Але ж ні.
- Ніколь:** Давай, це буде хохма.
- Маркета:** Я не знаю, вона розсердиться.
- Тереза:** Ми їй це потім пояснимо.
- Ніколь:** Серйозно, то буде хохма, йди вже.
- Маркета:** Я дійсно мушу...? Ну добре. *Трохи неохоче повертається до Аї.* Слухай, Ає, *(бере її зошит)* та перестань вчитися на хвильку. Слухай, чуєш. Знаєш, як я завжди ходжу з Матвієм додому? *Дивиться в його напрямку, той щось грає.*
- Ая:** Ну?
- Маркета:** Він мені вчора сказав, що ти йому начебто подобаєшся.
- Ая:** Що? Я, правда?
- Маркета:** Ну, ти! Серйозно, він мені це дійсно казав.
- Ая:** Обманюєш.
- Маркета:** Не обманюю! Казав, що він хотів би тебе кудись запросити. Але знаєш, він дуже сором'язливий.
- Ая:** Серйозно, так? Я тобі не вірю. Ти з мене жартуєш!
- Маркета:** Не жартую. Серйозно. Навіщо мені жартувати? Серйозно, він мені це казав! Ну то йди до нього, ні?
- Ая:** Я не знаю. А що я йому маю сказати?
- Маркета:** Ну що, щось придумаєш. Давай, він цього чекає! *Йди. Виштовхує її з-за парти у напрямку Матвія.*
- Ая:** То я тоді пішла. *Несміливо наближається до Матвія.* Привіт.
- Матвій:** Привіт, що треба?
- Ая:** Нічого. Я просто говорила з Маркеттою.

Матвій: Ну і що з того?
Ая: Та просто, що я б з тобою кудись пішла.
Матвій: Що? Як кудись пішла?
Ая: Маркета казала,... що... що я тобі ніби подобаюся, то я подумала...
Матвій: Що? Ти, так? Та ти подивися на себе, як ти виглядаєш, ти, красуне! То так якраз щоб згасьбитися!

Ая зі сльозами втікає, ще зупиняється і дивиться на компанію дівчат, вони сміються з неї.

Маркета: До Аї. Зачекай, це ж був лише жарт!

Стоп, жива музика, темрява.

ХАЛЕПА З ГРІШМИ

У класі, компанія домовляється про вечір. Ая перераховує шкільні гроші, які збирає на кіно.

Тереза: Ей, так що ввечері робимо?
Ніколь: Кудись підемо, ні?
Маркета: Звісно, а куди?
Матвій: Можна на Шпілас,¹¹ ні?
Тереза: Так, це гарна ідея.
Ніколь: Купимо якесь вино, сигарети. Буде класно.
Маркета: Тоді супер, а коли?
Тереза: Не знаю, може о восьмій?
Ніколь: Добре, вже не дочекаюся.
Ая: Скажіть, будь ласка, хто ще мені не здав гроші на кіно? Я мушу їх сьогодні віддати.
Ніколь: Чому вона знову причепилася?
Матвій: Що? Які знову гроші?
Тереза: Ну ж на кіно.
Маркета: Я вже тобі їх дала.

¹¹ Шпілас — сленгова назва замку Шпілберк у м. Брно, Чехія.

Матвій: Ага, точно. Тоді візьми, ти, красуне. *Передає Аї гроші.*
Тереза: *Передає Аї гроші.* На, купи собі щось краще!
Ніколь: Ось маєш, біднячко. *Передає Аї гроші.*
Ая: Сумно. Тоді це вже, мабуть, все. *Кладе конверт з грішми в рюкзак. До Маркети.* Маркетто, подивися за моїми речами, будь ласка, я ще йду в туалет. Йде.
Маркета: Знову я?
Ніколь: Чуєте, у мене ідея! *Витягає конверт із рюкзака і забирає з нього гроші.*
Матвій: *До Ніколь захоплено.* Файно, ото буде хохма. Давай, я сховаю. *Ховає гроші.*
Маркета: Зачекайте, це вже трохи по-дурному!
Тереза: Та не бійся, це буде хохма. Увага, вже йде.

Повертається Ая, відразу за нею йде вчителька.

Учителька: Добрий день, встаньте. *Встають.* Сідайте. Кого немає? *Клас говорить.* Ає, маєш для мене гроші?
Ая: Так, маю. *Дає їй порожній конверт і сідає.*
Учителька: *Дивиться в конверт.* Це трохи дурний жарт. Де гроші?
Ая: Але я... але ж... адже... Я їх щойно перераховувала!
Учителька: То де ж вони? Тут немає нічого.
Ніколь: Тобто вона вкрала наші гроші, та?
Учителька: Ає, я сподіваюся, ти розумієш, що ти маєш це відшкодувати? Ти ж мала за це відповідати!
Ая: Але я...
Учителька: Зараз це не будемо вирішувати. Зайдеш до мене після уроків. Відкрийте підручники на сторінці...

Стоп, жива музика, темрява.

ЛИСТ ТА МОБІЛЬНИЙ

Порожня темна сцена.

Ая: *Ая читає лист від учительки для батьків про те, що повинна відшкодувати гроші. Ой боже, мої мене вб'ють. Це несправедливо, це ж не моя вина! Схлипує. Витягує*

з рюкзака мобільний і бачить, що однокласники також забрали її сім-карту. Починає плакати.

Стоп, жива музика, темрява.

ВНУТРІШНІ ГОЛОСИ

Ая сидить посеред сцени на стільці. Навколо неї стоять її однокласники, батько. Грає музика. Слова персонажів супроводжують удари барабана. Як тільки хтось каже свою репліку, кладе руку на Аю.

Тереза: Біднячка, в тебе немає навіть ICQ!!!
Ніколь: Вкрала наші гроші!!!
Матвій: Подивись на себе, як ти виглядаєш!!!
Батько: Ти як не моя дочка!!!

Трохи довша пауза. Барабан звучить голосніше.

Маркета: Хохма, чи не так?!!!

*Усі персонажі спільно скидають Аю зі стільця та повертаються спиною до публіки. Ая лежить на землі.
Стоп, жива музика, темрява.*

АЯ ТА ФАСИЛІТАТОР

На сцені знову Ая та фасилітатор — так само, як і в першій сцені. Чути тихий спів хору, сумна мелодія. Слабке освітлення. Ая тримає в руці лезо, звертається до фасилітатора.

Ая: Тепер ти вже знаєш, чому я це хотіла зробити?
Фасилітатор: Ає, це даремно, те, що ти хочеш зробити... Ми можемо тобі допомогти! Дозволь нам тобі допомогти.
Ая: Але в мене лише 20 хвилин, потім прийдуть батьки, а я з ними не можу зустрітись...
Фасилітатор: Добре, Ає, 20 хвилин, ми домовилися.
Ая: Добре... (Ая йде).

ГРА ФАСИЛІТАТОРА ТА ГЛЯДАЧІВ

Фасилітатор просить глядачів допомогти Аї. Пропонує їм, що вони разом можуть спробувати їй допомогти. Вони можуть вибрати двох персонажів і ближче з ними поговорити. Потім спільно спробують запропонувати Аї якесь рішення її ситуації. Глядачі голосують за персонажів. Потім обговорюють у невеликих групах можливі варіанти вирішення ситуації. Представляють свої рішення і голосують за одне. Фасилітатор мотивує їх прийняти рішення, нагадуючи про відведений час. Глядачі домовляються, хто із них представить рішення Аї.

РІШЕННЯ ДЛЯ АІ

Ая повертається на сцену.

Фасилітатор: Ає, ми маємо рішення для тебе. Спробуй його хоча б послухати.

Ая: Ая киває. Майже нечутно. Добре.

Глядачі кажуть Аї можливе рішення. Фасилітатор її підтримує, щоб вона це спробувала. Ая вагається, але врешті погоджується.

НОВА СЦЕНА, ЯКУ ЗАПРОПОНУВАЛИ ГЛЯДАЧІ

Наступна сцена розвивається відповідно до пропозицій глядачів. Наприклад, Ая наважиться про все розповісти батькам, Ая поговорить зі своєю подругою тощо. Актори імпровізують ситуацію.

СТАТИСТИКА САМОГУБСТВ

Вистава закінчується музикою та проекцією статистики самогубств серед молодих людей у Чеській Республіці.

СТОРИТЕЛІНГ

МАРІЯ ПАВЛОВСЬКА



*«Сьогодні ми живемо, але завтра сьогоднішній
день стане історією. Увесь світ, усе людське
життя — це одна довга історія.»*

І.Б.Вінтер, «Казки та оповідання»

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СТОРИТЕЛІНГ»

Поняття «сторітелінг» у перекладі з англійської означає «розповідання історії». Це сполучення слів «story» — набір реальних чи вигаданих подій, які розповідають, та «telling» — передача інформації усним шляхом.¹²

«Історія — це хронологічний взаємозв'язок людських ситуацій та дій у часовій послідовності, їхній зв'язок — вільний або тісний, низка серії подій, у центрі яких перебуває людина, міжлюдські взаємини, загалом життя.»¹³
«Під «розповіданням» розуміємо процес створення історії.»¹⁴ Розповідання характеризується двома ознаками¹⁵ — наявністю історії та присутністю оповідача.

«Сторітелінг» — це, передусім, поняття, яке в англійськомовних країнах застосовувалося переважно в цьому та минулому столітті та охоплює одразу кілька напрямків. Сьогодні в контексті цього поняття говорять про інтерактивну форму повідомлення історії. Це загальне визначення можемо розширити, зазначивши, що ця взаємодія переважно відбувається наживо, в усній формі від оповідача до глядача.

«Сторітелінг» — це давній спосіб передачі подій словами, думками та голосом. Це художня форма, яка базується на мистецтві мовлення, використанні голосу, рухів і жестів для відображення елементів, образів та ідей на основі конкретної історії для певної аудиторії. «Сторітелінг» неможливий без постаті оповідача та його аудиторії. Його вирішальними елементами є сюжет і персонажі, а також послання історії.

**ІСТОРИЯ — ЦЕ ХРОНОЛОГІЧНИЙ
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЛЮДСЬКИХ
СИТУАЦІЙ ТА ДІЙ У ЧАСОВІЙ
ПОСЛІДОВНОСТІ, ЇХНІЙ
ЗВ'ЯЗОК — ВІЛЬНИЙ АБО
ТІСНИЙ, НИЗКА СЕРІЙ ПОДІЙ,
У ЦЕНТРІ ЯКИХ ПЕРЕБУВАЄ
ЛЮДИНА, МІЖЛЮДСЬКІ
ВЗАЄМИНИ, ЗАГАЛОМ ЖИТТЯ.**

Усний «сторітелінг» — це один із видів мистецтва імпровізації. Оповідач змальовує досвід, поки аудиторія уявляє зміст його повідомлення, кожен окремо, у власній фантазії. Завдяки цьому кожна людина з аудиторії є «співавтором» історії, яку розповідають. Оповідач також часто веде діалоги з публікою, пристосовує розповідь до своїх слухачів та атмосфери того моменту, коли вона ведеться. Оповідач не мусить вчити текст напам'ять, він пам'ятає лише низки різ-

12 PROCHÁZKOVÁ, M. *«Storytelling» a jeho využití v práci s příběhem*. Diplomová práce. Praha: AMU, 2002. s. 6.

13 MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. Praha: Damu, 2000. ISBN 80-85883-54-6.

14 RIMMONOVÁ-KENANOVÁ, S. *Poetika vyprávění*. Brno: Host — vydavatelství, 2001. s. 11 — 12. ISBN 80-7294-004-X.

15 SCHOLES, R. KELLOG, R. *Povaha vyprávění*. Brno: Host — vydavatelství, 2002. s. 8. ISBN 80-7294-069-4.

них подій, які можна розповісти своїм сюжетом, незвичним вступом, основною частиною та кінцівкою. Історії можна розповідати в межах культури кожної країни як засоби розваг чи виховання, збереження культури, прищеплення знань та цінностей.

Сьогодні історії щораз частіше зберігаються за допомогою цифрових технологій. Наприклад, у США розповідання не виходить з первинної культурної бази, тому тут йдеться, передусім, про популярні розваги, які поширюються у віртуальній формі. Прихильники так званого «цифрового сторітелінгу» розглядають повідомлення історії в мережі Інтернет як єдину форму розповідання в найближчому майбутньому. Історії, які «розповідають» через Інтернет, часто відображають реальні події. Менше історій цілком вигаданих. Автори непрофесійні, часто анонімні, і так вони реагують на поточні події. Наприклад, на території штату Нью-Йорк виникло чимало історій, які документують події вересня 2001 року.

УСНИЙ «СТОРИТЕЛІНГ» — ЦЕ ОДИН ІЗ ВИДІВ МИСТЕЦТВА ІМПРОВІЗАЦІЇ. ОПОВІДАЧ ЗМАЛЬОВУЄ ДОСВІД, ПОКИ АУДИТОРІЯ УЯВЛЯЄ ЗМІСТ ЙОГО ПОВІДОМЛЕННЯ, КОЖЕН ОКРЕМО, У ВЛАСНІЙ ФАНТАЗІЇ.

Існує чимало різних форм історій, зокрема міфи і легенди, казки, перекази, байки, алегоричні історії тощо. Настрій історій також різноманітний: вони можуть бути смішними або серйозними, такими, що надихають, страшними, романтичними або трагічними, повчальними і виховними. Кожен актор, співак, репер та комік сьогодні може бути оповідачем історій. Кожен із них репрезентує незвичний тип сучасного митця – «сторітелера», який поєднує традиційні елементи своєї професії з багатьма іншими для того, щоб створити почасти традиційні, почасти сучасні вистави.

ПОХОДЖЕННЯ СТОРИТЕЛІНГУ

Уже доісторичні настінні малюнки в печерах можна вважати стародавніми формами «сторітелінгу». З розвитком різних технологій історії почали вирізати, наприклад, на дереві, бамбуку, на слонових кістках або камені, малювати на полотні.

Найстарішою формою усного «сторітелінгу» є проста розповідь, поєднана з жестами та мімікою. Розвиток мови дозволив розвинути у суспільстві використання власного мовлення. Розповіді стали носіями колективної пам'яті. У долітературний період «сторітелінг» проявлявся в багатьох різних ситуаціях, під час звичайної повсякденної

діяльності, наприклад, коли матері співали своїм дітям і розповідали їм історії про відомих предків їхнього племені, які могли б стати для них життєвим взірцем. Також в усній формі почали поширюватися історії про те, як «примітивні» спільноти розуміли саму сутність буття. «Вчорашній досвід завтра стає міфом»¹⁶. Міфи зображують культуру, традиції, погляди та цінності людських рас і націй. Вони розкривають їхні мрії та зусилля. Вони передають свою історію наступним поколінням. Вони зберігають послання, яке люди передають одне одному для того, щоб використовувати їх у своєму власному житті. Міфи намагаються відповісти на такі запитання: «Звідки походять світ і люди в ньому? У чому суть життя і смерті? Що відбувається після смерті?» тощо. Міфи утворюють межі соціальних систем та їхніх норм і того, що ми називаємо традицією. У них відображені закономірності міграцій, політичних змін, вторгнень, перемог та іншої історичної інформації про людські племена і раси.

Міфи мають універсальний характер незалежно від того, звідки вони походять. Їхня функція – моральна та освітня¹⁷: перекази, притчі і народні казки існують у кожному суспільстві та мають значення у вихованні і створенні цінностей. «З точки зору суспільства жанри літератури, які передаються в усній формі, зокрема міфи, легенди, казки, пісні та інші малі жанри народної творчості, є частиною освіти та культурної свідомості».¹⁸ З появою письма історії фіксувалися в письмовій формі, і люди передавали їх по всьому світу.¹⁹ Проте міфи в усній формі у сучасному світі не зникли повністю.

СТОРИТЕЛІНГ, ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ТА ЦІННОСТІ

На «Національному драматичному воркшопі», який відбувся в Чеській Республіці в 2005 році, сформулювали такі визначення «сторителінгу»²⁰:

- Сторителінг подає слухачеві якісну літературу, стимулює бажання працювати з літературою та зацікавлення читанням;
- знайомить із низкою світових культур та об'єднує світ;

16 POPPER, K. *The Logic Of Scientific Discovery*. London: Hutchinson: 2000. s. 15.

17 DWIVEDI, K. N. *The Therapeutic Use of Stories*. London and New York: Routledge, 1997. s. 1-5. ISBN 0-415-15071-X.

18 PROCHÁZKOVÁ, M. «*Storytelling*» a jeho využití v práci s příběhem. Diplomová práce. Praha: AMU, 2002. s. 9.

19 *Encyklopedie Wikipedia*. Dostupné na: <http://www.en.wikipedia.org/wiki/Storytelling>.

20 «*Storytelling*», jeho význam a hodnoty. Materiály získané při účasti na «National Drama Workshop», konaném v roce 2005 v ČR.

- зображує багато персонажів, з якими слухач може ідентифікувати себе;
- створює особливий зв'язок між оповідачем та слухачем;
- допомагає слухачеві краще зрозуміти життя, визначити для себе цінності та цілі;
- усім подобається вчитися, але ніхто не хоче, щоб його повчали;
- збагачує та збільшує словниковий запас. Словниковий запас розвивається в контексті;
- покращує здатність слухати та розуміти;
- заохочує до творчого письма та іншої творчої діяльності;
- пропонує слухачеві цінну інформацію та знання;
- покращує здатність слухача спілкуватися за допомогою слів та в інший спосіб;
- залучає слухача до мисленнєвих та емоційних процесів, так слухач використовує обидві півкулі мозку;
- підтримує здатність передбачати, аналізувати і синтезувати;
- стимулює уяву слухача;
- це дуже весело.

«Сторітелінг», загалом, можемо розглядати як:

- усну передачу історій живим оповідачем живій аудиторії;
- поширення історій не лише живим оповідачем, але й іншими засобами масової інформації (радіо, телебачення, інтернет);
- метод терапії;
- виконавське мистецтво;
- виховний процес, який застосовують у сучасній педагогіці.

