

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2015

Radka Huňatová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Přípravné oddělení literárně-dramatického oboru

Základní umělecké školy v Žatci

Preparatory department of drama education

at elementary art school in Žatec

Radka Huňatová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Přípravné oddělení literárně-dramatického oboru Základní umělecké školy v Žatci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. července 2015

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce

doc. Mgr. Radku Marušákovi za jeho čas, trpělivost, připomínky a cenné rady, které mi při psaní práce poskytl.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá přípravným oddělením literárně-dramatického oboru Základní umělecké školy v Žatci a současně nahlíží na problematiku výchovy dětí předškolního věku. V teoretické části shrnuje poznatky o základních uměleckých školách, literárně-dramatickém oboru, dramatické výchově a jejích principech, cílech, metodách a technikách, o specifikách dětí předškolního věku a o pedagogovi dramatické výchovy.

Těžištěm praktické části jsou výukové lekce dramatické výchovy, jejichž součástí je pozorování dětí a zachycení dílčích posunů v rozvoji jejich osobnosti.

Cílem bakalářské práce není jen seznámení s přípravným oddělením literárně-dramatického oboru Základní umělecké školy v Žatci, ale je v ní nastolena otázka, jak dramatická výchova ovlivňuje osobnostní rozvoj dítěte.

KLÍČOVÁ SLOVA

základní umělecká škola, literárně-dramatický obor, dramatická výchova, specifika předškolního věku, organizace výuky

ANNOTATION

This bachelor thesis is about preparatory department of the literary-dramatic scope in the basic art school in Žatec and at the same time looks at the issue education of children of pre-school age. In the theoretical part summarizes the knowledge about the basic art schools, literary-dramatic scope, drama education and its principles, objectives, methods and techniques, about the specifics of preschool children and the educator of drama education.

The centre of gravity of the practical part are lessons of drama education, which part of it is the observation of children and capture shifts in the development of their personality.

The aim of the thesis isn't just getting familiar with the preparatory department literary dramatic scope in the underlying art school in Žatec, but it raised the question of how the drama education affects personality development of a child.

KEYWORDS

the basic art school, literary - dramatic scope, drama education, the specifics of the pre-school age, the organization of teaching

Obsah

Úvod	7
1	TEORETICKÁ ČÁST
1.1	Literárně - dramatický obor na základních uměleckých školách 8
1.1.1	Základní umělecké školy 8
1.1.2	Literárně - dramatický obor 9
1.2	Dramatická výchova 11
1.2.1	Pojem dramatická výchova 11
1.2.2	Principy dramatické výchovy 13
1.2.3	Cíle dramatické výchovy 16
1.2.4	Metody a techniky dramatické výchovy 17
1.3	Specifika dramatické výchovy pro předškolní věk 22
1.3.1	Specifika dětí předškolního věku 22
1.3.2	Proces dramatické výchovy na základní umělecké škole s dětmi předškolního věku 26
1.3.3	Pedagog dramatické výchovy 30
2	PRAKTICKÁ ČÁST
2.1	Kontext praktické části 32
2.2	Scénáře vyučovaných lekcí a jejich průběh 36
2.3	Celkové shrnutí půlroční práce 55
2.4	Dotazníkové šetření 61
2.5	Závěr 66
3	Seznam použité literatury 71
4	Přílohy 73
4.1	Dotazník 73
4.2	Dotazníky vyplněné rodiči 75

Úvod

Hledání tématu mé bakalářské práce nebylo snadné. Mým studijním oborem je Učitelství pro mateřské školy, a tak bylo předvídatelné, že se téma bude týkat dětí předškolního věku. O specifičnosti tohoto věku, jeho zákonitostech, vývoji, apod., byla sepsána řada odborných publikací, které na problematiku tohoto věku nahlíží z pohledu psychologie, pedagogiky, zdravotnictví, atd. Jsou to všechno prameny, které pročítám a nacházím v nich jak inspiraci, tak mnohdy odpovědi na své otázky, či řešení svých problémů ve výuce.

Od počátku jsem však věděla, že téma své bakalářské práce musím zvolit tak, abych netvořila pouhou kompilaci těchto knih, ale abych byla schopna vložit i něco málo ze svých dosavadních zkušeností z vyučovacího procesu. Zároveň jsem si přála, aby byla práce prospěšná pro další pedagogy, aby z ní mohli čerpat inspiraci pro svou další práci.

Tématem práce je Přípravné oddělení literárně-dramatického oboru Základní umělecké školy v Žatci. Téma je mi blízké, protože na této škole vyučuji osmým rokem v literárně-dramatickém oboru, který jsem zde před lety absolvovala. Na této škole máme projekt Schola ludus, který je určen pro děti předškolního věku. Probíhá ve všech oborech, které škola nabízí – v hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Já vyučuji v literárně-dramatickém oboru. Výuka probíhá formou kolektivní výuky v rámci přípravného studia. Jednotlivé obory se pravidelně střídají, to znamená, že žák projde jednou v měsíci každým oborem. Formou hry se děti seznámí se základy daného oboru. Cílem této výuky je dosáhnout toho, aby si děti uměly správně vybrat a zvolit obor, který jim bude přinášet radost v budoucím studiu.

Práce mapuje nejen tento projekt, ale i specifika základních uměleckých škol, literárně-dramatického oboru, předškolní věk, osobnost pedagoga atd., ale ve své práci se snažím zdokumentovat i přínos dramatické výchovy v osobnostním rozvoji dítěte. Jednotlivé lekce mají bezprostředně po ukončení svou reflexi a v závěru je použito i dotazníkové šetření rodičů daných žáků.

Cílem mé práce je popsat teoretické zázemí dramatické výchovy pro projekt Schola ludus, tento zrealizovat, zreflektovat a zachytit změny, ke kterým dochází v osobnostně-sociálních charakteristikách dětí během realizace tohoto projektu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Literárně-dramatický obor na základních uměleckých školách

1.1.1 Základní umělecké školy

Základní umělecké vzdělávání má v českých zemích dlouholetou tradici. Rozvíjí a kultivuje umělecké nadání a poskytuje základy vzdělávání ve čtyřech uměleckých oborech – v hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Ne všechny školy v republice však mají zastoupené všechny obory.

Organizace vzdělávání je rozdělena dle věku vyučovaných zájemců - na přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovaných hodin a studium pro dospělé. Opět není samozřejmé, že tento druh výuky mají všechny školy v naší republice.

V přípravném studiu jsou žáci „vedeni k elementárním návykům a dovednostem, které jsou důležité pro jejich další umělecký vývoj.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, 2010, s. 11)

Vzdělávání na I. stupni základního studia je podle zákona č. 561/2004 Sb. sedmileté. „Je zaměřeno na rozvíjení individuálních dispozic žáků.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, 2010, s. 11)

Vzdělávání na II. stupni základního studia je podle znění stejného zákona čtyřleté. „Klade důraz na praktické uplatňování získaných dovedností a hlubší rozvoj zájmů žáků. Umožňuje jejich osobnostní růst v rámci aktivní umělecké činnosti.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, 2010, s. 11)

V současné době je však RVP v ZUŠ realizováno pouze tři roky, takže vyšší ročníky mají ještě platné staré osnovy, které například pro literárně-dramatický obor počítají se vzděláváním na I. stupni pouze šestiletým. Schválilo ho MŠMT 30. 6. 2004 pod č. j. 22558/2004-22 s platností od 1. 9. 2004.

Studium s rozšířeným počtem vyučovaných hodin „poskytuje žákům s vynikajícími vzdělávacími výsledky rozsáhlejší, hlubší a obsahově náročnější studium.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, 2010, s. 11)

Studium pro dospělé umožňuje další rozvoj jedinců v umělecké oblasti v souladu s koncepcí celoživotního vzdělávání.