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ «СТОРИТЕЛІНГУ»

«Ми всі думаємо історіями, кожен із нас може запропонувати іншому якусь історію, – хай вигадану, уявну, казкову чи життєву. У людських історіях криються безмежні терапевтичні можливості.»²¹

Унікальним засобом, який застосовують у терапії останнім часом, є метод «сторітелінгу». Історії можна використовувати в різний спосіб: розповідати,

²¹ DWIVEDI, K. N. *The Therapeutic Use of Stories*. London and New York: Routledge, 1997. s. 21. ISBN 0-415-15071-X.

писати чи зробити з них театральну постановку. Вони виражають послідовність подій, навчають нас новим поглядам і думкам. Сутність терапевтичного використання «сторітелінгу» полягає в тому, щоб змінити сприйняття людиною дійсності, а не змінити дійсність як таку.

«Останнім часом для кращого розуміння людського життя у низці навчальних спеціальностей почали використовувати нарративний підхід, який виявився дуже перспективною, широко застосовуваною, значущою та креативною системою для використання в теоретичній та практичній психотерапії. Для низки підходів спільним був акцент на людині як носієві та оповідачеві історій — homo sapiens як «homo narrans» або «homo fabulans».»²²

Багато психотерапевтичних відкриттів засновано на нарративній моделі — наше життя можна розповісти як живу історію, а процеси психотерапії включають ці

розповіді, перекази, редагування та зміни таких історій. Процес розповідання історій надає новий сенс нарративним підходам у психотерапії людей похилого віку. Літні люди відіграють незамінну роль у суспільстві, адже володіють життєвим досвідом, мудрістю та є носіями культурних традицій. Якщо ми подивимося на життя народів четвертого світу, які ще перебувають на дофеодальному рівні в демократичній формі, з'ясуємо, що тут виховання дітей покладено на бабусь та дідусів. Тут цінується досвід старших, які передають дітям перші навички. Власне, від бабусь та дідусів діти

можуть навчитися, що самого лише прагнення до успіху замало. Однак сучасний західний світ недооцінює роль літніх людей у суспільстві, радше цінує якості молодих. Саме в розповіданні життєвих порад у формі життєвого досвіду розкривається роль людей похилого віку.

«Історії формують основу особистості. Історії допомагають нам у скруті, додають сміливості витримати до кінця, який нам видається недосяжним.»²³

Не випадково терапевти, які працюють з літніми людьми, підкреслюють значення життєвих історій. Для цього в них багато причин. Найважливішою з них є правдивість життєвих історій, а також той факт, що через свій вік літні люди вже перебувають на останніх сторінках своїх історій. Потреба відшукати неперервність і закінчення життєвої історії, поки ще є час зробити це, викликає необхідність зара-

**ІСТОРІЇ ФОРМУЮТЬ ОСНОВУ
ОСОБИСТОСТІ. ІСТОРІЇ
ДОПОМАГАЮТЬ НАМ У СКРУТІ,
ДОДАЮТЬ СМІЛИВОСТІ
ВИТРИМАТИ ДО КІНЦЯ,
ЯКИЙ НАМ ВИДАЄТЬСЯ
НЕДОСЯЖНИМ.**

22 DWIVEDI, K. N. *The Therapeutic Use of Stories*. London and New York: Routledge, 1997. s. 22. ISBN 0-415-15071-X.

23 DWIVEDI, K. N. *The Therapeutic Use of Stories*. London and New York: Routledge, 1997. s. 23. ISBN 0-415-15071-X.

хування наративних процесів до терапевтичних методів роботи з літніми людьми. Ще однією причиною є те, що з віком старші люди стають більш схильними до песимізму і депресії. Ці відчуття також часто формують несприятливий клімат у сім'ї для людей похилого віку. Смерть, фізична втома, втрата енергії та свободи — усі ці обставини викликають у людей похилого віку відчуття неповноцінності, економічної депривації та соціальної ізоляції. Проте ці обставини водночас можуть подарувати нагоду для змін, зростання, розуміння та досягнення власної цілісності та ідентичності. Та незважаючи на це, події у житті літніх людей мають радше протилежний ефект. У старості людина часто почуває себе переможеною, нездатною віднайти зв'язки та пояснити прожиті події, нездатною бачити сенс життя в старості та рухатися вперед. Інакше кажучи, негативний досвід старості — результат сучасної епохи, яка часто залишає літніх людей зі страхом та депресією, не задовольняє потреби людей похилого віку, її пріоритетом є молоді, користюлюбні люди.

«Важливо зберегти таку позицію, яка розглядає втрату та життєвий розвиток як дві сторони однієї медалі — негативний досвід, спричинений старістю, водночас є нагодою для особистого зростання.»²⁴

Терапія з людьми похилого віку обов'язково містить елементи їхніх життєвих історій, втім існують підходи²⁵, які роблять процес чіткішим, а саме:

- «personal construct therapy» — клієнтові дозволяється вільно висловлювати свої думки щодо минулих, теперішніх та майбутніх подій;
- «life review therapy» — узагальнення конкретних подій — клієнт отримує незалежний погляд.

Ці два методи мають багато спільного. Перш за все, це думка, що, розповідаючи, переказуючи та слухаючи історії, клієнт здобуває нові перспективи, які відкривають для нього нові актуальні можливості в житті.

ВАЖЛИВО ЗБЕРЕГТИ ТАКУ ПОЗИЦІЮ, ЯКА РОЗГЛЯДАЄ ВТРАТУ ТА ЖИТТЄВИЙ РОЗВИТОК ЯК ДВІ СТОРОНИ ОДНІЄЇ МЕДАЛІ — НЕГАТИВНИЙ ДОСВІД, СПРИЧИНЕНИЙ СТАРІСТЮ, ВОДНОЧАС Є НАГОДОЮ ДЛЯ ОСОБИСТОГО ЗРОСТАННЯ.

²⁴ DWIVEDI, K. N. *The Therapeutic Use of Stories*. London and New York: Routledge, 1997. s. 213. ISBN 0-415-15071-X.

²⁵ DWIVEDI, K. N. *The Therapeutic Use of Stories*. London and New York: Routledge, 1997. s. 214. ISBN 0-415-15071-X.

ДРАМА І «СТОРИТЕЛІНГ»

На запитання, чи «сторітелінг» належить до мистецтва театрального характеру, чи ні, немає однозначної відповіді. Своїх прихильників має теорія про те, що «сторітелінг» не можна асоціювати з акторством чи декламацією, і вважає його рівноцінним та самостійним жанром мистецтва. Ця думка пов'язана з розглядом розповідання, яке базується на розповіді казок, що є популярною розвагою в англо-американському світі, і яке як творча спеціальність має своїх спеціалістів. Однак ця думка ґрунтується на чистій розповіді, коли ніхто не входить у роль, і тому про театр тут говорити не можна.²⁶

Проте існують й інші погляди, згідно з якими «драма та «сторітелінг» мають багато спільних рис»²⁷. «Драма — це (переважно) письмова (літературна) художня рефлексія світу, яка, здебільшого, містить повідомлення про певну історію, подію тощо (фабула), дії якої впорядковані в певній послідовності (сюжет); до того ж, ключовою частиною цієї події є конфлікт (!), а ключовою рисою опису цієї події

є опис дій (!) персонажів (!) історії, дій того, хто розв'язує (!) цей конфлікт (проблему, труднощі).»²⁸

**ЯКЩО МИ РОЗГЛЯДАЄМО
НАШЕ ЖИТТЯ ЯК СЕРІЮ
ПЕРЕПЛЕТЕНИХ ІСТОРІЙ, СУТЬ
ЯКИХ ПОЛЯГАЄ В СПІЛКУВАННІ
МІЖ ЛЮДЬМИ, ТО ДРАМА ТА
«СТОРИТЕЛІНГ» — НЕВІДДІЛЬНІ
ОДНЕ ВІД ОДНОГО.**

Ядро драматичного мистецтва — це конфлікти і напруга, яких зазнають люди протягом свого, інколи досить звичайного, життя. Крім того, в історіях трапляються реальні чи нереальні пригоди, у яких перед їхніми головними героями постають різні фізичні і моральні перешкоди, які вони змушені якимось чином подолати. Багато подібних випадків трапляється і в нашому житті. Саме тому ці історії мають стільки прихильників. Багато п'єс Шекспіра виходить із люд-

ських історій, а улюблені драми, які ми бачимо по телебаченню, згодом успішно перетворюються в романи. В «архетипних» історіях містяться конфлікти, які завжди певним чином розв'язуються та вирішуються, а це може бути дуже повчальним для життя кожної людини. Історії можуть мати як історичний контекст, так і відтворювати теперішнє, однак вони також можуть бути фантастичними. Шляхи розв'язання конфліктів у драмі відповідають на екзистенційні питання кожної лю-

26 PROCHÁZKOVÁ, M. «Storytelling» a jeho využití v práci s příběhem. Diplomová práce. Praha: AMU, 2002. s. 6.

27 GRUGEON, E., GARDNER, P. *The Art of Storytelling for Teachers and Pupils*. London: David Fulton Publishers, 2000. s. 79. ISBN 1-85346-617-4.

28 VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997. s. 28. ISBN 80-901954-1-5.

дини — «Що, якщо ...?» Відповіді на ці питання можна знайти в драматично відтворених історіях, у характерах та діях персонажів, у їхніх діалогах.²⁹

«Якщо ми розглядаємо наше життя як серію переплечених історій, суть яких полягає в спілкуванні між людьми, то драма та «сторітелінг» — невіддільні одне від одного.»³⁰

Драматичне мистецтво важливе також у сфері виховання та освіти. Драма здатна імітувати безпосередність пережитого, таким чином вона є важливим засобом розвитку словникового запасу, вміння слухати, а також викликає глибоку емпатію та розуміння особливих людських історій та життєвих доль. Доведено, що процес формування історій, які містяться в драмі, знайомства з ними значною мірою впливає на людські вчинки, культивує особистість і розвиває способи висловлювання та вміння поводитися. Саме завдяки цьому у сфері «сторітелінгу» драма користується пошаною і схваленням.

29 GRUGEON, E., GARDNER, P. *The Art of Storytelling for Teachers and Pupils*. London: David Fulton Publishers, 2000. s. 80. ISBN 1-85346-617-4.

30 GRUGEON, E., GARDNER, P. *The Art of Storytelling for Teachers and Pupils*. London: David Fulton Publishers, 2000. s. 81. ISBN 1-85346-617-4.

ІГРИ ТА ВПРАВИ, ЯКІ ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ В ЗАГАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ТА ЯК ПРИЙОМИ ІНТЕРВЕНЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

МАРІЯ ПАВЛОВСЬКА



ІГРИ ТА ВПРАВИ

Незважаючи на те, що ігри та вправи поділені на категорії відповідно до свого спрямування, не можна сказати, що вони стосуються лише однієї сфери розвитку дитини. Описуючи мету, ми намагалися відобразити всі сфери, на які впливають вправи.

Ігри та вправи поділяються на:

- вправи для розігріву;
- вправи на знайомство;
- вправи, спрямовані на самопізнання;
- вправи, спрямовані на увагу та концентрацію;
- вправи, спрямовані на комунікацію та співпрацю;
- вправи, спрямовані на побудову довіри в групі;
- прийоми рефлексії;
- імпровізація та шкільні драми.

ВПРАВИ ДЛЯ РОЗІГРІВУ

Вправи для розігріву рекомендуємо на початку зустрічі. Вони допомагають розслабитися та налаштуватися на спільну роботу, допомагають відсторонитися від попередньої роботи, від завдань тощо. Зазвичай це прості фізичні вправи для того, щоб розрухатися та усвідомити себе і своє тіло тут і зараз. Вправи повинні бути короткі, творчі, веселі й нескладні. Вправи для розігріву вже можуть стосуватися теми зустрічі. Проте іноді лектор, навпаки, повинен вибрати такі вправи, які заспокоюють і зосереджують на подальшій роботі. Вправи для розігріву або для заспокоєння рекомендуємо вибирати відповідно до ситуації на той момент, атмосфери, яка панує в групі.

ЯКИЙ У МЕНЕ СЬОГОДНІ НАСТРІЙ

МЕТА: висловлювання своїх почуттів

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: малюнки смайликів, які зображують різний настрій

ЗАВДАННЯ: Дитина вибирає один малюнок, який відображає її теперішній настрій. Потім показує малюнок і розповідає, чому вона вибрала його. Робота завжди добровільна.



ВАРІАНТИ: Діти малюють свій теперішній настрій (обличчя) на невеликому папері, який потім прикріплюють клейкою стрічкою собі на живіт.

Учитель просить дітей створити групи, у яких подібний настрій. Діти запитують друзів, який у них настрій (як справи?), і уточнюють певні нюанси на малюнку.

Діти повинні створити групи, які мають подібний настрій. Цього разу без слів. Після створення усіх груп діти обговорюють усередині груп, чи вони згуртувалися правильно.

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: Папірці (відповідно до кількості дітей), на яких учитель заздалегідь малює у верхньому куті позначку (наприклад, два сонечка, дві зірочки тощо). Діти малюють свій настрій, а потім знаходять пару за позначкою на своєму папірці.

Завдання на дошці:

- 1 За малюнком свого друга спробуй описати його настрій.
- 2 Друг скаже тобі, який у нього настрій.
- 3 Повтори власними словами, що він тобі сказав. Можеш використати це речення, яке відповідно доповниш: «Якщо я тебе правильно зрозумів(-ла), то зараз тобі...»
- 4 Поміняйтеся ролями.

Потім продовжують працювати в парі. На завершення всі стають у коло, і кожен з пари говорить, який настрій зараз у друга і чому (лише за умови, що дитина дасть на це згоду).

ЗАУВАЖЕННЯ: Цю вправу використовують для того, щоб з'ясувати, чи налаштовані діти в групі працювати разом, та, перш за все, щоб заспокоїти групу, створити атмосферу, відмежуватися від попередньої роботи. Також ведучому це дає дуже цінну інформацію про настрій у групі та настрій окремих дітей. Водночас діти вчаться розпізнавати і називати свої почуття та слухати інших. Вираження за допомогою малюнків — дуже легка форма висловлювання; зображення смайликів є усталеним засобом комунікації, який широко застосовується в сучасному суспільстві, і ді-

тям смайлики близькі. Важливо, щоб діти знали — у даний момент кожен має право мати хороший або поганий настрій, почуватися кепсько, бути роздратованим чи розлюченим. Це відчуття необхідно усвідомити і назвати, не прагнути цей стан швидко змінити, бо це займає певний час та відбувається з різною інтенсивністю. Дітям допомагає емпатія вчителя і те, що він їх вислухає.

ЯК Я ПОЧУВАЮСЯ

МЕТА: розслаблення

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ:

- 1 Кожен по чергово по колу робить рух і видає звук відповідно до того, як він відчувається саме зараз. Решта в колі повторює цей рух та звук.
- 2 Передача руху іншому — гравець у колі робить рух відповідно до того, як він відчувається, його сусід праворуч повторює той самий рух, після цього повертається до іншого гравця і показує свій рух, новий. Гра продовжується по колу, доки не дійде до гравця, який її почав.
- 3 Трясіння тілом — усі трясуть своїм тілом відповідно до того, як відчуваються. Потім лектор каже: «СТОП», всі завмирають та створюють скульптуру. Інші гравці визначають, що скульптура зображує.

ДОБРИЙ ДЕНЬ

МЕТА: встановлення зорового контакту, сприйняття інших людей

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти стають у коло. Один гравець виходить із кола, вибирає когось, встановивши з ним зоровий контакт, і йде потиснути йому руку та побажати доброго дня. Той, кого гравець вибрав, також виходить з кола і йде йому назустріч. Вони потискають одне одному руку, бажають доброго дня та міняються місцями. Другий гравець знову вибирає когось, встановлює з ним зоровий контакт і також бажає доброго дня. Гра продовжується доти, поки усі діти не привітаються.

РЕФЛЕКСІЯ: Цю гру можна оживити, якщо діти кажуть «Добрий день» і водночас відображають настрій, який задає ведучий, наприклад, бути розгніваним, сумним, закоханим тощо.

СТІЙ І БІЖИ

МЕТА: концентрація, розслаблення

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти вільно ходять по приміщенні. Ведучий дає команди «Стій» і «Біжи». Діти роблять те, що каже вчитель. Через деякий час значення цих слів міняється: на слово «Стій» діти йдуть, на команду «Біжи» — стоять. Можна додавати інші команди, наприклад, «Тупни» і «Ім'я» (кожен голосно каже своє ім'я). Перші дві команди надалі мають значення «навпаки», а через деякий час міняються значеннями й інші дві команди. Ведучий може додавати команди залежно від вміння дітей концентруватися, найкраще використовувати шість команд.

РЕФЛЕКСІЯ: Гру можна оживити ще й тим, що ведучий казатиме дітям, як швидко вони повинні ходити. Одиничка — повільно, двійка — нормальним кроком, трійка — швидко. Діти спробують різні швидкості ходьби, і лише після цього ведучий задає подальші команди.

МАГНІТИ

МЕТА: розігрів, співпраця, зосередження

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Гравці ходять вільно по приміщенні і за командою повинні якнайшвидше стати з кимось у пару. Наприклад, коли ведучий вигукне: «Коліно — рука», один із пари запропонує руку, інший — коліно, і цими частинами тіла вони повинні доторкатися приблизно десять секунд, поки ведучий не перевірить. Виграє той, хто виконає завдання найшвидше.

РЕФЛЕКСІЯ: Потрібно дотримуватися правил гри.

Я!

МЕТА: сприймання іншого та всієї групи, увага і концентрація

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти ходять по приміщенні, хтось з них вигукне: «Я!». Усі зупиняються і показують на нього. Так гра повторюється, поки всі не візьмуть участь.

РЕФЛЕКСІЯ: Може статися, що «Я!» вигукне кілька дітей одночасно. Тому важливо тренувати в дітях терпеливість. Для вчителя ця вправа цінна з погляду діагностики, оскільки дозволяє визначити статус окремих дітей у групі. Важливим є момент, коли діти вимовляють «Я!», звертають увагу на себе і відповідно привертають увагу інших учасників. Діти, які є аутсайдерами групи та яких часто не помічають, у цій грі можуть мати відчуття, що інші їх чують та звертають на них увагу.

ВАРІАНТ: Деяких дітей може викликати вчитель. Наприклад, він скаже: «Павло», і всі покажуть, де стоїть Павло. Так можемо уникнути ситуації, коли «Я!» вигукне кілька дітей одночасно.

КВАЧ З ПОРЯТУНКОМ

МЕТА: розслаблення, розігрів та створення позитивної атмосфери в групі

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Ловить той, чиє ім'я починається / закінчується на певну букву. Якщо квач когось спіймає, той завмирає на місці. Його може врятувати інший гравець, якщо погладить «замороженого» по обличчю.

ВАРІАНТИ:

- Ловить той, хто має на собі... (колір, одяг тощо).
- Гравець може врятувати іншого, якщо погладить його по обличчю і скаже його ім'я.
- Гравець може врятувати іншого, якщо погладить його по обличчю, скаже його ім'я і якусь гарну рису.
- Гравець може врятувати іншого, якщо погладить його по обличчю і назве причину, чому він хоче його врятувати.

ЗАУВАЖЕННЯ: Квач — це вправи, які використовують, передусім, на початку заняття, але часто їх добре використовувати і під час заняття для того, щоб активізувати дітей.

КВАЧ З ГОЛКОЮ

МЕТА: розслаблення, розігрів, допомога

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Група визначає, хто буде голкою (залежно від величини групи голок може бути кілька). Решта дітей — надувні кульки. Голка ловить кульки, як тільки когось доторкнеться, кулька починає здуватися й присідати. Її може врятувати інша кулька, яка до неї підбіжить і надує «проколоту» невидимим насосом.

РЕФЛЕКСІЯ: Під час цієї гри стають помітними взаємовідносини в колективі. Рятують одне одного лише друзі.

ПЕЧЕРА, МАМОНТ, МИСЛИВЕЦЬ

МЕТА: розслаблення, емпатія, допомога

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти в парі створюють печеру: стоять одне навпроти одного і тримаються за руки. Одна пара стає мамонтом і мисливцем (ловцем). Якщо необхідно, гру змінюємо, наприклад, нора, заєць, лисиця.

На мамонта нападає мисливець. Щоб врятуватися, мамонт може сховатися в печері. Печера може його сховати (пара тримається за руки, а мамонт стає між ними). До кого мамонт стане обличчям, той перетворюється на мамонта і втікає. Як тільки мисливець доторкнеться до мамонта, гравці міняються ролями. Може трапитися, що «печера» схрестить руки, тоді мамонт не зможе в ній сховатися і має шукати іншу печеру.

РЕФЛЕКСІЯ: Це, певною мірою, вправа на діагностику взаємин, хто з ким дружить тощо.

КВАЧ З КАМІНЦЕМ

МЕТА: взаємини в групі, емпатія

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: камінець

ЗАВДАННЯ: Це класична гра в квача. Якщо квач когось доторкнеться, той завмре. Квач виконує свою роль протягом усієї гри. Однак на початку гри вчитель говорить, що один гравець отримає чарівний камінець, і той, у кого він є, живе «вічно», може рухатися, і квач не може його «заморозити». Учитель більше нічого не каже. Залежить від дітей, чи додумаються вони до того, що камінець можуть передавати іншому і у такий спосіб одне одного рятувати. Тривалість гри залежить від співпраці гравців. Гра закінчується тоді, коли усі гравці, крім квача і того, хто, власне,

має чарівний камінець, будуть заморожені, або необхідно встановити часовий ліміт. Якщо ж гравці добре співпрацюють між собою і не думають егоїстично тільки про себе, гра стає майже безкінечною, і квач має дуже малі шанси на перемогу. Гру можна повторювати кілька разів і спостерігати за взаєминами в колективі, хто кого рятує, чи немає в групі когось, кого ніхто не рятує тощо. Після гри відбувається дискусія про допомогу другові.

ПРИВІТАННЯ

МЕТА: створення приємної атмосфери

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти ходять по класу, вітаються одне з одним, використовуючи різні привітання, це залежить від їхньої фантазії.

РЕФЛЕКСІЯ: Дітям подобається ця гра, і поступово вони вигадують різноманітні привітання — не лише словесні, але й невербальні.

КВАЧ З ПІР'ІНКОЮ

МЕТА: зосередження, розслаблення, гнучкість

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: одна стрічка для кожного гравця

ЗАВДАННЯ: Кожна дитина має за поясом стрічку, яка уособлює «пир'їнку». По команді усі гравці намагаються здобути якнайбільше «пир'їнок» своїх друзів. Діє правило, що пир'їнку не можна ніяк захищати, наприклад, тримати рукою, прив'язувати до пояса тощо. Хто втратить пир'їнку, той вибуває з гри. Перемагає той, хто має найбільше пир'їнок.

СТОВПЦІ

МЕТА: розслаблення

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Половина дітей розсядеться по всьому приміщенні. Вони — стовпці, а решта дітей — ті, кого ловлять. Ведучий вибере квача, який намагається передати цю роль іншому. Той, кого ловлять, може врятуватися, якщо сяде за спиною дитини, яка сидить, тобто стовпця. Дитина, яка сиділа, тепер мусить встати і при-

єднатися до гри. Якщо квач когось зловить, впійманий гравець автоматично стає квачем.

ЗАУВАЖЕННЯ: Ведучий вибирає кількість квачів і тих, хто втікає, відповідно до кількості гравців.

ГРА В КВАЧА З ПОРЯТУНКОМ

МЕТА: розслаблення, розігрів

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Краще розпочати зі звичайної ходи, коли група намагається заповнити приміщення. Потім за вказівкою ведучого всі діляться на пари. Пара тримається попід руку. Лише двоє дітей не тримаються: одна дитина ловить, інша — втікає. Той, хто тікає від квача, може врятуватися, якщо візьме попід руку когось, хто в парі. Отже, утвориться трійка, від якої відразу повинен відділитися той, кого не взяв попід руку «втікач» (той, хто на протилежному боці трійки), і почати ловити. Тобто ролі міняються: квач стає «здобиччю». Гра закінчується за командою ведучого.

ЗАСТІБКА-БЛИСКАВКА

МЕТА: відповідальність за іншого, зосередження

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Гравці діляться на пари. Кожен гравець має на спині уявну «блискавку», яку інші гравці хочуть розстебнути. Пара — це єдине ціле. Якщо розстебнуть «блискавку» одному з пари і тіло вивільниться, гравець починає згинатися, то партнер повинен йому допомогти і закрити блискавку, тоді пара продовжує грати. Якщо ж стається таке, що обидвом гравцям пари розстебнули «блискавку», пара вибуває з гри. Виграє та пара, яка протримається якнайдовше.

ХТО КВАЧ

МЕТА: емпатія, розвиток чутливості

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: наклейка

ЗАВДАННЯ: Учні стають у коло та заплющують очі, вчитель одного з них позначає білою наклейкою на спині. Це — квач. Проте ніхто не знає, хто це. Квач повинен

це з'ясувати з поведінки людей навколо. Коли він це з'ясує, тоді починає ловити, а кого торкнеться, той стає скульптурою. Гру можемо кілька разів повторювати.

РЕФЛЕКСІЯ: Обговорення на тему: «Як я почувався, коли був «позначений»?».

ВПРАВИ НА ЗНАЙОМСТВО

На початку роботи з групою необхідно вибрати прийоми, головною метою яких є знайомство. Базуючись на нижче зазначених іграх, знайомство розглядаємо в кількох площинах. З погляду ведучого йдеться, насамперед, про знайомство з групою, вибрані методи та прийоми певною мірою використовуються для діагностики. Застосовуючи прості ігри та вправи, ведучий має можливість краще пізнати деяких членів групи, більше дізнатися про їхні інтереси, характер, настрої, ставлення до школи, до однолітків, до авторитетів, проявиться їхня позиція в групі. Ведучий дізнається, як функціонує група як єдине ціле, якою є ієрархія в групі та які стосунки між дітьми, з'ясує основний рівень спілкування, співпраці в групі і головне — побачить, яка атмосфера панує в групі. Діти мають можливість краще пізнати своїх однокласників або познайомитися з новими членами колективу. Навіть якщо в групі всі одне одного знають, ці ігри дозволяють підтвердити відомі факти або відкрити щось нове не лише про іншого, а й про самого себе. За допомогою ігор група знайомиться з ведучим і прояснюється характер позицій у взаєминах.

Я ПРЕДСТАВЛЯЮ СВОГО СУСІДА

МЕТА: взаємне знайомство, позитивний зворотній зв'язок з іншим

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Учні сидять у колі, кожен представляє свого сусіда зліва і говорить про нього щось позитивне, що той вміє, що йому добре вдається, називає рису характеру тощо. Наприклад, «Біля мене сидить Павло, він вміє дуже гарно малювати».

РЕФЛЕКСІЯ: Дехто сприймає класичне представлення доволі негативно, почуватися невпевнено, не знає, що сказати. Їм значно легше говорити про свого однокласника. Важливо дотримуватися другої частини завдання — сказати про іншого щось хороше, підкреслити ту діяльність, яка йому добре вдається.

З'ЯСУЙ ЯКНАЙБІЛЬШЕ ПРО ІНШОГО

МЕТА: вчитися ставити запитання, слухати, концентруватися

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти сідають по парах. Можемо підіграти «грою в журналіста», який робить інтерв'ю з відомою зіркою та намагається з'ясувати про неї якнайбільше цікавого.

Встановлено часовий ліміт. Після закінчення часу діти розповідають іншим, що вони дізналися, таким чином представляють одне одного.

РЕФЛЕКСІЯ: Цю гру можна використовувати будь-коли, лише потрібно переробити завдання, наприклад, «З'ясуйте, що сталося за той час, поки ми не бачилися» тощо.

ПОМІНЯЮТЬСЯ ТІ, ХТО...

МЕТА: соціальна взаємодія, вміння слухати, креативність

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: достатня кількість стільців

ЗАВДАННЯ: Гравці сідають у коло. Ведучий стоїть у колі і дає команди — міняються місцями ті, хто ... (наприклад, любить їздити на велосипеді). Усі, хто любить їздити на велосипеді, встають і міняються місцями. Якщо встане тільки один гравець, він має знову сісти на своє місце. Ведучий може сісти, і запитання ставитиме хтось інший.

РЕФЛЕКСІЯ: Гру можна використати як просту вправу на розігрів на початку заняття, але, вибираючи певні запитання, ведучий може використовувати їх із діагностичною метою. Він може переходити від загальних тем до більш глибоких та особистих.

ПІДІЙДИ БЛИЖЧЕ

МЕТА: розвиток вербальної комунікації, вміння сприймати і чути одне одного

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти стають у ряд, ведучий — навпроти них. Ведучий ставить різні запитання. Якщо діти хочуть відповісти «так», роблять крок вперед. Якщо відповіда-

ють «ні», роблять крок назад. Гра закінчується в той момент, коли один з гравців наблизиться аж до місця ведучого.

РЕФЛЕКСІЯ: Гру можна урізноманітнити в такий спосіб, що діти поділяться на пари, і один запитує, а інший підходить або відходить. Дуже важливими є вибрані запитання. Діти намагаються перевести гру в жарт, щоб їм не треба було наблизитися до ведучого, або навпаки — намагаються підійти до нього якнайшвидше, тому важливо їм пояснити та підкреслити суть гри. Важливу роль у цій грі відіграє рух, за допомогою якого деякі речі висловити набагато простіше, ніж словами. Як і в попередньому прийомі, вибір запитань визначає глибину гри.

РОЗПОВІМ ТОБІ ДЕЩО ПРО...

МЕТА: знайомство

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Це гра на знайомство, під час якої поступово всі знайомляться одне з одним. Гра має кілька етапів. На першому етапі гравці знайомляться в парах, наприклад, «Я Ганна і я люблю читати.», «Я Петро і я люблю кататися на лижах.» На другому етапі гравці діляться на інші пари, але тепер вони представляються так: «Я Ганна, і розповім тобі про Петра, який любить кататися на лижах» і показує на Петра, який знаходиться десь у приміщенні. Партнер представляється так само і дещо розповідає про іншу людину й показує на неї. На наступних етапах гравці говорять завжди лише останню інформацію, яку дізналися. Через певний час ведучий зупиняє гру, гравці стають у коло, і кожен по черзі розповідає останню інформацію, яку дізнався.

Я І ПРЕДМЕТ

МЕТА: запам'ятати імена, тренувати пам'ять, слухати інших

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: 2 аркуші паперу

ЗАВДАННЯ: Кожен гравець поступово називає своє ім'я та предмет, який є важливим для його щоденного життя. Гравець каже про цей предмет три речення, якими він аргументує, чому предмет для нього важливий. Ведучий записує ім'я на одному аркуші, а предмет — на іншому, потім розкладає їх в кімнаті. Може використати також дошку. Наприклад, Яна — рюкзак. Рюкзак мені необхідний, тому що у ньому я ношу ключі — впевненість, що мені є куди повернутися; улюблену книжку — вона

завжди піднімає настрій; рюкзак дає мені вільні руки, тому я можу робити багато справ. Коли усі представляться, до імені кожного всі разом шукають річ, яка для тієї людини важлива.

ЯК Я ПОЧУВАЮСЯ

МЕТА: висловлення почуттів, атмосфера у групі

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Усі сидять у колі і своє прізвище замінюють прикметником, яким вони намагаються висловити те, як зараз почуваються. Ведуча починає, наприклад, «Я Мартіна весела». Продовжує гравець зліва: «Я Радка втомлена» і так далі. Деякі «прізвища» повторюються, і вчитель дізнається про настрій у групі. Відповідно до цього він може вибирати наступні вправи.

ІМ'Я ТА ОСОБИСТА РІЧ

МЕТА: запам'ятовування імені, тренування пам'яті, відтворення почутого, зосередження

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: особиста річ, з якою пов'язаний спогад

ЗАВДАННЯ: Ведучий дає завдання, щоб кожен поклав у коло невелику особисту річ, з якою пов'язаний певний спогад, подія тощо. Гра має три етапи. На першому етапі гравці по черзі кладуть у коло свій предмет і одночасно називають своє ім'я. Потім гравці по черзі забирають предмети з кола і повертають власникові, до якого звертаються на ім'я. Починається другий етап: учні розповідають спогад, історію предмету, знову називають своє ім'я і кладуть предмет у коло. Потім гравці повертають власникові предмет, повторюють спогад, який вони почули, та звертаються до власника на ім'я. Третій етап відбувається дуже швидко, оскільки всі предмети кладуть під непрозору хустку, гравці по одному витягують з-під неї якусь річ та відразу повертають її власникові, до якого звертаються на ім'я. На цьому етапі гравці вже не мали б вагатися і швидко називати ім'я власника предмету.

РЕФЛЕКСІЯ: З цієї вправи вчитель формує для себе образ окремих дітей, як вони висловлюються, який у них словниковий запас, як вміють запам'ятовувати тощо.

ВПРАВИ, СПРЯМОВАНІ НА САМОПІЗНАННЯ

Пошук власної ідентичності — це основне завдання кожної людини. Нижче зазначені вправи можуть допомогти дітям знайти відповіді на запитання: «Хто я? Який я? Які в мене почуття, бажання, прагнення ...? Яким я себе бачу? Що я зумію зробити? Де моє місце в житті, серед друзів, сім'ї?» Пізнаючи своє «я», діти створюють міцну основу для подальшого розвитку особистості, усвідомлення самих себе, свого тіла та внутрішнього світу.

МОЯ ВІЗИТКА

МЕТА: концентрація, невербальні засоби вираження, усвідомлення самого себе

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: маркери, кольорові олівці, воскові олівці, картки з твердого паперу

ЗАВДАННЯ: Діти вибирають у класі свій куточок, місце, де їх ніхто не турбуватиме. Вони повинні зробити свою візитку, яка має бути виражена абстрактним малюнком. Після закінчення часу діти вкладають візитки в підготовлені коробки. Потім вони сідають у коло, виймають візитки та визначають, кому належить вибрана картка, чому вони так гадають.

КИМ БИ Я БУВ, ЯКЩО БИ БУВ

МЕТА: розвиток словесного вираження, уяви та винахідливості

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Ведучий говорить, що гратимуть у перевтілення, і запитує: «Ким би ви були, якщо би були, наприклад, «автомобілем»?» Діти повинні відповісти, яким автомобілем вони, мабуть, би стали і чому. Наприклад, «Audi», тому що «Audi» — це сильний, швидкий автомобіль, або автомобілем швидкої допомоги, тому що він швидкий і допомагає рятувати людей тощо. Коли діти зрозуміють принцип гри, визначають одного гравця, який має вийти з приміщення. Решта дітей вибирає когось з групи, кого треба вгадати. Той, хто вгадує, повертається до класу та запитує одного гравця, ким би він був, якщо би був погодою, квіткою, настроєм, піснюю, одягом, їжею тощо. Потім по черзі він ставить запитання різним гравцям про різні речі та намагається визначити того, кого діти загадали.

РЕФЛЕКСІЯ: Гра — це зворотній зв'язок, як одну людину бачить група.

ЩО ТИ ПРО МЕНЕ ДУМАЄШ?

МЕТА: навчитися хвалити іншу людину, соціальна взаємодія, співпраця, спілкування

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: ножиці, папір, скотч, ручки

ЗАВДАННЯ: На спина гравців прикріплюють скотчем твердий папір, щоб на ньому можна було писати, найкраще формату А4. Потім пояснюють правила: кожен має написати іншим гравцям на спині те, що він у них цінує, що вони могли б покращити. Через деякий час гравці можуть зняти папір і прочитати. Після пояснення правил дітям роздають ручки, і можна починати гру.