Základní umělecké vzdělávání si klade za cíl rozvíjet schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty žáků, kultivovat jejich osobnost a mluvní projev, motivovat je k celoživotnímu učení a podněcovat v nich vztah k umění. Utváření těchto klíčových kompetencí je celoživotním procesem. Důležité je neustálé směřování ke klíčovým kompetencím, ne jejich definitivní dosažení.

Základní umělecké vzdělávání zároveň poskytuje základy vzdělávání s ohledem na potřeby a možnosti žáků, motivuje je k učení a spolupráci na základě příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu. Jedním z cílů, ne však bezpodmínečně hlavním, je i příprava žáků na budoucí vzdělávání pedagogického či uměleckého zaměření.

1.1.2 Literárně-dramatický obor

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na nejmladší obor základního uměleckého vzdělávání - literárně-dramatický obor. Ten umožňuje, pomocí tvořivých činností, rozvíjet žáky směrem k divadelnímu a slovesnému projevu. Je také nástrojem pro emocionální a sociální rozvoj. Těžištěm výuky je práce v kolektivu, směřující od spontánního dětského dramatického projevu k vytvoření schopnosti samostatně, osobitě, přirozeně a přitom se kultivovaně vyjadřovat v sociální i umělecké komunikaci hlasem, pohybem, gesty, psaným slovem či projevem s využitím loutkářských prostředků. Literárně-dramatický obor využívá i mluvní a pohybovou průpravu, zaměřující se na rozvoj technických i výrazových dovedností. Výuka plyne od jednoduchých improvizací k tvaru inscenace, od tvorby drobných literárních útvarů k vytváření scénářů. Výuka je stavěna na tématech, která vnímají a zohledňují individualitu žáka a rozvíjí jeho schopnost aktivně se účastnit individuální i skupinové práce. Nedílnou součástí literárně-dramatického oboru je i důraz na kvalitní kulturu projevu, na vědomé a tvořivé používání výrazových prostředků a na individuální hlubší seznamování se s literaturou.

Literárně-dramatický obor vyučovaný na základní umělecké škole s sebou nese několik specifíků, oproti výuce dramatické výchovy na ZŠ, v DDM, či v jiných volnočasových klubech.

Jedním ze zásadních specifíků je pedagog, který je vybaven dovednostmi dramaturgickými, režijními, hereckými a hlasovými. Vedle těchto dovedností by měl znát základy psychologie a pedagogiky, které uplatňuje ve své práci s dětmi, například umí stanovit cíl práce, strukturovat vyučovací lekce, atp.

Dále pak jsou na něj kladeny povinnosti nadále si osvojovat nové vědomosti a zkušenosti na různých kurzech či seminářích, které organizuje Nipos Artama, Sdružení pro tvořivou dramaturgii či jiné organizace.

Základní umělecké školy mají ve výuce literárně-dramatického oboru obvykle dvě až čtyři vyučovací hodiny týdně, podle věku účastníků. Přípravné oddělení a žáci do 2. ročníku I. stupně mají výuku dvě vyučovací hodiny týdně. Žáci od 3. ročníku I. stupně do 4. ročníku II. stupně disponují dotací tři až čtyři vyučovacích hodin týdně, dle rozhodnutí jednotlivých škol. Delší čas na výuku je výhodou každého pedagoga, jelikož má v rámci vyučovacích lekcí možnost věnovat se dramatické výchově do hloubky a do nejmenších detailů. Také má šanci více pracovat s dětmi a rozvíjet jejich potenciál.

Důležitým činitelem kvalitní výuky jsou i počty žáků v kolektivní výuce. Základní umělecké vzdělávání si ve svém RVP stanovuje limit vyučovat najednou maximálně 10 žáků v kolektivní výuce. V individuální výuce je limit k vyučování maximálně 5 žáků. Toto je platné pro I. i II. stupeň. Pro rozšířené studium platí vyučování maximálně 5 žáků v kolektivní výuce a 2 žáci ve výuce individuální.

V základních uměleckých školách se v posledních letech vyvíjí trend pracovat i s dětmi předškolního věku. Pro ty jsou leckde připravovány speciální výukové programy. Například v Základní umělecké škole v Žatci, ve které působím, je pro tyto děti nabízena tzv. Schola ludus, o které jsem se zmiňovala v úvodu. Formou hry se děti seznámí se základy daného oboru. Cílem této výuky je dosáhnout toho, aby si děti uměly správně vybrat a zvolit obor, který jim bude přinášet radost v budoucím studiu. Žáci si vyzkouší všechny obory, které škola nabízí, a až půjdou do první třídy, mohou v základní umělecké škole nastoupit do oboru, který je nejvíce oslovil a zaujal. Tato předškolní výchova se v praxi osvědčila a většina těchto žáků pokračuje v dalším studiu v základní umělecké škole.

Základní umělecké školy se mohou pyšnit i množstvím vyspělých a dovednostmi vybavených žáků. Žáci jsou přijímáni na základě talentových zkoušek, ale přicházejí většinou na základě vlastního rozhodnutí, které časem přerůstá v hlubší zájem o tvořivé činnosti a svůj zvolený obor.

Nedílnou součástí práce v základní umělecké škole je i účast na soutěžích, na které se žáci připravují, a do kterých se následně zapojují. Jsou to soutěže vyhlašované jak přímo pro žáky základních uměleckých škol, které vyhlašuje MŠMT, tak i pro další instituce, které se literárně-dramatickým oborem zabývají. Mnohé z těchto soutěží vyhlašují například města, knihovny či jiné instituce, a jsou zaměřené především na slovesnou tvorbu. Ta je ostatně také jistým specifickým znakem základních uměleckých škol, protože většina volnočasových klubů používá

metod dramatické výchovy jen cíleně k vytvoření představení. V soutěžích základních uměleckých škol se v literárně-dramatickém oboru soutěží v kategorii přednes, herecký výstup, slovesná tvorba i souborová inscenace. Základní umělecké školy mají svou samostatnou soutěž, ve které se v průběhu tří let střídají kategorie přednes a slovesná tvorba se souborovou inscenací. Naši žáci se každoročně zapojují do celostátní přehlídky Dětská scéna. Stejně jako soutěž základních uměleckých škol, má i Dětská scéna dvě kategorie - divadlo a recitátoři. Známa bývá i přehlídka Wolkerův Prostějov a Šrámkův Písek. Účast na soutěžích v dětech pěstuje hlubší zájem o dramatickou práci. Z těchto přehlídek si odvázejí zkušenost, inspiraci, nová přátelství, hlubší vhled do dramatické práce, ale také zpětnou vazbu své práce v podobě odborných názorů od poroty.

Pro žáky i pedagogy by mělo být samozřejmé čas od času navštěvovat divadelní i filmová představení, kde se nejen kultivují, ale snaží se být i pozorným divákem. Mnohé z těchto navštívených představení pak zpětně žákům slouží k napsání jejich písemné recenze, což je učí kritickému myšlení.

Zároveň si jistě každý pedagog přeje, aby si jeho žáci vypěstovali lásku k divadlu a literatuře, nesli ji v sobě po celý život a předávali ji dál.

Literárně-dramatický obor je jedním ze čtyř oborů, které se vyučují v Základní umělecké škole v Žatci. V pojetí projektu Schola ludus je pro mě východiskem výuky koncepce dramatické výchovy. Svými principy, metodami, technikami a cíli je pro mě zásadní cestou, po které se v literárně-dramatickém oboru při práci s dětmi vydávám. Snažím se o propojení literární a dramatické části tak, aby byly rovnocenné, aby se plynule prolínaly a šly spolu ruku v ruce tak, jako by byly jeden celek.