РЕФЛЕКСІЯ: Ця гра не пасує для початку заняття, краще, коли всі ближче познайомляться і звикнуть до способу роботи педагога. Якщо діти сприймають гру серйозно, вони дізнаються багато позитивних речей про себе.

Я ТА МОЇ РОЛІ

МЕТА: усвідомлення власної ролі в житті

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: папір, олівець

ЗАВДАННЯ: Кожен гравець пише список усіх своїх ролей — наприклад, син, дочка, учень, однокласник, внук, друг, двоюрідний брат, футболіст, балерина тощо. До ролей гравець також дописує, чого ці ролі загалом вимагають, тобто властивості та способи поведінки, та як він виконує цю роль, що повинен або міг би покращити.

РЕФЛЕКСІЯ: Після закінчення відведеного часу робимо обговорення результатів, нікого не змушуємо говорити про виконання ролей, участь у розмові за бажанням.

ІДЕНТИЧНІСТЬ

МЕТА: усвідомлення самого себе, своїх властивостей та здібностей, дивлячись на вторинний реквізит

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: різні види гудзиків

ЗАВДАННЯ: Із запропонованих гудзиків учні вибирають той, з яким вони себе співносять або яким хотіли би бути у світі гудзиків. Вони враховують розмір, колір,

матеріал, форму тощо. Потім учні розповідають про те, чому вони ототожнюють себе саме з цим гудзиком, шукають паралелі тощо.

РЕФЛЕКСІЯ: У письмові формі, дописують текст, який починається фразою «Дорогий гудзику...»

СІМ'Я

МЕТА: усвідомлення своєї позиції в сім'ї, погляд на членів сім'ї, її функціонування

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: різні види гудзиків

ЗАВДАННЯ: Учні вибирають гудзики — окремих членів своїх сімей. Учитель наголошує, щоб вони згадали не лише про зовнішній вигляд членів сім'ї, а й про стосунки в сім'ї, та відповідно до цього обирали гудзики (розмір, колір, матеріал, форма, кількість дірок, нерівності) та розташували їх у певному порядку. Потім діти розповідають про свою сім'ю.

ПРИМІТКА: Участь цілком добровільна, вправа може мати суто діагностичний характер.

ОСОБИСТИЙ ПРОСТІР

МЕТА: усвідомлення особистого простору, власних меж у стосунках з іншими в групі, сприйняття взаємин у групі

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти діляться на пари. Один із пари стоїть на місці, інший підходить до нього. Коли близькість людини, яка наближається, неприємна тому, хто стоїть, він каже: «СТОП!»

РЕФЛЕКСІЯ: Ця вправа дуже важлива для дітей, яких можуть цькувати, з якими можуть жорстоко поводитися, зловживати тощо. Гра допомагає їм усвідомити не лише власну ідентичність та простір, який належить тільки їм, а й дає дітям можливість сказати «Стоп», коли вони почуваються в небезпеці.

МАЛЮВАННЯ ОСОБИСТОГО ПРОСТОРУ

МЕТА: розслаблення, концентрація, вміння слухати інших, концентрація уваги на собі та своєму тілі

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: аркуш паперу і воскові або кольорові олівці для всіх, динамічна музика для релаксації без слів

ЗАВДАННЯ: Діти лягають або стають на коліна на папері так, щоб їхні руки були на папері, коли вони піднімуть руки над головою або тримають їх перед собою. Потім вони тренуються робити півколо — руки тримають над головою або перед собою і роблять півколо, опустивши руки по швах. Увесь час вони повинні проводити руками по папері. Спочатку вмикаємо тиху музику і трохи відпочинемо для того, щоб заспокоїтись та розслабити тіло. Потім роздаємо дітям воскові олівці і вмикаємо голосніше музику. Їхнє завдання полягає в тому, щоб намалювати простір навколо себе на папері, не рухаючись. Залежить від дітей, з якою інтенсивністю вони малюватимуть.

РЕФЛЕКСІЯ: Вправи досить складні, особливо для дітей з порушенням поведінки, які мають проблеми з увагою та концентрацією. Нелегко передбачити, який саме настрій матимуть діти. Вони мали б мати досвід із вправами для релаксації для того, щоб вдалося простіше створити відповідну атмосферу на початку та надалі працювати з нею.

Я ТАКИЙ, ЯКИЙ Є

МЕТА: концентрація, невербальне вираження, вміння слухати

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: великі аркуші паперу, різні картинки (наприклад, пейзажі, речі, люди, кольори тощо), клей, фотографії учасників

ЗАВДАННЯ: Діти перед собою кладуть папір і приклеюють свою фотографію там, де хочуть. Тоді із запропонованих картинок вони вибирають ті, які їх певним чином характеризують. Це можуть бути не лише гарні речі. Згодом ці картинки прикріплюють до своєї фотографії відповідно до того, наскільки близькими для них є речі на картинках: найближче знаходяться речі, які для них є найближчими, найдалі — речі, які для них найменш близькі. Починається обговорення.

СИЛУЕТИ

МЕТА: розслаблення, заспокоєння, релаксація

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: великі аркуші паперу, маркери

ЗАВДАННЯ: Діти лягають на великий аркуш паперу та обмальовують одне одного. Вони можуть вибрати місце розташування та відстань від інших і колір маркера, яким їх будуть обмальовувати. Діти можуть домалювати і прикрасити свої малюнки відповідно до власного бачення, або домалювати те, чого їм не вистачає, що їм належить чи подобається.

РЕФЛЕКСІЯ: обговорення місця, відстані від інших тощо.

САМОПІЗНАННЯ

МЕТА: самопізнання, стосунки в сім'ї

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: картки та олівці

ЗАВДАННЯ: Діти вибирають п'ять членів сім'ї, або, якщо сім'я менша, дуже близьку людину. Потім пишуть їхні імена на картках. З карток утворюють піраміду таким чином, що найближча людина розташована найближче, а людина, з якою у них не настільки добрі стосунки, розташована найдалі. Коли діти це зробили і впевнені, що так варто залишити, вони вибирають п'ять осіб з групи і розташовують їх навколо себе відповідно до створеної піраміди. Учасники групи, яких вони виберуть, можуть бути або не бути схожі за характером чи рисами на членів сім'ї. Важливо, щоб діти побудували піраміду, але не обов'язково про неї говорити. Це залежить від бажання дітей.

РЕФЛЕКСІЯ: Ця вправа зазвичай показує щось, що досі було прихованим. Часто для дітей це делікатна тема. Тому з цією вправою необхідно дуже обережно працювати, нікого не змушуючи. Ця тема не відкриє дітей кожному, тому ведучий повинен їх належно оцінити та похвалити.

СТАНЬ ЗА МНОЮ

МЕТА: стосунки в групі

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Один гравець повертається до інших спиною. Потім рахує до десяти. За цей час інші гравці стають за його спиною, відповідно до того, які у них стосунки з гравцем, який рахує. Дорахувавши до десяти, він обертається та бачить розташування учасників групи.

РЕФЛЕКСІЯ: Принцип гри подібний до дитячої гри «Цукор, кава, лимонад, чай», тому діти швидко розуміють, про що йдеться. Вправу добре робити не на початку заняття, а коли створено безпечну і дружню атмосферу. Тоді діти сприймають вправу насправді серйозно і не намагаються перетворити її в жарт.

ПОРТРЕТНА ФОТОГРАФІЯ

МЕТА: вираження почуттів за допомогою міміки

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: фотоапарат та картинки «Смайлики», які виражають різний настрій

ЗАВДАННЯ: Діти діляться на пари. Хтось з пари витягає смайлик. Залежно від того, який смайлик вибирає, дитина повинна показати таке обличчя (веселе, сумне, сердите тощо), інший гравець її фотографує. Потім діти в парах міняються ролями.

РЕФЛЕКСІЯ: Коли фотографії роздрукують, можна з них прочитати настрій, почуття тощо.

Я НЕ ХОЧУ ХВАЛИТИСЯ, АЛЕ ...

МЕТА: розвиток самооцінки, вміння приймати похвалу

ЗАВДАННЯ: Діти сидять у колі, і вчитель пропонує їм подумати про те, що їм добре вдається, які їхні хороші риси, і сказати про це вголос усій групі. Вони можуть використати речення «Я не хочу хвалитися, але...»

РЕФЛЕКСІЯ: Варіанти запитань. Як ти почувався, говорячи це речення? Що було найважче при виконанні завдання? Що ти дізнався про себе?

ПРИМІТКА: Ми рекомендуємо, щоб кожне висловлювання нагороджувалося оплесками. Для деяких дітей ця вправа може бути складна. Коли всі в групі знають одне одного, вони можуть допомогти гравцеві закінчити речення. Якщо ж ні, можемо запропонувати сказати речення після всіх або за іншої нагоди. Інший варіант

гри — це гра в хвалитетів. Один раз протягом певного часу ми запрошуємо гравця до хвалитетів і намагаємося знайти лише його добрі риси або оцінити добрі справи тощо. Дитина сидить у колі, інші учасники по черзі характеризують її позитивними судженнями.

МАСКА

МЕТА: невербальне спілкування, здатність виразити емоції за допомогою міміки
ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Гра відбувається в колі. Учитель мотивує дітей кажучи, що він приніс уявну «маску», яка певною мірою чарівна. Коли гравець вдягає її на обличчя, маска показує, як він відчувається. Після цього вчитель одягає маску і робить смішне обличчя. Потім знімає маску і передає її по колу. Кожен приміряє маску і демонструє своє власне «обличчя».

ВАРІАНТИ: Маски можуть бути різними: можуть представляти певну емоцію, характер або певного персонажа.

ВПРАВИ, СПРЯМОВАНІ НА УВАГУ ТА КОНЦЕНТРАЦІЮ

Вправи, спрямовані на увагу та концентрацію, використовують, передусім, тоді, коли потрібно заспокоїти групу та підготувати її до спільної роботи. Під час роботи з групами, у яких є велика кількість дітей із синдромом гіперактивності та дефіциту уваги, ці вправи добре застосовувати регулярно, оскільки для покращення концентрації важливо часто тренуватися. Ці вправи для груп, коли всі фокусуються на одному завданні, одній роботі, і в такий спосіб підтримують одне одного.

ГРА НА РАХУВАННЯ

МЕТА: увага, співпраця, сприйняття одне одного, впевненість у собі
ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти стають у коло. Вони дивляться на носки свого взуття і без будь-яких команд рахують до двадцяти. Проте два гравці не можуть сказати однакове

число, тому що це зіпсує гру. Числа не можна називати по порядку, одна людина не може рахувати числа підряд. Якщо гравцям вдасться дорахувати до двадцяти, гра закінчується.

ПРИМІТКА: У цій вправі дуже важливий стан дітей. Навіть якщо вони неухважні, неспокійні, ця гра їх заспокоїть та налаштує на подальшу роботу.

ХЛОП, ДВА, ТРИ

МЕТА: розвиток концентрації, пам'яті, мислення, координації рухів

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти діляться на пари і по черзі починають рахувати: «Один, два, три». Потім замість «один» можуть хлопнути, тому рахунок тепер виглядає так: хлопання, два, три. Якщо це їм добре вдається, і вони не збиваються, можна замінити на якийсь звук також «два», наприклад, на тупання. Отже, рахунок виглядає так: хлопання, тупання, три. Відтак заміняють теж «три», наприклад, на свистіння, таким чином тепер вже діти не рахують, а лише видають звуки, які повторюють по порядку замість чисел: хлопання, тупання, свистіння замість «Один, два, три» на початку.

ПРИМІТКА: Ця гра вимагає терпіння, передусім, коли вводяться інструкції та правила.

ПОКЛАДІТЬ ПРЕДМЕТ

МЕТА: співпраця, концентрація групи

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: будь-який великий твердий плоский предмет (ми використовували папки з цупкого паперу)

ЗАВДАННЯ: Діти стоять у колі. На витягнутий палець їм кладемо предмет, до якого усі повинні доторкатися, але вони не можуть цей предмет взяти міцно, він просто лежить на пальцях. Їхнє завдання полягає в тому, щоб разом покласти предмет на землю, не перестаючи до нього торкатися, предмет не повинен упасти.

РЕФЛЕКСІЯ: Початковий імпульс змушує всіх піднімати руки вгору, їм здається, що предмет падає. Коли вони зрозуміють, намагатимуться разом координувати рухи та покласти предмет. Гра вимагає концентрації всіх членів групи.

ЩО ТИ РОБИВ ТРИ ДНІ, ТИЖНІ, МІСЯЦІ ТОМУ

МЕТА: підтримка пам'яті, концентрації, здатності слухати одне одного

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти сидять у колі. Кожен намагається згадати, що він робив три дні, тижні, місяці тому. Усі діти повинні взяти участь.

ПРИМІТКА: Те, що вони робили три дні тому, діти зможуть згадати, але про свої вчинки три тижні чи три місяці тому мало хто пам'ятає. Отже, вправа не займає багато часу, і діти зможуть вислухати інших. У подібних вправах труднощі можуть створювати діти, які вже висловилися. Їм не подобається слухати інших, і вони заважають. Саме тому добре, щоб починали діти, про яких знаємо, що зможуть вислухати інших.

НА БЕРЕЗІ, У ВОДІ, НА ДЕРЕВІ

МЕТА: зосередження, увага

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Усі сидять у колі на землі, ведучий пояснює дітям, що за командою «У ВОДІ» вони повинні покласти руки на землю, за командою «НА БЕРЕЗІ» мають покласти руки на стегна, за командою «НА ДЕРЕВІ» — підняти руки над головою. Під час гри всі дивляться на вчителя, який дає команди, але сам показує щось інше (наприклад, за командою «У ВОДІ» піднімає руки над головою). Той, хто помилиться, виходить з гри.

ВАРІАНТИ: Можна також грати гру в інших модифікаціях, наприклад, голова — плечі — коліна, або все літає, що має пір'я тощо.

КОРОЛІВСЬКИЙ ДВІР

МЕТА: концентрація, розслаблення

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти — мешканці замку, кожен вибирає собі професію та посаду в замку (блазень, кухар, покоївка, придворна дама, придворний художник та ін.). Король хворий і втомлений, тому в його присутності всі поводяться чемно, тихо, щоб

не тривожити короля, перебувають на своїх місцях, виконують тиху роботу і працюють, як миші. У центрі кола стоїть король. Коли він вдарить палицею і вигукне: «Короля немає вдома!», всі вистрибують, веселяться, бігають, галасують, незважаючи на придворний етикет. Однак як тільки король знову вдарить палицею і вигукне: «Король удома!», всі припишкнуться, майже припиняють рухатися, знову поведуться чемно і виконують тиху роботу.

ПРИМІТКА: Поєднання цих двох положень призводить до чергування напруги та розслаблення.

ВЕДМЕДІ

МЕТА: концентрація, розслаблення

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Учасники перебувають у ролі лісорубів, які працюють у лісі. Вони можуть рубати, різати, носити дерево тощо. Один учасник, якого вибрали, або сам ведучий є ведмедем. Він стоїть неподалік і своїм ричанням повідомляє лісорубів, що він наближається. Вони повинні в ту ж мить «закам'яніти» і не рухатися (за-вмерти). Ведмідь проходить поміж ними і намагається розрухати їх усіма можливими способами. Він може їх легко штовхати, обнюхувати, придивлятися до них зблизька тощо. Якщо хтось якимось поворухнеться, він перетворюється на ведмеда і на наступному етапі йде на полювання разом із першим ведмедем, відтак ситуація повторюється. Гра закінчується, коли в лісі не залишилося жодного лісоруба, або за командою ведучого. Ведучий групи також дає команди ведмедеві (ведмедям), коли вирушити на полювання і коли повернутися з нього, щоб не тримати лісорубів у позиції «замри» занадто довго.

ЗВУКИ ЛІСУ

МЕТА: зосередження, довіра, невербальне спілкування

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Гравці діляться на пари. Вони вибирають спільний звук (звук певної тварини, або інший вигук), який буде комунікативним орієнтиром для всіх. Хтось із пари закриває очі і дозволяє своєму партнерові вести його по кімнаті за допомогою узгодженого звуку. На початку гри ведучий з пари видаватиме цей звук із середньою гучністю. За сигналом вчителя інтенсивність звуку зменшують, за наступним

сигналом — збільшують на максимум. Після закінчення гри пара міняється ролями. Вчитель може також досвідчену групу збивати з пантелику — видавати подібні звуки з іншого місця. Таким чином, учасники повинні більше зосередитися на тембрі, тоні голосу тощо. Важливо, щоб під час гри жоден з учасників не розмовляв.

ВАМПІРИ

МЕТА: зосередження

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Для створення таємничої атмосфери почнемо з гри у вампірів. У всіх очі заплющені або зав'язані хустинкою. Вампір (дитина або вчитель) намагається висмоктати кров інших гравців, стиснувши їхнє плече. Шукаючи жертву, вампір плямкає. Під час висмокування крові жертва видає звук і перетворюється на вампіра. Гра може закінчитися, коли всі стануть вампірами.

КОРАБЛІ

МЕТА: допомога одне одному, відповідальність

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: стільці

ЗАВДАННЯ: Діти в ролях моряків діляться на екіпажі, кожен з яких з обмеженої кількості стільців будує корабель. Завдання мореплавців — доплисти до берега, не втративши жодного члена екіпажу. Уся гра відбувається на стільцях. Моряки перепливають з одного кінця класу на інший, передаючи стільці ззаду наперед. Гра починається командою: «Підняти якор, натягнути вітрила і вперед, кожен займається своєю роботою». Хто впаде в море, втопиться. Під час плавання заборонено розмовляти, тому що не дутиме сприятливий вітер, на зміну йому прийде ураган, який може знищити корабель (може зламати щоглу, розірвати вітрило або розламати корабель). Тому вони повинні плисти якнайтихіше. Моряки, чий корабель найшвидше пристане до берега, закричать: «Земля!», і так вони виграють. У ході гри вчитель грає роль урагану: почувши найменший шум, він руйнує частину корабля, забравши один стілець. У такий спосіб він карає ту групу, яка говорить і стукає стільцями. Вчитель має не зважати на звуки, спричинені роботою з дерев'яними предметами, наприклад, скрип стільців, паркету тощо. Він може також ускладнити гру, зупинивши її словом «Замри». Вчитель повідомляє, що через погане харчування, адже в результаті тривалого плавання у них закінчується їжа, один з членів екіпажу осліп (одному моряку з кожного корабля вчитель зав'язує очі хустинкою).

Тому необхідно попіклуватися про нього, бо на початку подорожі завдання було таке: не втратити жодного моряка. Гра продовжується. Якщо дітям гра не вдається (у них відбирають стільці, і через це вони падають у море), вчитель може дозволити їм врятуватися, впливши.

ГРА «В ПРАВДУ»

МЕТА: дотриматися свого слова

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Гра походить із простої гри у сторожа та ґрунтується на здатності дотримуватися обіцянки. Її особливість полягає в напруженні, яке додає грі відповідної атмосфери. Усі бігають по кімнаті так, щоб не наштовхнутися одне на одного. Вони обіцяють, що, коли почують слово «Замри», зупиняться і стоятимуть мовчки, не рухаючись (так, як і передбачає це слово), поки вчитель не дасть команди продовжувати рух. Той, хто поворухнеться або скаже хоч слово, повинен сам відійти, сісти і не брати участі в грі. Суть гри — зосередитися і дотриматися обіцянки (якщо я поворухнуся, вийду).

РЕФЛЕКСІЯ: Мета гри в тому, щоб діти здогадалися, що перемогли також ті, хто сидить, тому що вони дотрималися обіцянки. Власне про це йшлося в грі.

ЗАМКОВІ ВОРОТА

МЕТА: зосередження, розслаблення

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: У замку захований скарб (солодощі, або кожен може туди покласти свій предмет), і кожен, хто потрапить до замку, може його взяти. Скарб охороняють замкові ворота. Їх створюють діти, які стоять одне біля одного на відстані витягнутої руки. Протягом усієї гри вони тримають очі заплющеними, руки вздовж тіла, однак, коли почують шум, розводять руки в боки, і таким чином ворота зачиняються. Під воротами не можна пролазити. Якщо когось торкнуться ворота, він покидає гру.

КОЛИ Я ПОЇДУ В ГОРИ, ВІЗЬМУ...

МЕТА: тренування пам'яті, концентрації

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти сідають у коло, перший гравець говорить: «Коли я поїду в гори, візьму з собою в рюкзак піжаму». Наступний повторює речення попереднього учня, але після останнього слова додає свою особисту річ. У такий спосіб діти збільшують ряд слів і тренують свою пам'ять. Той, хто помилився, виходить з гри і продовжує лише спостерігати. Вчитель може використати речення «Коли я піду на гурток, візьму з собою...». Так він повторює також те, про що учні не мають забувати.

ДЗЕРКАЛА

МЕТА: розвиток емпатії, невербального спілкування, розуміння

ЗАВДАННЯ: Пари стоять одна навпроти одної, один із пари — ведучий, тобто той, хто керує рухом, інший — дзеркало, тобто той, хто точно повторює рух. Спочатку робимо звичайні конкретні дії, такі як чищення зубів, розчісування, гоління тощо, потім різні вправи та в кінці рухи, які виражають почуття. Гравці дивляться в очі одне одному, не стежать за рухами тіла.

РЕФЛЕКСІЯ: Приклади запитань. Як тобі працювалося? Чи зміг ти зосередитися? Чи розумів іншого без слів? Це дуже складна вправа, адже деякі діти не витримують довго дивитися в очі.

РЯД

МЕТА: невербальна комунікація

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти повинні утворити ряд, наприклад, за зростом, датою народження, алфавітом, кількістю літер в імені тощо. Проте увесь час не мають права використовувати слова. Домовляються невербально.

ЕМОЦІЙНА ХОДЬБА

МЕТА: переживання емоцій

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Ходьба починається звичайною прогулянкою по приміщенні. За командою ведучого ми пришвидшуємо або сповільнюємо темп. Через деякий час ведучий зупиняє групу командою «Замри». Тоді він задає емоцію, властивість або

настрій (наприклад, радість, заздрість, егоїзм, покірність, зарозумілість тощо). Завдання кожного полягає в тому, що він повинен відчувати цю емоцію та зобразити її за допомогою ходьби, постави тіла чи міміки. Також можна працювати зі сповільненням, прискоренням, зупинкою руху. Через деякий час ведучий задає наступну емоцію. Він наголошує учасникам, щоб вони звертали увагу на зміни в їхній ходьбі та положенні тіла. Після кількох змін емоцій вправу закінчуємо.

ВЕЧІРКА

МЕТА: емоційність, переживання

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Учнів ділимо на дві групи. Кожна група вибирає одного гравця з іншої групи, так звану жертву. З цією людиною під час імпрровізації ніхто з них не повинен спілкуватися та встановлювати будь-який контакт. Потім слідує імпрровізація, яка називається «Вечірка»: всі розважаються, танцюють, розповідають жарти тощо. Після закінчення відведеного часу гра закінчується і починається рефлексія.

РЕФЛЕКСІЯ: Після гри важливо поговорити про те, хто як почувався, наскільки неприємно бути жертвою, і що це, власне, означає. Діти мають усвідомити, як відчувається учень, якого ми не помічаємо, ігноруємо тощо.

ВПРАВИ, СПРЯМОВАНІ НА ПОБУДОВУ ДОВІРИ В ГРУПІ

Побудова довіри та безпека в групі, яка за цим слідує, є дуже важливими для будь-якої діяльності групи. Мета цих ігор — створення робочого колективу, члени якого можуть покладатися одне на одного. Крім цього, ігри також зміцнюють відповідальність кожної людини, її мужність, рішучість та впевненість у собі.

ДОШКА

МЕТА: довіра до інших, впевненість у собі, співпраця та спостережливість

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти стоять у щільному колі. У центрі кола перебуває перший сміливець. Він закриває очі і намагається завмерти та не рухатися, наскільки це можливо. Потім він падає назад, а інші учасники його ловлять, відтак вони акуратно, але швидко передають його по колу. Ніхто не сміє його відпустити.

ДРАБИНА

МЕТА: розвиток співпраці, впевненість у собі, довіра до інших, співробітництво

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: драбина (не розсувна драбина)

ЗАВДАННЯ: Гра полягає в тому, що одна людина намагається вилізти якнайвище на драбину, інші його страхують та тримають драбину. Найкраще, якщо гравець зможе піднятися на найвищий щабель, а інші учасники гри драбину не відпускають. Потім гравець обережно спускається. Чим більша кількість учасників, тим краще.

ПРОБІЖИ ЧЕРЕЗ ВОРОТА

МЕТА: впевненість у собі, спостережливість, довіра

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Достатньо лише непарної кількості учасників. Зголошується один гравець. Інші стають у два ряди одне навпроти одного, утворюючи прохід. Простягають руки перед собою і пробують зробити так звану мексиканську хвилю (руки тримають угорі, не опускають униз), поступово піднімаючи руки. «Сміливець» починає бігти через прохід, а гравці поступово піднімають руки безпосередньо перед «сміливцем». Мета цієї гри — пробігти через прохід, перш ніж з кимось щось трапиться, наприклад, хтось впаде, вдариться або виникнуть інші труднощі.

РЕФЛЕКСІЯ: Добре було б спробувати так звану мексиканську хвилю, тому що ви принаймні будете впевнені, що діти зрозуміли завдання, і, отже, не зможуть виправдовуватися, що вони не знали, коли піднімати руки. Також добре, якщо всі спробують себе у двох ролях, краще вживуться в роль того, хто біжить. Тоді вони більше не будуть йому заважати.

Я ВІРЮ ТОБІ

МЕТА: довіра до інших і до себе, співпраця

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: папір, ручки, хустинки

ЗАВДАННЯ: Діти повинні вибрати людину в групі, якій найбільше довіряють. Потім її ім'я напишуть на картці, але не підписуються, залишаються анонімними. Особа з найбільшою кількістю голосів визнана надійною. Діти зав'язують собі очі та беруться за руки. Надійна людина стає першою та управляє ними, говорячи цілій групі, куди йти, чого треба уникати, чого остерігатися тощо.

РЕФЛЕКСІЯ: Звичайно, заздалегідь потрібно прокласти маршрут і визначити, куди саме гравці підуть. Якщо діти не хочуть грати, не треба їх змушувати. Хустинки необхідно міцно затягнути, щоб вони не спадали, оскільки вся гра не матиме сенсу. Крім того, провідник має усвідомити, що він керує цілою групою, а не лише дітьми, які йдуть відразу за ним. Він повинен скеровувати всіх та зважати на те, чи вони дають собі раду з маршрутом, чи ні.

СЛІПІ

МЕТА: невербальне спілкування, взаємна довіра, емпатія

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти діляться на пари: один — провідник, інший — сліпий. Провідник веде сліпого по кімнаті, будівлі, або на природі чи на вулиці. Поступово можна додавати перешкоди, які треба перейти, обійти, пролізти тощо. Сліпого попереджають про перешкоду визначеним заздалегідь сигналом, наприклад, стисканням руки, хлопанням тощо. Провідник тримає сліпого за руку, торкається його плеча, торкається тільки кінчиками пальців, може також вести не торкаючись, лише за допомогою голосу тощо. Залежить від групи, який спосіб їй підійде.

ВПРАВИ, СПРЯМОВАНІ НА КОМУНІКАЦІЮ, СПІВПРАЦЮ ТА РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ

Ці види роботи, спрямовані, передусім, на підтримку та розвиток соціальної компетенції, комунікації, співробітництва, взаємної емпатії. Вправи зосереджуються на груповій динаміці. На початковому етапі вони розкривають відносини між членами групи, способи їхньої спільної роботи, ієрархію в групі. Для цих вправ дуже важливо створити атмосферу дружнього та неконкурентного середовища, підкреслити важливість групової роботи. Ідеться не про оцінювання індивідуальних результатів, а про досягнення спільної мети групи.

ДІСТАНЬСЯ ІНШОГО БОКУ

МЕТА: розвиток співпраці, уважності, відповідальності за себе та друга

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: два стільці (відповідно до кількості членів групи)

ЗАВДАННЯ: Вся група повинна дістатися з одного боку класу на інший за допомогою двох стільців, не торкнувшись підлоги. Усю ситуацію можна представити як перехід через болото або трясовину, територію з крокодилами та отруйними зміями.

ПОДОРОЖ НА ПОВІТРЯНІЙ КУЛІ

МЕТА: розвиток комунікації та вміння розв'язувати проблеми, розвиток співпраці, уважності, вміння наводити аргументи

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: мотузка для визначення меж або чотири стільці

ЗАВДАННЯ: Група ділиться на команди по чотири учасники. Чотири гравці (фотограф, географ, репортер, мандрівник; завдання можна адаптувати до потреб групи) мають вирушити в подорож на повітряній кулі над незвіданими територіями. У кожного є своє завдання, яке він вважає дуже важливим. Слід дати дітям час для обговорення розподілу ролей, подумати про свою роль, як вони можуть збагатити групу, і чому саме цей персонаж для них важливий. Проте якраз перед відльотом кожна група дізнається, що вони не можуть полетіти, оскільки повітряна куля перевантажена. Один із них повинен вийти, щоб куля змогла піднятися. Кожен намагається переконати решту в тому, що саме він потрібний для цього польоту, що без нього не виконають завдання, яке отримала група. Діти шукають аргументи, використовують голос — переконливий тон, міміку, жести, щоб змогли полетіти саме вони. Спосіб розв'язати цю ситуацію залежить лише від них. Якщо вони не приймуть спільного рішення протягом визначеного часу, не полетить ніхто. Ведучий оголошує початок гри та нагадує про час, який залишився для домовленості.

РІЧКА

МЕТА: співпраця в групі, допомога іншим

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: картки, мотузка, стільці

ЗАВДАННЯ: Група повинна перейти річку, дістатися на інший бік кімнати. Дітям повідомляють, що вони — одна сім'я, яка перебуває у відпустці в Африці, вони заблукали і мають дістатися до місця, де їх чекатиме місцевий екскурсовод. Їм

потрібно перейти річку, у якій повно крокодилів. На інший бік можуть дістатися, лише перейшовши по мотузці, яка натягнена через річку. Не сміють заходити у воду. Учитель роздає дітям картки, на яких зображені кінцівки, які вони не сміють використовувати, тобто мають право доторкатися тільки дозволеними частинами тіла. Отже, їм необхідно домовитися, як вони допомагатимуть одне одному і як перетнуть річку. Вчитель встановлює час для того, щоб діти прийняли рішення та реалізували його, ми рекомендуємо приблизно 10 хвилин. Спочатку завдання виконують без слів, тільки якщо це не вдасться зробити (хтось падає у воду, не дотримується правил тощо), дозволено домовлятися.

РЕФЛЕКСІЯ: Приклади запитань. Що було найважчим під час виконання завдання? Як ви домовлялися? Що мають подолати люди з обмеженими можливостями?

БУЛЬБАШКИ

МЕТА: покращення емпатії, креативності

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: портретні фотографії членів групи, папір та олівці, з паперу вирізаємо словесні бульбашки

ЗАВДАННЯ: *Перший етап* — внутрішній голос: діти отримують свої портретні фотографії, з яких вибирають одну. На бульбашці пишуть, що, мабуть, думає людина на цій фотографії.

Другий етап — діалоги: діти вибирають дві фотографії та пишуть у бульбашках, що могли б казати одне одному люди на фотографіях. У результаті з цього утворюється діалог.

РОЗПЛУТУВАННЯ КОЛА

МЕТА: розвиток емпатії, співпраці, невербальне спілкування

ЗАВДАННЯ: Діти стоять нещільно в колі із закритими очима, простягають праву руку в коло та намагаються рукою іншої дитини, за яку візьмуться і тримають. Потім простягають свою ліву руку в коло і знову беруться за вільну руку когось іншого. Коли всі тримаються за руки, відкривають очі і мовчки намагаються розплутати.

ВПРАВИ З ПОВІТРЯНОЮ КУЛЬКОЮ

МЕТА: концентрація, випробування терпіння

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: надуті кульки

ЗАВДАННЯ: Вправа 1: діти у парах мають кидати кульки одне одному, відбиваючи їх різними частинами тіла, які називає ведучий: мизинець, лікоть, ніс тощо.

Вправа 2: діти діляться на пари, кульку тримають лобами і мають сісти на землю так, щоб кулька не впала.

РЕФЛЕКСІЯ: Оскільки під час цієї вправи порушується особистий простір, ми рекомендуємо виконувати її тоді, коли учасники добре знають одне одного.

ВУЗОЛ

МЕТА: співпраця в команді, терпіння, спілкування

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: мотузка або канат

ЗАВДАННЯ: Діти тримаються за будь-яку частину мотузки. Протягом усього часу вони не можуть її відпустити. Потім, подумавши і розглянувши можливості, усі разом повинні зробити один вузол.

ЛІДЕР

МЕТА: розвиток емпатії

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Спочатку гравцям пояснюємо, на що ця гра спрямована, і попереджаємо їх, щоб під час гри вони звертали увагу на реакцію та поведінку інших гравців. Також повідомляємо, що гра буде відбуватися в кілька етапів, на кожному з яких ми виберемо одного учасника, який стане лідером групи на цьому етапі. Просимо всіх стати в коло та заплющити очі. Обережно обійдемо ціле коло і доторкнемося до одного чи кількох гравців. Потім скажемо гравцям, щоб вони розплющили очі, мовчки уважно спостерігали за поведінкою людей у колі і вибрали для себе того, хто, на їхню думку, був обраний лідером. Приблизно за хвилину скажемо їм, щоб після сигналу (хлопання) вони вказали на ту людину. Ми йдемо по колу і з'ясуємо, скільки рук показують на кожного гравця. Кожен про себе рахує і запам'ятовує, скільки гравців за нього проголосувало. Гравці знову заплющують очі. Однак на другому етапі ми навмисно нікого не вибираємо, але про це нікому не кажемо, і все повторюється. На третьому етапі, наприклад, ми вибираємо усіх.

РЕФЛЕКСІЯ: Після закінчення цих трьох етапів відбувається зворотній зв'язок. Хто отримав найбільше голосів на першому етапі? Чому Ви думали, що це був саме він? У якій позі він стояв? Куди дивився? Наскільки це було видно по ньому? Тепер нехай підніме руку той, кого насправді вибрав ведучий. Що може означати той факт, що, наприклад, Анна кожного разу отримувала найбільше голосів, незважаючи на те, що ведучий її ніколи не вибирав?

СКУЛЬПТУРИ

МЕТА: розвиток емпатії

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Гравці діляться на пари. Один гравець — матеріал, інший — скульптор. Скульптор надає матеріалу різну форму, ставить у різні позиції, створює з нього різних людей, ролі. Його завдання — витесати якнайбільше скульптур, але він не може своєму матеріалу підказувати словами. Після створення кожної статуї матеріал має сказати, ким, на його думку, він є. Скульптор потім озвучує свою початкову ідею. Їхні думки порівнюються. Учасники міняються ролями.

СПІЛЬНИЙ МАЛЮНОК

МЕТА: розвиток співпраці, вміння слухати, емпатії

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: олівці, маркери, воскові олівці, папір

ЗАВДАННЯ: Гравці діляться на пари. Кожна пара отримує папір і олівець, і з цього моменту їм не можна говорити та видавати будь-які звуки. Діти повинні щось намалювати, наприклад, машину, квітку, будинок тощо. Однак мають малювати одним олівцем, який тримають обоє.