1.2 Dramatická výchova

1.2.1 Pojem dramatická výchova

Dramatická výchova, která je svými principy, metodami i pojetím cílů východiskem pro koncepci literárně-dramatického oboru Základní umělecké školy v Žatci, je jedním z pěti oborů estetické výchovy – literární, výtvarné, pohybové a taneční, hudební a dramatické. Literární výchova pracuje se slovem a textem jako se svým dominantním materiálem, výtvarná výchova s barvou, tvarem, linií a prostorem, pohybová a taneční s pohybem a fyziologií člověka, hudební se zvukem a jeho vlastnostmi. Dramatická výchova je v rámci

výše zmiňovaných výchov tou nejkompexnější, protože pracuje s člověkem, mezilidskými vztahy, se zvukem (včetně hudby samotné), s pohybem, barvou, tvarem, linií, prostorem a hlavně s jazykem. Zároveň je to výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění. Pracuje s dramatickým jednáním, jehož podstatou je proměna (hra v roli), a také s přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání.

Co vůbec je dramatická výchova názorně a smysluplně vysvětlil Brian Way, cituji: „Odpověď na jakoukoli otázku může mít dvojí formu – buď informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, ta druhá do dramatu. Například odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „Slepec je člověk, který nevidí.“ Jiná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.“ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše stejně jako mysli. Přesně toto je – velmi zjednodušeně řečeno – funkcí dramatu.“ (Way, 2014, s. 7) Brian Way zdůrazňuje a preferuje přímou zkušenost, překračující pouhou vědomost. Drama se z pohledu laika může ztotožňovat s něčím tragickým či nervy drásajícím, ale my bychom ho měli vnímat jako aktivitu, ve které se odhodláváme k činu a volíme i způsob svého jednání. Všeobecný slovník cizích slov drama v jeho základním významu chápe jako „literární druh založený zejména na přímých promluvách postav; divadelní hra, obzvláště vážného obsahu“ (kol. autorů, 1966, s. 56), ale Way ho z pohledu dramatické výchovy a své zkušenosti objasňuje takto: „„Divadlo“ se převážně týká komunikace mezi herci a diváky, „drama“ se především týká zkušenosti zúčastněných, bez zřetele k jakékoli funkci komunikace s diváky.“ (Way, 2014, s. 8)

Eva Machková ve své knize Úvod do studia dramatické výchovy píše o dramatické výchově jako o „učení zkušeností, to je jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.“ (Machková, 1998, s. 32)

Další dvě autorky Eva Svobodová a Hana Švejďová definují dramatickou výchovu jako „tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti.“ (Svobodová, Švejďová, 2011, s. 9) Své tvrzení doplňují faktem, že dramatická výchova se odlišuje od ostatních forem vzdělávání „užitím divadelních prostředků s vysokým stupněm aktivity účastníků. Od divadla se liší tím,

že zde nejsou diváci, a také svým zaměřením účastníky procesu.“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 9)

Josef Valenta definuje dramatickou výchovu jako „systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení (...) založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“ (Valenta, 1998, s.27)

Radek Marušák zdůrazňuje důležitý poznatek – dramatická výchova v sobě ukrývá „činnostní pojetí vyučování, v němž je žák, student aktivním spoluvůrcem, partnerem, činným subjektem.“ (Marušák, 2010, s. 38) Právě ona činnost či aktivizace účastníků dokazuje důležitost dramatické výchovy, protože na sebe navazuje přímou zkušenost z prožitku.

Eva Polzerová dokládá, že „dramatická výchova nám prostřednictvím svých metod nabízí možnost, jak si pěstovat „umění být sebou“ v přímém kontextu s druhými, jak lépe komunikovat, vnímat a nebát se projevovat vlastní postoje.“ (kol. autorů, 2001, s. 60)

Krista Bláhová definuje dramatickou výchovu jako „obor zabývající se osobnostně sociálním učním.“ (...) Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace, založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe.“ (Bláhová, 1996, s. 22)

Pro mě samotnou je dramatická výchova umělecko-pedagogickou cestou, jak všestranně rozvíjet osobnost každého jedince i skupinu. Jaroslav Provazník tuto myšlenku potvrzuje: „Je příznačné, že v pojmenování dramatická výchova je slovo výchova podstatným jménem, zatímco slovo dramatická jménem přídavným. Jednoznačně a nedvojsmyslně je tím signalizováno, že tento obor je jednou z oblastí výchovy a že zkoumání dramatické výchovy patří do pedagogiky.“ (Koťátková a kol., 1998, S. 41)

1.2.2 Principy dramatické výchovy

Podle Stručného filosofického slovníku je princip „ústředním pojmem, základem nějakého systému, který představuje zobecnění a rozšíření nějakých tezí na všechny jevy té oblasti, ze které je daný princip vyabstrahován.“ (kol. autorů, 1966, s. 157)

Základní principy dramatické výchovy jsou podle Evy Machkové dvojího druhu. „První skupinu principů má dramatická výchova společnou s dalšími předměty a obory

vzdělávání i s řadou pedagogických směrů a systémů, druhé pak jsou specifické právě pro dramatickou výchovu a tvoří její identitu.“ (Machková, 2007, s. 11) Toto rozdělení je důležité pro poznání, zda je daná prováděná aktivita dramatickou výchovou nebo jinou výchovou směřující k osobnostně-sociálnímu rozvoji.

Do první skupiny principů patří podle Evy Machkové zkušenost, prožívání, hra a tvořivost. Nedílnou součástí druhé skupiny principů specifických právě pro dramatickou výchovu jsou partnerství, psychosomatická jednota, vstup do role, zkoumání a experimentace, a improvizace.

Zkušenost je jednou z nejdůležitějších principů, na kterých kotví dramatická výchova. Zkušenost je vše, co jedinec doposud zažil, s čím přišel do styku. Patří sem vědomosti, ale i dovednosti, prožitky a konkrétní aktivní činnosti. „Zkušenost znamená účast a aktivitu (buť ve fikci, zástupnou či zprostředkovanou) a zaznamenání této účasti v paměti jako trvalé součásti myšlení a cítění.“ (Machková, 2007, s. 12) Takovéto osvojení a zapamatování poznatků je mnohem účinnější, než bývá pouhé verbální předávání. To ostatně potvrzuje i známá věta jedné ze zakladatelek dramatické výchovy Winifred Wardové - co děti dělají, je pro ně mnohem přínosnější, než co vidí a slyší. Proto má dramatická výchova své nezastupitelné místo i ve výuce školních předmětů.

Prožívání je neopakovatelný a subjektivní projev vnitřního života člověka a je také „druhým nepřístupnou stránkou lidské psychiky.“ (Machková, 2007, s. 12) Prožívání je neustálou součástí lidské psychiky. Může mít i silnější formu, když jde o jev osobnostně důležitý a pro daného jedince něčím významný. Pro dramatickou výchovu je prožívání základním principem, poněvadž vstupováním do role dochází ve fiktivní situaci k prožitku, k osobní zkušenosti, k vnitřnímu poznání světa druhých.

Hra se prolíná v různé intenzitě a různé podobě celým životem lidské bytosti. Je zastoupena velikou škálou činností. U dítěte předškolního věku má své nezastupitelné místo a je jeho každodenní součástí. Hra však s rostoucím věkem ustupuje cílenému učení. Postupně se hra stává věcí volby. Francouzský filosof Roger Caillois rozlišuje čtyři základní typy her (agón, aleu, ilinx a mimikry), které konkrétněji rozepisují níže v kapitole Proces dramatické výchovy s dětmi předškolního věku.