РЕФЛЕКСІЯ: Дискусія про те, як їм працювалося, яким чином вони розуміли одне одного, хто був головнішим тощо.

МОЖЛИВИЙ ВАРІАНТ: Складніший варіант можна вибрати для дітей, які звикли працювати в групі. Для цього потрібно більше часу. Розділяємо гравців на менші групи, по 4-5 гравців. Кожен гравець вибирає один колір і один засіб (кольоровий олівець, темпера, пастель тощо), з якими працюватиме весь час. Відтепер ніхто не має права розмовляти, і завдання гравців — разом намалювати картину на запропоновану тему (наприклад, ліс, море).

ВНУТРІШНІЙ ГОЛОС

МЕТА: емпатія

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Один із гравців займе певну чітку позицію, яка виражає його переживання та думки. Інші гравці намагаються відгадати, що показує цей гравець. Якщо в когось виникла ідея, що думає персонаж, він підходить до нього, кладе руку на плече і говорить «внутрішнім голосом» цього персонажа. Коли всі гравці, які хочуть висловити думки цього персонажа, це зроблять, гравець, який його представляв, розповідає, що він дійсно хотів своєю позицією виразити.

МОЖЛИВІ ВАРІАНТИ: Щоб полегшити завдання, можемо заздалегідь визначити, про якого персонажа йдеться: жінка, яка робить покупки, закохана дівчина, сантехнік тощо. Завмерти може більше персонажів. Гравці наперед домовляться, яку ситуацію хочуть показати, а інші гравці намагаються відтворити їхню розмову.

КРИНИЦЯ ЕМОЦІЙ

МЕТА: сприйняття себе

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ:

- 1 Усі стоять у колі. У центрі кола знаходиться уявна криниця, з якої кожен може взяти ту емоцію, яку захоче, і поводитися відповідно до цієї емоції.
- 2 Усі стоять у колі. У центрі кола розташована уявна криниця, у яку кожен може кинути ту емоцію, якої хоче позбутися, якої він не хоче. Якщо хтось з гравців із ним погоджується і також не хоче цієї емоції, він теж може її викинути. Коли вже все викинули, всі разом закривають криницю, таким чином показуючи, що вони позбулися емоцій.

ПРИЙОМИ РЕФЛЕКСІЇ: Рефлексія — це важлива частина заняття. Для вираження рефлексії можна використовувати не лише мовні засоби (слова, звуки), але й рух, малюнок, лист тощо. Ведучий завжди зважає, яка форма рефлексії для колективу найкраща.

ОДНЕ СЛОВО

МЕТА: зворотній зв'язок, вміння слухати одне одного, розвиток вербального висловлювання

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Діти сидять або стоять у колі і намагаються рефлексувати чи виконану вправу, чи весь свій день. Після хвилини роздумів вони мають сказати одне слово, яке найкраще описує їхні враження.

РЕФЛЕКСІЯ: Перевага цієї рефлексії в тому, що вона не триває довго, і діти здатні вислухати одне одного. Однак зазвичай їм важко вибрати одне слово, яке охоплює все, тому вони часто говорять «добре», «може бути» або щось подібне. Тому рекомендуємо, щоб починав той, хто проводить рефлексію. Добре показати приклад: слово не повинно виражати лише відчуття добре/погано, це може бути вид діяльності, яка найбільше їм сподобалася. Крім цього, ми можемо уточнити завдання — можна використовувати лише дієслова, іменники тощо.

МІСЦЕ ПРАВОРУЧ ВІД МЕНЕ ВІЛЬНЕ

МЕТА: соціальна взаємодія, підвищення самооцінки

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: достатня кількість стільців

ЗАВДАННЯ: Діти сідають у коло, один стілець залишається вільним. Людина, справа від якої розташований цей стілець, вибирає учасника, якого хоче за щось похвалити, і каже, за що його хвалить. Наприклад: «Місце праворуч від мене вільне, і я б хотів, щоб тут сіла Іва, тому що вона допомогла мені зробити завдання».

РЕФЛЕКСІЯ: Добре показати дітям приклад на якомусь учасникові гри. Цей учасник почуватиметься добре, що його вибрали, що хтось звернув увагу на його поведінку, це зміцнить його самооцінку, і він захоче, щоб це міг відчувати хтось інший. Необхідно непомітно скеровувати дітей, оскільки вони здатні хвалити одне одного навіть за речі, за які хвалити не випадає.

РЕФЛЕКСІЯ У ВИГЛЯДІ ПАВУТИНИ

МЕТА: вміння оцінити одне одного, вербальне висловлювання, вміння слухати

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: клубок вовни або шпагату

ЗАВДАННЯ: Діти стоять у колі. Один гравець має в руках клубок. Тримавши кінець нитки, він кидає клубок тому, кого хоче оцінити, похвалити, і говорить це йому. Той, хто отримує клубок, береться за нитку і знову кидає клубок тому, кого хоче оцінити. У результаті поступової передачі клубка утворюється павутина. Когось з учасників можуть оцінити кілька разів. Гра закінчується, коли всі впевнені, що вони більше не хочуть кидати клубок. Під час рефлексії зазвичай тихо, оскільки гравці з нетерпінням очікують, чи їх похвалять.

ВАРІАНТИ: Гравці сидять у колі. Перший гравець ставить запитання (наприклад, «Що тобі сьогодні сподобалося?», «Що ти хотів би зробити наступного разу по-іншому?») та кидає клубок вовни, тримаючи вільний кінець у руці. Інший гравець відповідає на запитання, тримається за нитку і кидає клубок наступному гравцеві, ставлячи нове запитання. 1. Поступово гравці створюють павутину, яка з'єднує їх як фізично, так і тим, що вони сказали одне одному. 2. Гравець кидає клубок іншому гравцеві, називаючи одну річ, яку в ньому цінує (наприклад, «Я ціную Лукаша, тому що він ніколи мені не бреше.»). Таким чином гравці створюють міцну павутину, яка їх пов'язує добрими справами.

РЕФЛЕКСІЯ: Можна побачити, наскільки павутина заплутана, скільки разів до кого клубок потрапив тощо. Якщо мотузка досить міцна, можна перевірити міцність павутини, потягнувши її. Наскільки міцна павутина, настільки міцні взаємини.

РЕФЛЕКСІЯ У ВИГЛЯДІ ПОЗИЦІЙ

МЕТА: концентрація, вираження власного ставлення

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: немає

ЗАВДАННЯ: Застосовуючи прийом скульптур, діти оцінюють попередні види робіт. Вони повинні зайняти певну позицію, стати в позу, показати жест, який виражає їхню думку щодо певної справи. У цій позиції залишаються декілька секунд і разом з іншими гравцями створюють «живі картини». Учитель дає конкретне завдання, пов'язане з попередньою справою або часом, який хоче оцінити. Даючи завдання, він може також назвати частину тіла, яка в цей момент буде найактивніша (наприклад, покажи рукою), або може запропонувати вибрати з двох позицій, які відображають тільки позитивне / негативне ставлення (вибір так / ні).

РЕФЛЕКСІЯ: Рекомендуємо використовувати гру як рефлексію довгого періоду часу (оцінювання зустрічей упродовж півроку). Для конкретних запитань необхід-

но формулювати точне завдання, що допоможе дітям легше висловити їхні думки та почуття.

ПРИКЛАДИ ЗАПИТАНЬ: Згадай перші заняття, спробуй показати, як ти ставився до нових вправ (позитивно — стань до нас обличчям, негативно — стань спиною). Що ти думаєш про сьогоднішні заняття? (Позитивно — стань до нас обличчям, негативно — стань спиною.) Спробуй оцінити, як ти включався в заняття, наскільки був активним? Займи позицію, яка виражає рівень твоєї активності, стоячи, сидячи, лежачи тощо. Як часто протягом тижня (у школі, вдома, у гуртожитку) згадував про наші заняття (у позитивному та негативному сенсі)? Покажи, піднявши руку: рука на землі = ніколи, рука на поясі = згадував, руки над головою = часто. Вибери одну вправу, яка тобі сподобалася найбільше, яку пам'ятаєш, і спробуй показати її за допомогою скульптури. Спочатку це робить кожна дитина самостійно, згодом діти, домовившись, можуть створити загальну «живу картину» однієї вправи.

СМАЙЛИКИ

МЕТА: вираження задоволення

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: картинки смайликів, папір, маркери

ЗАВДАННЯ: Виберіть смайлик, який найбільше відповідає виконаній вправі, або його намалюйте.

ПРИКЛАДИ ВПРАВ З ІНТЕРВЕНЦІЄЮ

У цій частині йтиметься про вправи з інтервенцією, які розвивають особистість дитини, впливають на особистий та соціальний розвиток і водночас формують шкалу цінностей. Перш за все, тут використовується гра в ролі (симуляція, альтерація, характеристика).

КОНФЛІКТ МІЖ ДРУЗЬЯМИ

МЕТА: бути відповідальним за свої рішення та вчинки. (Складові: Когнітивна: вирішення проблемної ситуації, здатність наводити аргументи. Соціальна: участь у соціальній групі. Емоційна: розвиток емпатії, сприйняття іншої людини і реакція на неї, вміння пробачати.)

ВІК: від 10 років

ЧАС: 20 хв.

АНОТАЦІЯ: Дружба належить до найважливіших взаємин між людьми. Без друзів наше життя було б порожнім. Конфлікти — це звичайна частина нашого життя, тому цілком природно, що вони виникають також між друзями. Однак як поводитися в ситуації, коли друг, якому ми довіряли, нас зрадив. Вправа змушує нас замислитися над поняттям зради і того, що з нею пов'язане.

ХІД: Діти в довільному порядку діляться на пари, наприклад, граючи в молекули, рахуючи, за допомогою розрізаної картинки тощо. Вони самі визначають, хто з них — А, а хто — 1.

ЗАВДАННЯ ІМПРОВІЗАЦІЇ: А та 1 — два найкращі друзі, які разом розбили вікно. Однак А боїться наслідків, за вікно треба заплатити, і через це він буде мати проблеми вдома. Під час розслідування в кабінеті директора школи він не зізнається і всю провину перекаже на 1. Імпровізація починається, коли після розмови про розбите вікно 1 повертається з кабінету директора та підходить до А.

ПРИМІТКА: Це колективна імпровізація, всі починають одночасно. Викладач повідомляє, що кожна пара закінчує, коли їй потрібно, після цього вони повинні сісти та не заважати іншим.

РЕФЛЕКСІЯ: Після завершення імпровізації всі сідають у коло. Ведучий керує рефлексією. Приклади запитань. Як ти почувався в ролі того, хто не зізнався? Як ти почувався в ролі того, кого зрадив друг? Чим закінчилася ваша імпровізація? Ця ситуація реальна? Може це статися насправді? З тобою сталося коли-небудь щось подібне? Як ти вирішував конфлікт? Можна цю проблему розв'язати по-іншому? Що про це думають присутні?

ЧОРНИЙ ШОКОЛАД

МЕТА: відстоювання своєї думки, вирішення конфліктних ситуацій, здатність наводити аргументи, участь у соціальній групі, вміння слухати, сприйняття іншої людини та реакція на неї, вміння пробачати

ВІК: від 10 років

ЧАС: 60 хв.

АНОТАЦІЯ: Кожен з нас колись у дитинстві був у ситуації, коли його звинувачували в тому, чого він не робив, просто тому, що він — дитина. Дорослі часто бояться власних помилок, тому вони воліють у них не зізнаватися і перекладають їх на того, хто слабший, у цьому разі — на дитину.

ЗАВДАННЯ: Ведучий читає коротку історію: в Іванка був день народження. Від двох друзів у класі він отримав маленькі подарунки, які йому сподобалися. Щоб Іванко гарно провів «свій день», мама запропонувала йому поїхати з друзями в торговий центр і там купити собі щось добре. Іванко знав, що обоє друзів люблять шоколад, тому він відразу попрямував до стелажа, де було стільки шоколаду, що аж очі розбігалися. Було з чого вибрати. Біля стелажа височіла велика піраміда з компотів. Якраз біля неї проходила огрядна літня жінка з великою сумкою для покупок. Вона незграбно обходила піраміду, але раптом компоти з гуркотом розлетілися майже по всьому магазину. Пані почервоніла і зовсім неочікувано почала кричати: «От же ж незграби, розкидають тут усе, а тепер лиш думають, як утекти. Хтозна, чи не хотіли вони щось вкрасти, може, оці шоколадки?» До пані, яка кричала, приєдналися інші дорослі. Хтось додав інше лайливе слово на адресу хлопців. Потім хтось покликав керівника. Іванкові хотілося плакати, він не знав, що йому робити. Через хвилювання він навіть не бачив своїх друзів.

Після прочитання історії діти отримують завдання — якнайдетальніше підсумувати, про що йшлося в історії. Потім у групах з трьох осіб вони мають підготувати 2 сцени — як, напевне, все закінчилося; як ви хотіли б, щоб усе закінчилося.

РЕФЛЕКСІЯ: Яке вирішення ситуації вам сподобалася найбільше? Чому? Чи вас колись звинувачували в тому, чого ви не зробили? Якщо так, то як ви поводитися? Чи вдалося б її вирішити інакше?

НОВИЙ ДРУГ

МЕТА: розвиток навичок розв'язувати конфлікти, вміння спілкуватися з іншими, емпатії, розуміння інших, вміння слухати

ВІК: від 10 років

ЧАС: 30 хв.

АНОТАЦІЯ: Розв'язання конфлікту між найкращими друзями, зрада.

ЗАВДАННЯ: Діти в довільному порядку діляться на пари, наприклад, граючи в молекули, рахуючи, за допомогою розрізаної картинки тощо. Вони самі визначають,

хто з них — А, а хто — Б. А і Б — однокласники та найкращі друзі, які вже 5 років сидять за одною партою. До класу прийшов новий учень, і Б ним захоплений. Імпровізація починається, коли Б приходить до А, щоб йому сказати, що він хоче сидіти з новим однокласником.

РЕФЛЕКСІЯ: Приклади запитань. Як ти почувався, коли друг сказав тобі, що хоче сидіти на іншому місці? Як ти почувався, коли покидав свого друга? Як ви вирішили проблему? Ця ситуація реальна? Може це статися насправді? Сталося з тобою коли-небудь щось подібне? Як ти вирішував конфлікт?

ЗАБОРОНА

МЕТА: вміння дотримуватися правил, вирішувати конфлікти, спілкуватися з іншими, розуміти інших, розвиток емпатії, самодисципліни, самоконтролю, вміння слухати

ВІК: від 10 років

ЧАС: 30 хв.

ЗАВДАННЯ: Імпровізація стосується конфлікту батьків і дітей. Ідеться про ситуацію, коли дитина порушила домовленість з мамою. Це ситуація, у якій перебувала практично кожна молода людина. Завдання вправи — перш за все, зрозуміти, наскільки важлива в житті довіра, і не тільки між батьками та дитиною. Для цієї вправи потрібні два ведучі.

ХІД: Ведучі грають таку сценку:

Мати (сердито): Навіщо ти йшла туди?

Дочка / син (вибачаючись): Мамо, я мала туди піти!

Мати (сердито, рішуче): Я цілком зрозуміло заборонила тобі туди ходити!

Дочка / син (настійливо, трохи зухвало): Але ж, мамо, там були всі...

Мати (заперечуючи): Мене це взагалі не цікавить!

Дочка / син (зухвало і сердито): Я вже не така мала, можу робити, що хочу!

Мати (сердито і ображено): Тоді знаєш що, роби собі, що хочеш!

(Мама повертається до виходу)

Дочка / син (здивовано): Але... (завмирає)

- 1 Після сценки починається коротка рефлексія. Ведучий просить дітей повторити те, що вони побачили (Якою була поведінка мами? Як поводитися доч-

ка? Що вони думають про неї? Чому виникла суперечка? Що було причиною цієї суперечки і чому?).

- 2 Ведучий ділить дітей на пари. Діти вирішують, хто буде грати маму, а хто — дитину. Після цього вони мають домовитися і під час двохвилинної імпрровізації зіграти, що передувало подіям у сценці, чому виник конфлікт.
- 3 Після імпрровізації починається рефлексія. Ведучий розмовляє з дітьми про хід їхніх імпрровізацій, що означає «дотриматися обіцянки» тощо.
- 4 Ведучі повторюють кінцівку сценки, яку вони показали дітям, і завмирають на декілька хвилин. Ідеться про важливий момент, коли дочка в кінці хоче щось сказати. Діти повинні закінчити цю сцену. Діти обмінюються ролями: ті, хто грав батьків, грають дітей, і навпаки. Імпрровізація триває не довше двох хвилин.
- 5 Після закінчення імпрровізації ведучий розмовляє з дітьми: як закінчилися їхні імпрровізації, чи вони знайшли рішення, або, навпаки, нічого не вирішили.

РЕФЛЕКСІЯ: Ви коли-небудь стикалися з подібною ситуацією? Як ви її вирішували? Чому потрібно дотримуватися слова? Що таке довіра? Чи вона важлива в житті? Чому?

ПРИМІТКА: У кожній імпрровізації необхідно мати наперед узгоджений певний сигнал, яким починається і закінчується імпрровізація. Наприклад, може починатися словами ДІЯ, СТАРТ, чи хлопанням, так само, як закінчуватися словами СТОП, ЗАМРИ або КІНЕЦЬ. Таким чином це запобігає ситуації, коли діти починають грати раніше, ніж їм розкажуть завдання, або, навпаки, в кінці вони не знають, чи мають ще грати, чи вже закінчити.

ДОПОМОЖИ МЕНІ

МЕТА: пошук різних способів розв'язання проблеми, пошук аргументів, розвиток емпатії

ВІК: від 10 років

ЧАС: 25 хв.