Tvořivost, neboli kreativita, je soubor schopností, který se odráží v míře inteligence jedince a umožňuje uměleckou, vědeckou i jinou tvůrčí činnost. Projevem tvořivosti je vznik něčeho nového nebo originálního. Eva Machková ve své knize Jak se učí dramatická výchova rozlišuje čtyři typy kreativity.

- Kreativita expresivní je vnímána jako základní úroveň tvořivosti, se kterou se setkáváme u dětí i dospělých v běžných činnostech.
- Kreativita invenční je schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace.
- Kreativita inovační je vhodná pro své hluboké porozumění problematice spíše k vědecké a umělecké tvorbě.
- Kreativita emergetivní je nejvyšším stupněm tvořivosti. Tou jsou obdařené výjimečné tvůrčí osobnosti. Jejich dovednost je prospěšná pro celé lidstvo.
- Kreativita expresivní je spontánní a má význam pro jednotlivce i celou skupinu.
- Kreativita invenční je záměrná a vědomá, a bývá základem inscenační práce.

Partnerství je spojeno se spoluprací, komunikací, empatií a tolerancí. Má vliv na klima a atmosféru pracující skupiny. Základem partnerství je přijetí člověka takového, jaký je, s jeho chybami i přednostmi. K partnerství patří jasně definovaná a domluvená pravidla práce i společného soužití, a schopnost naslouchat členům skupiny a snažit se jim porozumět.

Psychosomatická jednota je jednota vnitřního světa jedince a jeho těla. Dramatická výchova pracuje s fyzickým projevem a výrazem, který se odráží z vnitřních představ. Jak říká Eva Machková, daný jedinec „prošel představou, na základě představy situace nebo jednání si vybavil emoci a činil tak s plným zaujetím.“ (Machková, 2007, s. 23)

Vstup do role je dalším principem, jehož podstatou je jednání ve fiktivní situaci. Je to symbolická hra postavená na mezilidských vztazích, charakterech a jednání. Právě možností vstoupit do role se dramatická výchova odlišuje od ostatních výchov.

Zkoumání a experimentace je nedílnou součástí hry v roli, protože je učením o lidech a o životě, a poskytuje poznání. Zpravidla nestačí dané téma, postavu, situaci či námět zahrát jen jednou a jediným způsobem, ale je vhodné se k nim vracet, zkoumat je ze všech stran, obměňovat je, zjišťovat jejich možnosti řešení a hledat řešení nová.

Improvizace je jednání bez příprav, tedy i nedílnou součástí každodenního života, ve kterém musíme reagovat na vzniklé situace, překážky a konflikty. Může být náročná na koordinaci verbálních a pohybových složek. Prvotním impulzem bývá vnitřní myšlenka, gesto, slovo či výraz. Improvizace nabízí zdokonalování se v pohotovém a tvořivém řešení vzniklé situace a rozvíjí osobní potenciál daného jedince.

Výše zmíněné principy jsou nedílnou součástí dramatické výchovy. V daném okamžiku práce se nemusí uplatňovat všechny principy najednou. Jejich použití odpovídá stanovení krátkodobých a dlouhodobých cílů pedagoga.

1.2.3 Cíle dramatické výchovy

Aby výchova měla svůj smysl, je potřeba stanovit si konkrétní záměr či cíl. Ten by se měl týkat toho, čeho se chce danou činností dosáhnout, jaké změny chce vyvolat - ať už se týkají chování, jednání, schopností, dovedností či vědomostí. Jak říká Eva Machková, „musíme si položit otázku, jaké jsou potřeby žáků či členů skupiny, a hledat takovou formulaci cíle, aby odpovídal osobnosti žáka, jeho potřebám.“ (Machková, 2007, s. 35) V rámci dramatické výchovy bychom se, dle Evy Machkové, měli zaměřit na tři okruhy cílů – dramatické, osobnostní a sociální.

Dramatický okruh cílů se zaměřuje především na zájem o umění a jeho vnímání, osvojení si hry v roli, na přirozené jednání v improvizaci s dramatickou zápletkou, rozvoj rytmického cítění se smyslem pro gradaci, vyjádření se pohybem, komunikaci (verbální i neverbální), zvládnutí dramatického prostoru.

Sociální rozvoj upřednostňuje naslouchání druhým, kooperaci ve skupině, rozvoj sociálního porozumění, dosažení vysoké úrovně tolerance a empatie, a spravedlivost při hodnocení druhých i sebe samého.

Osobnostní rozvoj se zakládá na umění vyjádřit vlastní myšlenky prostřednictvím umění, na učení se řešit problémy, ovládnout emoce, rozvíjet a uplatňovat své nápady, obrazotvornost, fantazii a tvořivost. Rozvíjí vnímavost a vyjadřovací schopnosti při verbální či nonverbální komunikaci. Dramatická výchova přispívá u jedinců k rozvoji komunikace jako takové.

Mezi další podstatný cíl všeobecně patří vytvoření skupiny a její rozvoj. Každý pedagog však musí podle velikosti skupiny posoudit, „co je nezbytnou součástí dramatické výchovy, bez níž ji nelze realizovat, a co naopak lze vypustit či nahradit.“ (Machková, 2007, s. 37)

Ve své práci se snažím i o uplatňování cílů estetických, dramatických a divadelních. Důležité je také všeobecné povědomí o hudbě, výtvarném umění a literatuře, kterého se v dramatické výchově hodně využívá. Jak říká Josef Mlejnek „cítění estetické ovlivňuje i cítění morální.“ (Mlejnek, 2011, s. 23)

Každý, kdo se zabývá dramatickou výchovou a uplatňuje ji v praxi, by se měl zaměřit i na realizaci krátkodobých a dlouhodobých cílů tak, aby byly v souladu a aby na sebe navazovaly. Krátkodobé cíle se v projektu Schola ludus v Základní umělecké škole v Žatci týkají dvou vyučovacích hodin, což je jedna dramatická lekce. Dlouhodobé cíle se plánují na delší časový úsek, zpravidla na celý rok, pokud to situace nevyžaduje jinak.

1.2.4 Metody a techniky dramatické výchovy

Krista Bláhová vysvětluje podstatu rozdílu mezi metodou a technikou v knize Vybrané kapitoly z DV. „Metodou rozumíme (...) způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.“ (Kořátková a kol., 1998, s. 91)

Metoda je podle Evy Machkové „cesta k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení.“ (Machková, 2007, s. 94)

Je proto důležité zvolit vhodné metody k danému úkolu, aby se cesta k cíli zbytečně neklikatila či nezpomalovala.

V knize Metody a techniky dramatické výchovy Josef Valenta nabízí vysvětlení, že metodou „lze označit soubor nebo skupinu dílčích postupů, respektive jejich společný princip.“ (Valenta, 1998, s. 47) Techniku pak nazývá „konkretizace metody“. (Valenta, 1998, s. 48) Tato vysvětlení doplňuje konkrétním příkladem metody pantomimy nebo improvizace. V metodě pantomimy si můžeme vybrat dílčí techniku – např. pantomimu zpomalenou či částečnou. V metodě improvizace techniku improvizace skupinové či volné.

Specifikem metod dramatické výchovy je princip divadelnosti a princip dramatickosti. Princip divadelnosti umožňuje vstup do fiktivního světa, kde je fiktivní objekt, situace a jednání, na které se někdo dívá.

Princip dramatickosti využívá fiktivní hry s určitými problémy, rozpory, napětím, konflikty a jejich řešení v jednání.

Používání dramatických metod může být výhodné především proto, že zpravidla umožňují účastníkům pronikat do situací, které jdou slovy těžko popsat či jsou slovy nepopsatelné, např. do vztahů mezi lidmi. Důležitá je rolová hra (hra v roli) a fikce, kdy se účastník skrze sebe stává někým či něčím jiným. To mu umožňuje podívat se na situaci z jiného úhlu pohledu, umožňuje mu prožít si ji, a poznat ji uvnitř a tak i pochopit. Při tom je důležité pohlédnout na situaci takzvaně „střízlivýma očima“.

Třídění metod je náročné vzhledem k jejich narůstání. Některé byly převzaty z herecké výchovy, ze sociálního výcviku, z psychoterapie, z fondu dětských her, z lidové kultury, ale i z pionýrských, tělovýchovných i skautských organizací.

Josef Valenta ve své knize Metody a techniky dramatické výchovy třídí metody na plnou hru, metody pantomimicko-pohybové, verbálně-zvukové, graficko-písemné a materiállově-věcné.

Plná hra, nebo také úplná hra, je základní metodou, která by v dramatické výchově nikdy neměla chybět. Je založena na lidském jednání realizovaném v běžné realitě života či ve fiktivní situaci s užitím pohybu, řeči, manipulace s předměty, a dalšími níže vyjmenovanými metodami a technikami.

Metody pantomimicko-pohybové vyžadují pohyb a nevyžadují řeč ani zvuk. Do těchto metod patří i zastavení práce svalů, při které se účastník nepohybuje, ale jeho postoj tvoří výraz. Svým tělem můžeme pantomimicky i staticky ztvárnit objekt samotný, ale i zahrát jeho použití či reakci, kterou způsobuje. Součástí těchto metod může být i přirozený zvuk jako doprovodný prvek, např. zvuk dechu, chůze, ťukání.

- Částečná pantomima: V pohybové akci jsou zapojeny jen některé části těla. Příkladem může být aktivita, kdy je ruka zavalená kamenem, nedokážeme jí hýbat, ale zbytek těla pohybově ovládáme. Tato metoda může sloužit i jako rozcvička. Učí ovládat tělo, koordinovat pohyb, uvědomit si hranici mezi klidem a pohybem, a zároveň ovládat jistou pohybovou konfiguraci. Součástí metody je i zapojení gest a mimiky k dokreslení situace.

- Dotyková hra či dotyková pantomima: Ta spočívá ve sdělování dotykem ať už z pohledu příjemce nebo vysílajícího. Při této metodě není podmínkou vstup účastníků do role. Tato metoda podporuje fantazii, smyslové vnímání, a pomáhá se snížením stresu z přiblížení či dotyku druhé osoby. Příkladem dotykové hry může být hra na lidský uzel, kdy jsou účastníci vzájemně nahodile propletení pomocí držících se rukou, či hra na vodiče.

- Mechanická pantomima: Pohyb je rozdělen na několik dílčích pohybů, a mezi nimi je kratičké zastavení pohybu. Mechanickou pantomimu můžeme použít při oživení robotů. Tato pantomima vede k uvědomování si a ovládání svalů, ke kontrole svého pohybu, k rozvoji temporytmu a ke koordinaci pohybu s jinými hráči.

- Narativní pantomima: Její podstatou je vyprávění příběhu, který účastníci ztvárňují pantomimou. Vyprávění musí být takové, aby dovolovalo účastníkům akci. Tento druh pantomimy je vhodný zejména pro začátečníky, poskytuje jim opřít se o děj. Vhodná je i pro získávání důvěry, aktivizuje představivost danou vyprávěním, a v neposlední řadě rozvíjí i koordinaci pohybů, jako všechny ostatní pohybové metody.

- Ozvučená pantomima: nabízí propojení pohybu a zvuku. Zvuk může být tvořen fonačním aparátem člověka (vzdech, hluboké nadechnutí a různé podoby brumenda), může být tvořen předměty denního použití (cinknutí klíčů, rána židlí, apod.), ale může vycházet i z hudebních nástrojů. Tato pantomima podněcuje tvořivost, koncentraci, ovládání svalů podle zvuku, a rozvoj citlivosti vůči partnerovi, který zvučí.

- Pohybové cvičení: Nabízí hru v roli, honičky, pohybové hry spojené s rytmem, cvičení postavená na křížení různých částí těla, relaxační cviky, hry vyžadující klidné a přesné pohyby. Cílem těchto aktivit je rozehrátí, uklidnění, soustředění, uvědomování si změny polohy a stavu svého těla, trénink pohybových dovedností, kultivace pohybu.

- Proxemické škály postojů: Ty děti podněcují k samostatnému myšlení a především ke sdělení vlastního názoru. Svůj názor mohou dát najevo stranovým rozmístěním, vzdáleností, pootočením, atd. Tato metoda může sloužit i jako hlasování.

- Zrcadlení: Podstatou je co nejvěrněji napodobit pohyb jednoho účastníka jiným účastníkem. Zrcadlení může být následné, kdy jeden z účastníků (zrcadlo) provede pohyb, a druhý účastník (odraz v zrcadle) pohyb věrně napodobí. Těžší variantou je zrcadlení paralelní, kdy se oba účastníci bez domluvy pohybují současně.

Zrcadlení rozvíjí napodobivou schopnost a citlivost vůči partnerovi a jeho neverbálním signálům.

- Živá loutka: Účastník při ní musí uvolnit své tělo, a bez svalového odporu je veden partnerem. Nejsnazší je vodit pomocí rukou a hlavy, dalšími částmi těla je vedení obtížnější.

Tato metoda se dá variovat i slovním vedením, kdy loutka čeká na ústní pokyny vodiče a následně podle nich reaguje. Tím se účastníci učí uvolnit své tělo, reagovat na pokyny, vyvarovat se svalového odporu či přesně formulovat své požadavky.

- Živý obraz: Se samotným pohybem nemá mnoho společného. Snad jen to, že pohyb naznačuje. Živý obraz je tvořen jednotlivci nebo může být složen z více účastníků. Ti zauímají své pozice, jako by byli ve vzájemném vztahu (příkladem může být rodinná fotografie z odpočinku na zahradě), i mimo vzájemný vztah (příkladem může být autobusová zastávka a čekání cestujících na spoj).

Živý obraz zaměřuje pozornost na přesnost a konkrétní jev. Podporuje výběrovost a úspornost výrazu. Rozvíjí myšlení a uvědomování si prostoru. Povzbuzuje k diskuzi a k fantazijnímu vyjádření.

- Oživlé štronzo: To je proměna nehybného obrazu v pantomimickou či plnou hru, která ale z nehybného obrazu vychází.

- Zastavená pantomima: Používá vyslovení slova „štronzo“, kdy účastníci na vyslovení tohoto slova ustrnou v pohybu a vytváří momentku z dané situace.

Metody verbálně-zvukové jsou postavené na zvuku a slově, jehož tvoření je v tento moment hlavním úkolem. Pro tyto metody je důležitý poslech a interpretace slyšeného. Důležité jsou paralingvistické zvuky, kdy zvukově zpracováváme slova pomocí temporytmu

řeči, pracujeme s pauzou a tichem, intonací, dynamikou, akcentem, barvou a posazením hlasu, a zřetelností artikulace.

Extralingvistické zvuky jsou ty, které člověk vyluzuje svými ústy. Příkladem můžou být zvukové faktory jako hlasitý dech, zvuky prezentující fyzické stavy (kašlání, mlaskání), zvuky vyjadřující psychické stavy (óó, hm).

- Akce a narace (vyprávění): V této metodě popisují účastníci své chování.