МІСЦЕ: ігрова кімната, шкільний клуб, порожня кімната

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: папір, олівець

ЗАВДАННЯ: На окремих аркушах учні пишуть ситуації, які вони вважають проблемними, часто мають проблеми з їхнім вирішенням або не знають, що з ними робити. Аркуші кладуть у підготовлений конверт. Учитель ділить учнів на групи,

кожній з яких доручає певну кількість ситуацій. Група обговорює окремі ситуації, зрештою вибирає одну і показує її з різними варіантами вирішення. Після цього починається обов'язкова рефлексія та обговорення вирішення ситуації, або цікавих ситуацій, про які говорила група.

ВАРІАНТ: Учитель сам читатиме по порядку про всі ситуації та обговорить з групою можливі вирішення. Насамкінець підсумує те, до чого вони прийшли, до яких варіантів вирішення.

ПРИЙМАЛЬНЯ В ЛІКАРЯ

МЕТА: розвиток асертивної поведінки, соціальної поведінки, вирішення проблемної ситуації, здатність аргументувати, розвиток комунікації, здатність до компромісу, самоствердження в соціальній групі, розвиток емпатії, прийняття інших думок, сприйняття іншої людини і реакція на неї

ВІК: від 10 років

ЧАС: 20 хв.

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: стільці

АНОТАЦІЯ: У повсякденному житті людина стикається з багатьма ситуаціями, коли потрібно погодитися з людьми, яких вона знає або не знає. Гра в симульованій ситуації дає можливість випробувати без жодних санкцій свій спосіб розв'язання ситуації.

ХІД:

- 1 За допомогою стільців діти створюють приймальню в лікаря, і всі там зручно влаштовуються.
- 2 Після цього вони вибирають картку з характеристикою персонажа — професія, характер, хвороба, скільки в нього часу, чи він хоче відчинити вікно, чи ні. Імпровізація починається, коли ведучий у ролі прибиральниці / прибиральника входить, відчиняє вікно та виходить. Діти у своїх ролях починають грати.
- 3 Ведучий стежить за ходом імпровізації, у будь-який момент він може втрутитися в ролі лікаря, який заходить у приймальню.

РЕФЛЕКСІЯ: Приклади запитань. Чому виник конфлікт? Як розв'язали проблему? Не вдалося б її розв'язати інакше? Якщо так, то яким чином? Ви коли-небудь були в подібній ситуації? Як ви її розв'язували?

ПРИМІТКА: Після рефлексії можна повторити імпровізацію та додати до неї варіанти вирішення, які придумали діти в рефлексії.

СПИСКИ

МЕТА: ставлення до людей, сила позитивної оцінки, зміцнення відносин з однокласниками, сім'єю, вчителем та ін.

ВІК: від 9 років

ЧАС: 20 хв.

ХІД: Кожна дитина бере аркуш паперу та ділить його на три частини. З лівого боку пише список похвал, які зазвичай використовує, з правого боку — список критичних висловлювань та докорів на адресу інших людей. Тепер кожен порівнює кількість фраз. Посередині аркуша пише ще один список, який містить імена людей, з якими він/вона найчастіше контактує — однокласники, вчителі, друзі, батьки, сусіди та ін. Після цього діти з'єднують фрази, які написали на краях аркушів, з іменами осіб, яких ці фрази стосуються. Насамкінець вони порівнюють, яких людей зі списку хвалять, а про яких висловлюються негативно, та задумуються про те, чому це так, чи в їхніх силах змінити цей факт, що вони могли б для цього зробити тощо.

РЕФЛЕКСІЯ: Ми рекомендуємо зробити індивідуальну рефлексію, тільки в кінці разом шукати відповіді на запитання, яка сила похвали.

НАЙСЛАБШИЙ

МЕТА: розвиток емпатії, співпраця в групі, допомога іншим

ВІК: від 8 років

ЧАС: 10 хв.

МІСЦЕ: спортивний зал або порожня кімната

ЗАВДАННЯ: Гравці стоять під стіною, вчитель вибирає одного гравця, який буде кішкою, інші гравці стають мишами. Кішка виходить за двері. Миші між собою вибирають одну «найслабшу» мишу. Їхнє завдання полягає в тому, щоб перебігти на протилежний бік кімнати, захищаючи мишу, поки кішка перебуває в центрі кімнати і повинна визначити найслабшу мишу та її зловити. Діти мають придумати стратегію, як непомітно оберігати мишу, щоб кішка не змогла розпізнати, хто саме найслабша миша.

ПРИМІТКА: Найслабшою мишею можна вибрати аутсайдера групи, який у ході гри отримає підтримку та увагу всієї групи.

РЕФЛЕКСІЯ: Приклади запитань. Як ви придумували стратегію? Як ти почувався в ролі найслабшого? Чи відчував підтримку групи?

БАЖАННЯ

МЕТА: комунікативні навички, роздуми про цінності, прийняття рішень, розвиток взаємин у класі

ВІК: від 8 років

ЧАС: 45 хв.

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: папір, канцелярські товари

ЗАВДАННЯ: Вчитель читає дітям уривок:

«Я завжди хотів мати у Братиславі своє невелике видавництво. Тепер я його маю. І мені так добре! З малим видавництвом великі турботи, — посміхається в бороду пан Гевєр. — Однак з того часу я бажаю лише розумні речі. Які? Почекайте, десь тут я їх усі записав...» І витягує з кишені пожмаканий шматок паперу.

Потім учитель ставить запитання: «Діти, як ви думаєте, які бажання написав письменник?» Учні називають бажання, а вчитель пише їх на дошці. Після того, як у дітей закінчаться ідеї, вчитель читає їм статтю «Що я хотів би мати», у якій письменник пише про свої бажання.

ЩО Я ХОТІВ БИ МАТИ

Я хотів би мати рибу, яка показує точний час: о четвертій годині вона випускала б чотири сині бульбашки, о восьмій — вісім, опівночі — дванадцять...

А ще я хотів би мати повітряну кулю, щоб подорожувати навколо світу, і м'яч, який би сам забивав голи. Хотів би мати ще 365 імен — на кожен день інше. Хотів би мати магазин з морозивом. І папугу, який розповідав би мені казки на ніч. І метелика, який би мав крила великі, як парасолька, і фарби, якими можна малювати на воді. А ще я хотів би мати взуття для мотоцикла, довжелезний паркан, який міг би фарбувати з ранку до ночі, та друга, який уміє говорити бамбїмбумбамською.

А зараз ви мені скажіть, що ви хотіли б мати?

У цей момент учитель просить дітей порівняти свої відповіді з відповідями письменника. Діти шукають збіги.

У наступній частині заняття вчитель роздає дітям картки (кожному по три) та просить їх написати свої бажання, однак лише три. Коли діти це зроблять, учитель пропонує їм задуматися над усіма бажаннями, тому що вони можуть залишити тільки одне, інші дві картки мають дати комусь з однокласників. Необхідно попередити дітей, що, передаючи бажання, треба дивитися в очі однокласникові, злегка стиснути його руку і сказати щось хороше. Також рекомендуємо сказати, що бажання не обов'язково передавати тільки друзям, але і тим, кому вони принесуть радість. Потім діти перечитують бажання, які отримали, додають до них те, що залишили собі, та знову з усіх бажань вибирають лише одне, а інші роздають однокласникам. Ще раз цей процес повторюється. Останнє завдання дітей — вибрати тільки одне бажання з тих, які мають, а інші покласти в приготовану коробку. Відкладені бажання вчитель прочитає, і діти повинні поділити їх на бажання, які, на їхню думку, можна втілити в життя, та які, навпаки, ні, або лише частково. Діти мають обґрунтувати свої відповіді. Учитель повинен обговорити з дітьми, чому вони вважають, що деякі бажання нереальні, і що вони можуть зробити для того, щоб їх здійснити. У кінці заняття вчитель запитує, чи хочуть діти сказати іншим бажання, яке вони залишили. Важливо, щоб діти виконували цю вправу добровільно.

ПРИМІТКА: Учитель повинен стежити, щоб в класі не було нікого, хто не мав би жодного бажання. Цього можна досягти, коли вчитель сам приєднається до гри.

Я ЦЕ ЗМОЖУ

МЕТА: асертивна поведінка

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: папір, олівець

ВІК: від 10 років

ЧАС: 25 хв.

МІСЦЕ: ігрова кімната, шкільний клуб, порожня кімната

ЗАВДАННЯ: Учні в довільному порядку діляться на пари. Учитель поступово називатиме різні проблемні ситуації, які вирішуватимуть учні за допомогою гри в ролях та імпрровізації, щоб домогтися свого без сварок та насильства.

ТЕМИ: Увечері вся сім'я сідає перед телевізором та обговорює, яку телевізійну програму дивитиметься.; Ви слухаєте свою улюблену радіостанцію, а брат налаштовує, не запитуючи нікого, на іншу станцію.; Ви йдете з другом у кіно, кожен хоче дивитися інший фільм.; Сьогодні маєш прибрати ти!; У суботу після обіду йдемо на футбол чи в ліс? Та інші.

ЧИ МОЖЕШ ТИ СКАЗАТИ «НІ»?

МЕТА: комунікативні навички, вміння наводити аргументи, розв'язання конфліктів, уява, мислення

ВІК: від 10 років

ЧАС: 20-30 хв.

АНОТАЦІЯ: Вміння сказати «Ні» — це захист для людини. Якщо людина не може це зробити, вона значно вразливіша, її можуть більше використовувати.

ХІД: В імпровізації завжди є один основний учасник, а решта дітей переконує його в тому, від чого він відмовляється.

ІМПРОВІЗАЦІЯ №1: НЕ ХОЧЕШ ПІД'ЇХАТИ З НАМИ?

ХІД: Обирають гравця, який буде головним учасником імпровізації. Він повинен уявити, що йде по вулиці. Інші учасники групи їдуть на автомобілі, зупиняються біля нього і пропонують його підвезти. Завдання гравця — придумати різні аргументи, чому він не поїде з ними, пасажери автомобіля намагаються його підмовити на поїздку. Залежить лише від нього, чи він поступиться та сяде в машину.

РЕФЛЕКСІЯ: Як ти почувався, коли хлопці переконували тебе сісти до них? Чи сталася з тобою коли-небудь така або подібна ситуація? Як ти повівся? Як ти повівся би, коли б з тобою таке дійсно сталося? Як повелася б решта дітей? Як ви шукали аргументи? Чи правильно переконувати когось сісти в машину?

ПРИМІТКА: Для реалістичності добре зробити контур автомобіля, наприклад, зі стільців, мотузок тощо.

ІМПРОВІЗАЦІЯ № 2: ЗАКУРИ З НАМИ

ХІД: Ведучий визначає одного гравця, якого інші учасники переконуватимуть закурити з ними сигарету. Він повинен відмовитися, навівши переконливі аргументи. Решта, навпаки, намагається будь-якими способами переконати його закурити. Залежить лише від гравця, чи встоїть він, чи ні.

РЕФЛЕКСІЯ: Як ти почувався, коли друзі тебе переконували закурити? Що тебе переконало/могло б переконати? Що скажуть інші учасники? Як би ви реагували на його місці? Чому?

ПРИМІТКА: Цікаво спостерігати за реакцією учня, який, як нам відомо, курить.

ЕМОЦІЇ

МЕТА: розвиток драматичних навичок, комунікативних навичок, емпатії, фантазії

ВІК: від 10 років

ЧАС: 60-70 хв.

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: стільці

АНОТАЦІЯ: Це заняття допомагає дітям за допомогою грайливої форми, зокрема імпровізації, випробувати різні почуття, які їм знайомі з повсякденного життя, але тут вони зможуть їх глибше пережити і, передусім, усвідомити.

ХІД: Кімната розділена на зал для глядачів та сцену. Діти діляться на групи по 3-5 осіб. Один учасник з групи вибирає картку, на якій написано певне почуття, і відразу, не задумуючись, має відтворити його за допомогою скульптури. Інший учасник читає цю ж емоцію через деякий час після першого учасника, і також, не задумуючись, відтворює її. Він може долучитися до першого гравця, якимсь доповнити його положення або стати окремо. Таким чином продовжують інші учасники групи. Разом вони створюють живу картину. Коли вся картина створена, інші відгадують, яку емоцію показує ця група. Якщо вони не можуть відгадати, слід сказати «акторам», щоб цю емоцію вони зробили виразнішою, більшою. Потім групи міняються.

РЕФЛЕКСІЯ: Відбувається одразу після створення живої картини. Вчитель ставить запитання. Ви коли-небудь зустрічалися з такою емоцією? Чи знайоме вам це почуття? Можете згадати, коли ви так почувалися? Що стало причиною цього почуття?

ВЕЧІРКА НА ДЕНЬ НАРОДЖЕННЯ

МЕТА: сильне переживання, розвиток драматичних навичок, емпатії, фантазії

ВІК: від 10 років

ЧАС: 10 хв.

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: стіл, стільці, картки з емоціями

АНОТАЦІЯ: Це заняття допомагає дітям за допомогою грайливої форми, зокрема імпровізації, випробувати різні почуття, які їм знайомі з повсякденного життя, але тут вони зможуть їх глибше пережити і, передусім, усвідомити.

ХІД: Діти утворюють групи по 3-5 осіб. Кімната розділена на зал для глядачів та сцену. На сцені є певна кількість стільців, де відбувається вечірка на день народження. Група має вирішити, хто буде іменинником. Імпровізація починається з підготовки кімнати для вечірки, іменинник без будь-яких емоцій розставляє стільці. Потім приходить перший гість, який показує певну емоцію (радість, депресія, гнів, закоханість тощо). Він стукає в уявні двері, які відчиняє іменинник. У цей момент відповідно до привітання та поведінки гостя іменинник повторює його емоцію. Емоції потрібно відтворювати в повній мірі. Імпровізація продовжується, поки не приходить наступний гість з іншою емоцією, яку, як тільки він зайде, повторюють усі присутні на вечірці. Це триває, поки всі учасники групи не будуть присутні на вечірці. Потім групи міняються. Якщо група не надто велика, можна зробити одну велику імпровізацію.

ПРИМІТКА: Для натхнення добре покласти десь поруч картки з емоціями. Слід попередити дітей, що емоції необхідно відтворювати без словесної чи фізичної агресії.

ПРОЕКТИ СТУДЕНТІВ



ТІНА

СЦЕНАРІЙ ЛЕКЦІЇ

МІКУЛА ТЕТЯНА

студентка 6 курсу магістерської програми «Соціальна педагогіка» Українського католицького університету

МОСІЄНКО ВАЛЕРІЯ

студентка 6 курсу магістерської програми «Соціальна педагогіка» Українського католицького університету

ГУЛЬЧЕНКО АННА

студентка 4 курсу бакалаврської програми «Соціальна педагогіка» Українського католицького університету

ФРИЩИН ІВАННА

студентка 2 курсу бакалаврської програми «Психологія» Українського католицького університету

ВІК ДІТЕЙ: 9-12 років

КІЛЬКІСТЬ ДІТЕЙ: 15-20

ЧАС: 1-2 год.

ПРОСТІР: велика кімната, клас зі стільцями, що легко забираються

ДОДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ: аркуші паперу А4, кольорові олівці, фломастери, лист від Тіни, будівельний скотч

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ: соціальна, комунікативна, громадянська, навички культури та мовлення, взаємодії

МЕТА:

- учень відповідально ставиться до власного вибору
- учень приймає наслідки своїх рішень
- учень вчиться взаємодіяти з іншими особами зі свого оточення
- учень вчиться слухати та висловлювати власну думку
- учень вчиться висловлюватися аргументовано
- учень аналізує проблему та шукає шляхи її вирішення

ПРАВИЛА:

- **Правило Рації** (усі говорять по черзі. У рацію говорить одна людина, а всі інші слухають).
- **СТОПкадр** (чарівне слово, почувши яке, все і всі навколо завмирають на 1 хв.).
- **Правило активності: водій чи пасажир?** (можна завжди обрати роль водія чи пасажирів на занятті, але водій визначає маршрут).
- **Уважне правило!** (усі дурниці стаються через дрібниці).

1. ЗНАЙОМСТВО ЧЕРЕЗ ПРЕДМЕТ

Учні і вчителі формують велике коло, у якому кожен по черзі має обрати предмет, який певний час був в учасника. Кожен учасник від імені цього предмета розповідає про себе якусь історію (як давно цей предмет в учасника, що він чув, чи бачив, що учасник з ним робить і за яких обставин) і кладе предмет в центр кола. Коли всі учасники виступили, перший, хто розповідав історію, бере не свій предмет із кола і повертає власнику, максимально точно відтворюючи розповідь. Той учасник, якому повернули предмет, підтверджує, спростовує чи доповнює розповідь про себе і наступним обирає предмет для повернення. Таким чином, усі учасники мають змогу познайомитися та налаштуватися на співпрацю.

2. ЛИСТ З ПРОБЛЕМОЮ

Учитель розказує історію про те, як і звідки лист потрапив до нього, та пояснює, чому він вирішив порадитися з учнями. Після вступного слова дітям зачитує зміст листа і ставить запитання для дискусії, щоб кожен міг висловити свою думку та врешті дійти до спільної відповіді.

ІСТОРІЯ ПОЯВИ ЛИСТА:

Лист потрапив до викладача від учителя з іншої школи, якому залишила цей лист дівчинка.

ЗАПИТАННЯ:

- Який, на вашу думку, вік дівчинки?
- Що спонукало її написати цього листа?
- Як ви думаєте, як почувалася дівчинка, коли писала цей лист?

ЛИСТ ВІД ТІНИ:

Спочатку вони казали, що я дуже талановита. А тепер називають мої картини жахливими.

Хочу зникнути і не повертатися!!!

Тіна

3. МАЛЮВАННЯ РІЗНИХ СФЕР ЖИТТЯ

Учитель ділить дітей на три підгрупи. Кожній із підгруп дають завдання намалювати одну зі сфер життя Тіни, а саме:

- життя Тіни в школі;
- життя Тіни вдома;
- друзі Тіни.

У цьому процесі діти, співпрацюючи одне з одним, мають змогу чітко уявити собі і зобразити, яке в Тіни було життя.