- Alej: Účastníci si stoupnou do dvou řad čelem k sobě tak, aby vytvořili ze svých těl uličku. Alejí bude procházet jeden účastník. Všichni v té chvíli vědí, jaká osoba uličkou prochází, v jaké je situaci a co je ulička zač. Příkladem může být malé dítě, které jde v noci k posteli rodičů a má pocit, že jsou všude kolem něj strašidla.

- Čtení: Účastníci se učí vnímat, co slyší, orientovat se ve slyšeném a uchopit potřebnou informaci. Čtení zároveň rozvíjí fantazii.

- Dotazování a odpovídání: Můžeme ho použít v rolové hře. Základní formou dotazování je horká židle. Ta je postavená na dotazech, které účastníci směřují k postavě v příběhu. U dětí předškolního věku je vhodné, aby touto postavou byl vyučující. Dotazy se zpravidla upínají k vyřešení nějaké situace či problému.

- Hlasová cvičení: Mají za úkol zdokonalit mluvený projev technicky i výrazově, a učit správnému dýchání.

- Konverzace: Obecně v ní jde o nácvik společenského chování, trénink řečových dovedností a udržení hovoru.

- Mluvicí předměty: Svůj hlas propůjčujeme loutce či nějakému předmětu a mluvíme za něj. Cílem je oživení předmětů, kterým propůjčujeme svůj hlas a zveřejňujeme svou fantazii.

- Předávaná řeč: Je to jedna z těžších verbálně-zvukových metod dramatické výchovy. Úkolem je vyprávění příběhu více účastníky tak, aby na sebe ve vyprávění smysluplně navazovali a celkové sdělení bylo v jejich podání jasné a zřetelné.

- Zpěv a hudební exprese: Protože je dramatická výchova komplexní výchovou, měly by být zpěv a exprese využívány při práci s dětmi. Hudba může sloužit jako doprovod zpěvu, ale také jako relaxace či zvuková kulisa dokreslující atmosféru.

Metody graficko-písemné doplňují a podporují výše zmíněné metody. Tyto metody mohou mít podobu písemnou či kreslenou. Předpokládá se, že pro děti předškolního věku je vhodná zejména podoba kreslená a malovaná. Touto metodou se v rolové hře vyjádří vnitřní pohnutky či představy účastníků. Takto je možné zachytit představu, jak mohly vypadat hrnečky z pohádky Hrnečku, vař!, jak by vypadala má osobní značka (logo), pirátská mapa, Popelka na počátku pohádky a po svatbě s princem, atd.

Materiálově-věcné metody jsou sice na posledním místě v tomto dělení, což ale neznamená, že by nebyly důležité. Základem těchto metod je práce s materiálem, hmotou, která dokresluje atmosféru dané aktivity.

- Jakékoliv objekty a stavby: Patří sem ty, které jsou v pracovním prostoru relativně stálé (nábytek, sloupy, dveře).
- Práce s kostýmem: Patří sem samotná hra v kostýmu, ale i jeho příprava a výroba. Ta by měla podtrhnout jeho funkci v dané roli.
- Práce s modelovacím materiálem: Modelovací hmoty, písek, sádra mohou vytvářet předměty, které budou korespondovat s prostředím, ve kterém se naše společná hra odehrává.
- Práce s papírem: Je to jedna z nejzákladnějších metod vzhledem ke snadné dostupnosti materiál, ze kterého se dá vyrobit spousta věcí, od vousů po pirátskou loď.
- Práce s rekvizitou: Ta by měla v příběhu hrát a vystupovat. Rekvizita může mít skutečnou podobu, kdy koště hraje koště. Pokud to situace vyžaduje, bývá obvyklé dát rekvizitě i jinou funkci, než je u ní obvyklé, například kouzelnická hůlka může sloužit jako hůlka k twirlingu, nebo palička na buben, škrábátko na záda, atp.
- Práce s přístroji a stroji: Tím myslím věci, které díky vedení člověka něco konají, např. volant, koloběžka, atd.
- Práce se světlem a stínem: S ním je třeba zacházet uvážlivě. Děti by měly pochopit její princip, aby je případně zbytečně nepostrašila.
- Práce se zástupnými předměty: Cokoliv se může stát čímkoliv – židle může být řidič autobusu, který k sobě svolává cestující, lano může být dlouhý had, atd. Účastníci propůjčují předmětu svůj hlas, rukama jej můžou probudit k životu nebo jej mohou pouze vnímat jako živý objekt.

Josef Valenta v závěru své knihy v kapitole Metody a techniky řízení vyučování v dramatické výchově popisuje princip techniky učitel v roli, která se ve výuce žáků předškolního věku často používá. Podstatou je, že učitel sám na sebe bere určitý typ role, ve které nesetrvává po celou dobu hry.

1.3 Specifika dramatické výchovy pro předškolní věk

1.3.1 Specifika dětí předškolního věku

Předškolní věk představuje období lidského vývoje do 6. roku života. V něm se dovršuje dětské svérázné pojetí světa, egocentrismus a spontaneita, stejně jako specifický dětský vzhled. Toto období nazývá psycholožka Marie Vágnerová „věk hry“. To potvrzuje i psycholog Milan Nakonečný. „Dominující formou činnosti dítěte v tomto období je hra, která dostává vývojově nové formy (hra na někoho a na něco) a umožňuje dítěti pronikat do světa dospělých, chápat sociální role a činnosti a ve skupinových hrách obsah sociálních vztahů a osvojovat si pravidla chování.“ (Nakonečný, 1997, s. 415)

Pro dítě předškolního věku je charakteristická hravost, silná potřeba pohybu a mluvy, představivost se sklonem k napodobování dospělých. Postupně si děti osvojují skupinové hry s pravidly, nejčastěji všemožné honičky, a manipulační hry se stavebnicí, kostkami, předměty denní potřeby. Děti si hrají rády, dlouho a často.

„Předškolní dítě je aktivní a iniciativní, experimentuje, touží dělat věci, které dělají dospělí. V tomto čase je nejvíce připraveno pracovat. Plánuje a podniká činnosti, které ho zajímají.“ (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 26)

Měli bychom tedy dítěti věnovat dostatečný prostor pro vlastní iniciativu, respektovat a podněcovat jeho nápady, dávat mu dostatečné množství podnětů, umožnit mu experimentování a dostatečný pohyb při volné hře. Tím v něm podporujeme chuť získávat nové vědomosti a dovednosti, které ho dovedou až do bodu, kdy se stane samostatnou, smýšlející a tvořivou bytostí. Děti předškolního věku jsou plné energie a zvědavosti, přesto je potřeba mít se na pozoru, abychom dítě příliš nepřeceňovali či ho naopak nepodceňovali. Přílišná péče a úzkost může v dítěti vyvolat strach či ho zabrzdit v jeho přirozeném zrání, a naopak.

Předškolní věk je specifický svým intenzivním rozvojem pohybových aktivit a rozvojem smyslového a citového vnímání. Sledujete-li dítě při volné hře, můžete v jeho výrazu spatřit radost, nadšení a zapálení z objevování a poznávání světa.

Myšlení je obrazně názorné, plné emocí a citů, závislé na vjemych a egocentrické, zaměřené především na sebe.

Předškolní věk je charakteristický rozdílným vnímáním a poznáváním světa. V tom dítěti pomáhá představivost, fantazijní zpracování a intuitivní uvažování, které ještě není ovlivňováno logikou. „Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání

potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro něj představuje určitou jistotu.“ (Vágnerová, 2005, s. 173) Je vývojově přirozené, že dítě předškolního věku ještě nedovede vnímat svět v jednom celku. Nedokáže si propojit souvislosti a nedokáže vnímat svět komplexně. Zatím ulpívá na konkrétnostech, které považuje za podstatné a „nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z několika hledisek.“ (Vágnerová, 2005, s. 174) Jeho uvažování je zúžené, zaměřené jen na jeden problém, na jednu oblast.

Charakteristický je i prezentismus, kdy se dítě váže na přítomnost, která pro něj nese určitou dávku jistoty. Ještě není schopno vnímat jevy minulé a brát si z nich ponaučení, či pracovat vnímáním budoucnosti. Vše se děje teď a tady.

Dítě si v reálném světě pomáhá magičností, fantazií, která jeho poznání zkresluje. Dítě předškolního věku ještě nedokáže zcela rozlišit svou fantazijní produkci a momentální skutečnost, neboli rozdíl mezi fikcí a realitou. Interpretuje si realitu tak, aby pro něj byla přijatelná a hlavně srozumitelná. Například má zkušenost je, že vstoupí-li dítě do role draka v pohádce, rozpláče se, protože nechce sežrat princeznu, když by to tak ve skutečnosti udělal. Kombinuje vzpomínky a fantazijní představy, které jsou ovlivněny jeho nezralostí, aktuálními potřebami i citovým rozpoložením. Má „tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám.“ (Vágnerová, 2005, s. 182)

Antropomorfismus je dalším specifickým znakem předškolního věku, kdy dítě dává neživým věcem či bytostem živé vlastnosti. Dokáže už rozlišit, co je živé a co ne, ale stále se ještě nedokáže vyvarovat antropomorfistické motivaci, např. „sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, utíká do moře, atd.“ (Vágnerová, 2005, s. 175)

Dalším charakteristickým znakem vnímání dětského světa je arteficialismus, kdy si dítě vykládá vznik okolního světa svým specifickým způsobem – někdo něco udělal. „Hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka, na něm udělal do rána led.“ (Vágnerová, 2005, s. 175) Dítě chápe proměny v přírodě, ale ještě si nepřipouští komplexnost přírodních jevů.

Důvěra, že poznání musí být definitivní a platné, je dalším znakem dětského pohledu na svět. Příkladem tohoto absolutismu je přesvědčení dětí, že žirafa nám dává bonbony Skittles, jako je to v reklamě.

Typický je i pohled na změnu předmětu a jejich velikost. Jak jsem výše zmiňovala, dítě se neumí zaměřit na více faktorů najednou, proto když se kamínky z nízké široké krabičky přesypou do krabičky úzké a vyšší, dítě si myslí, že je kamínků víc, protože je to tak opticky zřejmé.

Pohádky jsou typickým prostředkem, který je blízký dětskému uvažování a pohledu na svět. Děj je v nich jednoduchý a řízený jasnými pravidly. Dobro vítězí a zlo je potrestáno. Role jednotlivých postav jsou také jasně dány, buď jsou dobré, nebo zlé. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, protože uspokojují potřebu ztotožnit se s hrdinou, s postavou, která může mít stejné trápení. V pohádce se dítě setká s pomocí, s důvěrou, ale i s nadějí, která je pro jeho vnímání světa velmi důležitá.

Stejně jako pohádky, i hra má v životě dítěte své nezastupitelné místo. „Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně tak zatěžující. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze.“ (Vágnerová, 2005, s. 186)

Dítě předškolního věku má zkreslené vnímání prostorových vztahů. Neumí je ještě přesně odhadovat, posuzuje je podle toho, jak se mu na první pohled jeví. Pokud má odhadovat vzdálenost mezi dvěma předměty, zdá se mu stejná vzdálenost menší, je-li mezi předměty položena hračka.

Dokáže už ovšem s jistotou sdělit a ukázat, kde je nahoře, dole, pod, za, přes. Určení levé a pravé je pro dítě ještě problém. Stále ještě dochází k biologickému zrání lateralizace.

Dítě předškolního věku se postupně učí pracovat i s časovými pojmy. Poměrně rychle chápe pojem teď, dříve a později, dokáže rozlišit krátký a dlouhý čas, počátek a konec. Zajímavý je vztah dítěte k času. Čas pro něj není důležitý. Dítě totiž ještě nedokáže více pracovat s budoucností, k tomuto porozumění musí postupně dozrát.

Postupné dozrávání mozkových struktur ovlivňuje i paměť - zvýšení kapacity a rychlosti zpracování informací. To souvisí i s postupným zlepšováním soustředění a pozornosti. Dítě si však ještě neumí usnadnit zapamatování pomocí speciálních strategií (například neustálým opakováním), pamatuje si věci bezděčně. Ve velké míře se projevuje i to, že dítě si zapamatuje to, co ho zaujme.

Rychle se vyvíjí i řeč dítěte. „Na začátku tohoto období znalo dítě asi 1000 slov, na konci jich používá již asi 6000.“ (Nakonečný, 1997, s. 416) K vývoji řeči nepatří jen rozvoj slovní zásoby, ale i gramatika a výslovnost. Postupně dochází i k vývoji verbálních schopností. Komunikační schopnosti si dítě rozvíjí komunikací s dospělými, vrstevníky, ale i pomocí medií. Typická otázka „Proč?“ má význam nejen k získání nových vědomostí, ale především i k rozvoji vyjadřování. Dítě se postupně učí vkládat do své mluvy i příslovce, citoslovce, předložky, což se propojuje i s prostorovým vnímáním světa.

Co se týče emočního vývoje, pro dítě předškolního věku je charakteristická větší stabilita a vyrovnanost oproti batolecímu věku. Jeho citové prožitky jsou intenzivní a

proměnlivé – střídá se pláč se smíchem. Postupně však ubývá negativních emočních reakcí. Ty jsou zpravidla vázány na aktuální situaci a na zralosti dítěte. „Vztek a zlost nebývají tak časté, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací, jejich nezbytnost, resp. význam úmyslu jiné osoby.“ (Vágnerová, 2005, s. 197)

Součástí emočního prožívání bývají i projevy strachu, které jsou spojeny s fantazijními představami. Děti mají ve zvyku vymýšlet si neexistující bytosti, mají ve zvyku se vzájemně strašit, což v nich vzbuzuje pocity vzrušení. Každé dítě však reaguje na tyto podněty rozdílně podle své bázlivosti či podle předchozí negativní zkušenosti.

Typickým projevem předškolního dítěte bývá veselost, smysl pro humor a sdílení humorných situací či vyprávění. Děti předškolního věku považují za legrační i opakování nesmyslných slov či slovních hříček (např. „Řekni čocka. Čocka. Olizuje tě kočka.“).

V návaznosti na chápání blízké budoucnosti, se umí dítě radovat a těšit na přicházející událost. Ví, že to nebude hned, ale brzy, v blízké budoucnosti.

Důležité je u dětí vnímat i jejich vztahové emoce jako je láska, sympatie, nesympatie, pocit sounáležitosti. Jejich vzájemné emoce souvisí s emočním naladěním dětí, na pocitu jistoty a bezpečí. Tyto emoce nesouvisí s temperamentem dětí. „Není překvapující, že u dětí, které mají bezpečné zázemí, převažují pozitivní emoce a lepší porozumění citovému ladění jiných osob. Děti, které potřebné jistoty nedosáhly, reagují častěji negativně a ostatním lidem tak dobře nerozumějí. Citová rovnováha předškolního dítěte ve značné míře závisí na reakci jiných lidí, zejména blízkých lidí.“ (Vágnerová, 2005, s. 199)

V dětech se postupně rozvíjí i orientace v emocích jiných lidí a schopnost empatie. To souvisí se zkušeností s jejich emočním prožíváním.