4. АНАЛІЗ МАЛЮНКІВ

Після того, як діти намалювали сфери життя, вони намагаються проаналізувати малюнки. Кожна група аналізує малюнок іншої групи. Щоб допомогти дітям з аналізом, їх можна запитувати, наприклад:

- Що саме ви бачите на цій картині?
- Як ви думаєте, чому картина саме такого кольору?
- Зверніть увагу на те, як розташовані персонажі, як ви думаєте, чому саме так? Які між цими героями стосунки і чому?
- Як, на вашу думку, себе почувають зображені персонажі, що вони відчувають?

На основі відповідей діти отримують більш-менш цілісну картину того, що відбувається у житті Тіни, і те, як вона себе почуває. Діти мають змогу більше заглибитися в історію, почати співпереживати.

5. ГАРЯЧИЙ СТИЛЕЦЬ

Учитель перетворюється в Тіну та сідає на стілець перед дітьми. Попередньо розповідаємо, що зараз діти зустрінуться з Тіною і зможуть в неї про все розпитати. Перетворення вчителя в Тіну можна зробити за допомогою реквізиту, наприклад, шарфа. Учитель відповідає на питання дітей таким чином, щоб вони дізнались: Тіна самотня, її ображають у школі і не люблять вдома. Вона любила малювати, колись усім подобалися її картини, а зараз ні. Коли вона малює, усі говорять про те, що її роботи жахливі. Жоден із присутніх не пояснював, чому, на їхню думку, роботи були жахливими. Тіна вважає себе покинутою та непотрібною, хоче просто зникнути, втекти від такого життя.

Коли діти отримують відповіді персонажа, вони глибше занурюються у творчий процес, і вже самі намагаються знаходити рішення проблем Тіни. Вони дають їй поради, що їй потрібно, та що не потрібно робити, як їй поводитися вдома, з друзями і в школі.

6. ВУЛИЧКА

Учитель у ролі головного героя драми проходить вуличкою з учнів — учасників драми, які висловлюють думки і почуття від власного імені. Учасники можуть радити герою, яке рішення прийняти у важливий життєвий момент. Завдяки «Вуличці» учні вчать приймати проблему, вирішувати її за допомогою порад, вербально формулювати свою пораду, відповідно до власних емоцій.

7. РЕФЛЕКСІЯ

Учасники розповідають про те, як почувалися після заняття. Важливо створити безпечну атмосферу для висловлення власних емоцій та почуттів.

ДОПОВНЕННЯ:

Під час уроку також можна застосувати ігри для релаксації та розігріву, наприклад, якщо з'являється вільний час між блоками:

- **Молекули** — всі гравці, як їм заманеться, пересуваються ігровим майданчиком, у цей момент усі вони є «атомами». Як відомо, атоми можуть перетворюватися на молекули — більш складні утворення, які складаються з кількох атомів. У молекулі може бути і два, і три, і п'ять атомів. Гравці за командою ведучого мають створити «молекулу», тобто кілька гравців мають взятися одне за одного. Якщо ведучий каже: «Реакція йде по три!», це означає, що

три гравці-«атоми» зливаються в одну «молекулу». Сигналом для того, щоб молекули знову розпалися на окремі атоми, є команда ведучого: «Реакція закінчена». Якщо діти не знають, що таке «атом», «молекула», «реакція», доросла людина має це їм пояснити. Сигналом для повернення до гри гравців, які тимчасово вибули, є команда: «Реакція йде по одному».

- **Жива картина** (опрацювання казок та відгадування їх за картинами) — учасників об'єднують у команди по 5-7 осіб. Кожна група самостійно обирає казку та вигадує 3-5 картин, за допомогою яких вони покажуть сюжет казки. Завдання інших команд — відгадати казку, героїв, яких показують на картинах.
- **Піф-паф** — це гра-розминка. Усі учасники стають у коло, обирають ведучого, який стає в центр кола. Ведучий складає руки разом, витягує їх перед собою та починає крутитися на місці; коли він зупиняється та кричить «Піф», то учасник, на котрого він вказує, повинен присісти, а його сусіди ліворуч та праворуч розпочинають дуель: витягують руки перед собою у вигляді пістолета та кричать «Паф». Перемагає в дуелі той, хто першим викрикнув «Паф», інший учасник покидає коло. Гра триває до останньої дуелі: ведучого та двох учасників із кола.

РЕКОМЕНДАЦІЯ: Лекцію можна використати для дітей молодшого чи старшого віку, змінивши окремі елементи. Зокрема, спростити чи ускладнити ігри.

ЗАУВАЖЕННЯ: Лист від Тіни — вигаданий. Потрібно бути готовими, що діти будуть перепитувати про автентичність листа та пошуки дівчинки-авторки. Нам вдалося впоратися із цим завдяки тому, що після уроку ми показали листа дітям, таким чином вони самі переконалися, що лист існує.

ЮЛІАНА

ШКІЛЬНА ДРАМА ЗА МОТИВАМИ РЕАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ

ГОНЧАРЕНКО СВІТЛАНА

студентка з курсу бакалаврської програми «Соціальна педагогіка» Українського католицького університету

ХОМЕЧКО СОЛОМІЯ

студентка з курсу бакалаврської програми «Соціальна педагогіка» Українського католицького університету

ВІК ДІТЕЙ: 12-13 років

КІЛЬКІСТЬ ДІТЕЙ: 20-25

ЧАС ЗАНЯТТЯ: 1,5-2 год.

ПРИМІЩЕННЯ: велика кімната (клас), стільці

ДОПОМІЖНИЙ МАТЕРІАЛ: аркуші паперу А4, олівці, записка-скарга від класу

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ: соціальна, комунікативна, навички взаємодії, вирішення проблеми

МЕТА:

- учень вчиться взаємодіяти з іншими людьми
- учень вчиться слухати інших та висловлювати власну думку
- учень вчиться перейматися становищем інших людей
- учень оцінює та приймає наслідки своїх рішень
- учень аналізує проблему та шукає шляхи її вирішення

1. СКУЛЬПТУРИ

Діти ходять по всій кімнаті у певному ритмі, який задав їм учитель, і за його вказівкою зупиняються та перетворюються в скульптури, наприклад, миша, щаслива дитина, підступний змії тощо. Учитель говорить назву скульптури, рахує до трьох. Діти утворюють скульптуру та за командою «Замри» зупиняються на місці, за командою «Розійдись» — знову рухаються по кімнаті. Після того, як діти створять кілька скульптур, так само створюють скульптурні групи: спочатку — конкретні речі, наприклад, виделка та ніж, тарілка та чашка, кіт та собака; потім — абстракт-

тні речі, наприклад, дружба та ворожнеча, щастя та смуток. Під час демонстрування скульптури уважно стежимо за перетворенням.

2. ЗАПISKA-СКАРГА ДІТЕЙ НА ОДНОКЛАСНИЦЮ

Учитель розповідає учням: «Одного прекрасного дня класна керівничка знайшла на своєму столі конверт, у якому була акуратно складена записка:

«Ольго Миронівно, заберіть, будь ласка, Юліану з нашого класу, тому що вона завжди провокує конфлікти і принижує інших!»

Дискусія: Як ви думаєте, хто написав цю записку? І чому? Що могло статися в цьому класі? Якою ви бачите Юліану? Чи можете описати її?

3. ЮЛІАНА — ПЕРСОНАЖ НА СТІНІ

Учитель підготував пакувальний папір. Він пропонує учням вибрати одну дівчину, яка фігурою нагадує Юліану, та обмалювати її на папері. Потім зображення вони прикріплюють на стіні та разом дописують зовнішні обставини і внутрішні якості Юліани. Протягом гри діти можуть до цієї картини будь-що домалювати чи дописати. Діти конкретизують персонажа.

4. ЮЛІАНА — СІМ'Я, ШКОЛА, ДРУЗІ, ХОБІ

Учитель ділить дітей на 4 групи. Перша група має намалювати картину «Юліана в сім'ї», друга група — «Юліана в школі», третя група — «Юліана та її друзі», четверта група — «Юліана та її хобі». Через деякий час групи представляють свої малюнки і розповідають іншим, що вони дізналися про Юліану. Далі вчитель разом із дітьми аналізує всі малюнки, ставить запитання. Інші групи, які не малювали цей малюнок, можуть запитувати про те, чого на малюнку не розуміють, та отримати більше інформації про Юліану. Приклади запитань: Чому на малюнку Юліана значно менша, ніж інші? Чому малюнок чорно-білий? Тощо.

5. ЖИВІ КАРТИНИ — ОДИН ДЕНЬ З ЖИТТЯ ЮЛІАНИ

Діти діляться на 4 групи та створюють живу картину, на якій повинні відтворити один день з життя Юліани. Методом жеребкування вибирають тему: ранок із батьками, шкільне життя, час із друзями, вечір удома. Учитель встановлює часовий ліміт, після закінчення якого групи в хронологічній послідовності показують картини з життя Юліани. Після цього відбувається рефлексія.

6. ГАРЯЧИЙ СТІЛЕЦЬ

Кожен гравець може перевтілитися в Юліану та відповідати на запитання інших, тобто учні на гарячому стільці можуть змінюватися, проте мають враховувати те, що сказали учасники перед ним. У такий спосіб діти дізнаються про Юліану те, що їх цікавить, що допоможе їм зрозуміти поведінку Юліани та водночас знайти рішення її ситуації.

7. ВУЛИЧКА

Діти утворюють два ряди один навпроти одного, вуличку, якою проходить учитель у ролі Юліани. Діти виконують роль думок і почуттів головної героїні. Щойно Юліана заїде у вуличку, учасники говорять думки-питання, які крутяться в Юліани в голові. Запитання виходять із переживань та інформації, яку діти отримали про Юліану. Наприкінці вчитель=Юліана повертається до вулички та відповідно до думок говорить про своє ставлення до проблеми. Важливо, щоб Юліану грав учитель.

8. РЕФЛЕКСІЯ

Учасники під час рефлексії, яку модерує вчитель, обговорюють проблеми Юліани, її почуття, свої почуття, дискутують про різні види допомоги Юліані, про ситуації, у яких колись опинилися вони, та їм була потрібна допомога, до кого вони звернулися по неї, де можуть отримати фахову допомогу тощо.

9. ЗАКІНЧЕННЯ

Гра «Передача енергії»

Двоє гравців, тримаючись за руки, роблять один одному компліменти, потім, не відпускаючи одну руку, гравець має взятися за руку когось іншого, і тільки тоді він може відпустити руку. Так він має привітатися зі всіма гравцями.

ПІСЛЯМОВА

Ситуація із соціально незахищеними групами складна, і сучасний розвиток вказує на те, що у зв'язку зі змінами в суспільстві кількість таких груп зростає. Проблема в системі, яка часто не працює, та недостатній підготовці соціальних педагогів, учителів та інших працівників.

Висококваліфікований та освічений педагог, який до того ж має можливість у межах своєї професії продовжувати навчання, може зробити вагомий внесок у розвиток інклюзії та активізації соціально незахищених груп у суспільстві. Вищі школи мають величезний потенціал для гуманізації та освіти суспільства. Все ще актуальна теза Коменського про те, що зі вчителем «*стоїть і падає школа*», тому це великий виклик установам, які займаються підготовкою та освітою педагогічних працівників.

Ця підготовка повинна враховувати сучасні тенденції в освіті, працювати з потенціалом майбутнього працівника та забезпечити його низкою компетенцій. Знання з драматичного виховання можна використовувати в різних професіях, які працюють з окремими людьми, групою чи спільнотою.

Ленка Гулова

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ІНШИХ ДЖЕРЕЛ

- 1 ACKROYD, J. *Applied Theatre: Problems and Possibilities*. Applied Theatre Researcher [online]. 2000. ISSN 1443-1726. Режим доступу: http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/81796/Ackroyd.pdf.
- 2 BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: STIMUI, 2005. ISBN 80-89236-00-6.
- 3 BALÁŽ, O. a kol. *Výchova, činnosť, spoločenské prostredie*. Bratislava: Veda, 1986.
- 4 BOAL, A. *The Aesthetics of the Oppressed*. Vyd. 1. Abingdon: Routledge, 2006, 133 s. ISBN 0-415-37177-5.
- 5 CTIBOR, H. *Názorový pluralizmus v sociálnej pedagogike*. Časopis Pedagogika, 2005.
- 6 DWIVEDI, K. N. *The Therapeutic Use of Stories*. London and New York: Routledge, 1997. ISBN 0-415-15071-X.
- 7 Encyklopedie Wikipedia. Режим доступу: <http://www.en.wikipedia.org/wiki/Storytelling>.
- 8 FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. In KUPPERS, P., ROBERTSON, G. (eds.) *The Community Performance Reader*. Vyd. 1. Abingdon: Routledge, 2007, s. 24-27 ISBN 0-415-39231-4.
- 9 FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Vyd. 2. London: Penguin Group, 1996, 164 s. ISBN 0-14-025403-X.
- 10 GRUGEON, E., GARDNER, P. *The Art of Storytelling for Teachers and Pupils*. London: David Fulton Publishers, 2000. 80 s. ISBN 1-85346-617-4.
- 11 GULOVÁ, L. et al. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: MU, 2008.
- 12 GULOVÁ, L. et al. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: MUNIPRESS, 2012. ISBN 978-80-210-6030-0.
- 13 JACKSON, A., VINE, CH. *Learning Through Theatre: The Changing Face of Theatre in Education*. Routledge. London-New York, 2013.
- 14 KLAPKO, D., PAVLOVSKÁ, M., REMSOVÁ, L. *Zmapování účinků interaktivního divadla jako primární prevence žáků v oblasti sociálně patologických jevů*. In: VÍTKOVÁ, M., HAVEL, J. (eds.) *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. MU: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-199-7.

- 15 KLAPKO, D. *Výzkumné zjištění metody nedokončených vět v rámci mapování účinků interaktivního divadla*. In: VÍTKOVÁ, M., HAVEL, J. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-7315-199-7.
- 16 KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- 17 MACHKOVÁ, E. *Divadlo ve výchově a co s ním?* In: *Tvořivá dramatika*. Roč. XXVII, č. 3 (79) (2016), 1-4 s.
- 18 MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha, Damu, 2000. ISBN 80-85883-54-6.
- 19 MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
- 20 NICHOLSON, H. *Applied Drama: The Gift of Theatre*. 1. vyd. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005, 196 s. ISBN 978-1-4039-1646-4.
- 21 PAVLOVSKÁ, M., REMSOVÁ, L. *Dramatická výchova a interaktivní divadlo*. In: *Tvořivost učitele v primárním vzdělávání*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2008. 235 s. ISBN 978-80-7372-422-1. (s.176-180).
- 22 PAVLOVSKÁ, M. *Divadlo ve výchově*. Brno: PdF MU, 2003. 82 s. MSD. ISBN 80-86633-10-1.
- 23 POPPER, K. *The Logic Of Scientific Discovery*. London: Hutchinson: 2000.
- 24 PŘADKA, M. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: UJEP, 1983.
- 25 PŘADKA, M. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3469-6.
- 26 PROCHÁZKOVÁ, M. „*Storytelling*“ a jeho využití v práci s příběhem. Diplomová práce. Praha: AMU, 2002.
- 27 REMSOVÁ, L. *Využití interaktivního divadla v rámci předvýzkumného šetření metodou focus group*. In: VÍTKOVÁ, M., VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Students*. 1. vyd. Brno : MU, 2009. 157 s. ISBN 978-80-7315-188-1.
- 28 RIMMONOVÁ-KENNANOVÁ, S. *Poetika vyprávění*. Brno: Host – vydavatelství, 2001. ISBN 80-7294-004-X.
- 29 SCHOLLES, R., KELLOGG, R. *Povaha vyprávění*. Brno: Host – vydavatelství, 2002. ISBN 80-7294-069-4.
- 30 SOMERS, J. *Interactive theatre: Drama as social intervention*. In: *Music and Arts in Action* (1/1). (61-86) [online]. 2008 [cit. 2018-12-30]. Режим доступа: <http://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/interactivetheatre>
- 31 SOMERS, J. *Interaktivní divadlo*. Přednáška. PdF MU: Brno. 2008.
- 32 SOMERS, J. University of Exeter [online]. 2012 [cit. 2013-01-26]. Режим доступ: <http://humanities.exeter.ac.uk/drama/staff/jsomers/>

- 33 SOMERS, J. *The Nature of Learning in Drama in Education*. In: SOMERS, J. (eds) *Drama and Theatre in Education. Contemporary research*. Captus University Publications, 1998. ISBN 1-895712-88-2.
- 34 „*Storytelling*“, jeho význam a hodnoty. Materiály získané při účasti na „National Drama Workshop“, konaném v roce 2005 v ČR.
- 35 STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.
- 36 TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Brno: Wolters Kluwer ČR, 2016. EAN 9788075520081
- 37 VALENTA, J. *Divadlo ve výchově*. [online]. 2011 [cit. 2018-12-30]. Режим доступа: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/DIVADLO_VE_V%C3%9DCHOV%C4%9A
- 38 VALENTA, J. *Divadlo ve výchově*. In: *Tvořivá dramatika 2/2005*. s.1-2. Roč. XVI, č. 2 (44), 2005.
- 39 VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.
- 40 ŽÁKOVSKÝ, L. *Interaktivní divadlo jako prostředek ke komplexnímu zmapování problému agresivity mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky, 2009. 56 s.
- 41 WROCZYNSKI, R. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1968.

**ВИБРАНІ МЕТОДИ ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Selected methods of drama education in the socio-pedagogical context

Vybrané metody dramatické výchovy v kontextu sociálně-pedagogické reality

Марія Павловська / PaedDr. Marie Pavlovská, Ph.D.

Ленка Ремсова / MgA. Lenka Remsová, Ph.D.

Ленка Гулова / Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Grafický návrh: Zdeňka Plocrová

1., elektronické vydání, 2017

ISBN 978-80-210-8910-5