V předškolním období je důležitá i socializace. Dítě se postupně sžívá s různými sociálními skupinami, např. ve školce, a učí se odpoutat od pouta matky a rodiny. Rozvoj dítěte probíhá ve vzájemné interakci s jinými dětmi. Tím získává nové pozitivní i negativní zkušenosti, se kterými se snaží vyrovnat a pochopit je. Důležité je dodržovat setkání nejen s rodinnými příslušníky, ale i s vrstevníky a mateřskou školou celkově, kde se postupně učí přijímat a přizpůsobovat se požadavkům, které s sebou společnost nese.

Socializace s sebou nese i pojmy vzor a autorita. Dítě, dokud je doma s rodiči, přijímá za svůj vzor rodinné příslušníky, ale vstupem do mateřské školy a dalších institucí si začíná všimnout, že se v jeho okolí objevuje vzorů více, identifikuje je a přejímá vzorce chování, které jsou pro něj zajímavé a příjemné. Potřebu být jako rodiče, paní učitelka či starší kamarád, uspokojuje především ve volné hře.

Specifická pro předškolní věk je spolupráce. Ta jde bok po boku se socializací. Dítě je vychováno doma, kde ve většině případů je pozornost směřována pouze na něj. Po vstupu do mateřské školy se dané dítě musí vypořádat s mnoha faktory. Jedním ze zásadních faktorů je odprostit se od egocentrismu, a naučit se přijímat, že už se vše netočí jen kolem něj. Důležité je vést dítě ke spolupráci, do jisté míry omezit soupeření či sebeprosazování, postupně zvládat konflikty a pocity lítosti a zklamání. Důležité pro tuto proměnu je zapojování her s pravidly, s rozvojem skupinového cítění, vzájemnou pomocí, přátelstvím a pospolitostí. „Role soupeře je snazší a atraktivnější. Spolupráce je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů, např. sebeovládání, dítě se musí vzdát egocentrického pohledu na situaci, potlačit touhu po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb (...).“ (Vágnerová, 2005, s. 214)

Specifická je i komunikace. Dítě dokáže přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory, požadavky i pocity. Postupně se učí ovlivňovat způsob své komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera (kamaráda, maminku, vyučujícího v mateřské škole, paní doktorku). V komunikaci s dospělými obvykle užívá zdvořilejší slovní vyjádření. V komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují přímo, s využitím specifických výrazů a oslovení. Obvyklá bývá egocentrická komunikace, kdy konverzace přechází v monology. Děti ani nemusí vnímat, že je parter neposlouchá.

Komunikační projev dětí může mít ještě formální nedostatky jako komolení slov z důvodu nezralosti v oblasti mluvidel. Důvodem může být i nedostatečná jazyková korekce ze strany dospělých či důsledek nezralosti fonologické diferenciací, kdy dítě jemnější rozdíly neslyší a vinou toho i neví, že hlásky vyslovuje špatně. Ve většině případů však dochází k postupnému zlepšení v řečovém projevu.

1.3.2 Proces dramatické výchovy na základní umělecké škole s dětmi předškolního věku

Specifickou činností dítěte v předškolním věku je volná hra, proto je právě v tomto věku nejideálnější dramatická výchova a její metody. Mám za to, že dokáže nastolit v kolektivu příjemné klima a může smysluplně naplnit cestu ke vzdělávání skrze zkušenost, prožitek a aktivní řešení situací.

Při prvních setkáních s dětmi je vhodné nastolit přátelskou atmosféru, příjemné prostředí a takové podmínky, aby se zde děti cítily příjemně a bezpečně, aby měly pocit, že sem všichni patří a že jsou tu vítány. Důležité je stavění vzájemné důvěry na aktivitách, které

jsou dětem blízké, a které by mohly znát z domova. Jak tvrdí Hana Švejdová a Eva Svobodová, „známá hra proráží první bariéry.“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 19) Zároveň může propojit domov s místem, kde se dítě právě nachází, což opět vede k posílení vzájemné důvěry.

Důležitým prostředkem v dramatické výchově je kruh. V něm se všichni vzájemně vidí, všichni jsou si rovni. Je v něm ukryto přátelství, síla a energie a pocit, že všichni patříme k sobě, že tu nikdo není navíc, že si jeden druhého váží. Je také důležité, aby děti pochopily, že je vyučující i kamarádi berou vážně, že si jich váží a že si mohou vzájemně důvěřovat.

Své nezastupitelné místo v práci s předškolními dětmi mají pravidla. Těm by děti měly rozumět, aby je dokázaly respektovat. Měly by pochopit, proč je máme a co se stane, když je nebudeme cítit. Toto pochopení by mělo jít skrze dětskou aktivitu a zkušenost (např.: Vzal vám někdo někdy nějakou oblíbenou věc? Jakou? Jak jste se cítili, když vám ji někdo sebral? Má někdo nějaký nápad, jak to udělat, aby se taková věc nám tady nestávala?)

Dramatická výchova se zaměřuje na kolektivní výuku, kde je zapotřebí tužit vztahy mezi účastníky. Toho docílíme zapojováním dětí do společné práce buď ve dvojicích, nebo v malých skupinkách. Je vhodné dát dětem prostor, aby si samy volily, s kým je jim milé pracovat. Přesto je důležité sledovat, s kým a jak často děti pracují, protože by měly spolupracovat pokud možno se všemi. Nestane-li se tak, je v moci pedagoga zadat pokyn, aby děti utvořily dvojici či skupinu s tím, s kým ještě nepracovaly. To, že je výměna partnerství důležitá, potvrzuje i Eva Machková: „Nejde jen o to, aby se nevytvářely izolované skupiny elity a outsiderů podle výkonnosti nebo úspěšnosti. Skupina je tím pevnější, čím více pevných a trvalých osobních vazeb je ve skupině, a to jak dvojic, tak vícečlenných společenství.“ (Machková, 1992, s. 32)

Prostřednictvím dramatických činností by také měly být naplněny potřeby. Ty Maslow uspořádal do pater podle naléhavosti. Jsou-li uspokojeny potřeby základní – fyziologické, může následovat naplňování potřeb na vyšším stupni. Potřeby Maslow rozdělil na fyziologické, potřeba bezpečí a jistoty, sociální, potřeba uznání a vlivu a potřeba seberealizace. Pokud není naplněno patro spodní, není možné naplnit žádné z vyšších pater. To potvrzuje i Eva Svobodová konkrétním příkladem: „(...) nemůže-li si dítě dojít při spaní na záchod, necítí se bezpečně, má strach, že se pomočí, touží po ochraně někoho, kdo ho má rád a pomůže mu překonat stresovou situaci.“ (Svobodová a kol, 2010, s. 71) Nejprve by mělo dojít k naplnění základních fyziologických potřeb, jako je potřeba přísunu potravy a tekutin, vyměšování, přiměřené teploty, spánku a odpočinku, hygieny či absence bolesti. Tyto základní potřeby zajišťují biologické přežití člověka a jeho tělesnou pohodu. Každý z nás má

tyto potřeby, ale lišíme se v míře i způsobu jejich uspokojování. Nejsou-li fyziologické potřeby dostatečně naplněny, může docházet k podráždění, k poruchám pozornosti či ke zmatenosti, agresi, pasivitě, apatii.

Poté je vhodné naplnit potřebu bezpečí a jistoty. K uspokojení těchto potřeb patří i pocit, že věci se dějí předvídatelným způsobem, že platí určitý řád, pravidelnost, struktura, pořádek, že to, co se děje, dává nějaký smysl. Neuspokojení těchto potřeb může vést k pocitu ohrožení, vyvolání strachu, úzkosti, nejistoty, nedůvěry, lítosti, či k hněvu a zlosti.

Důležité je i vnímání potřeby sociální - potřeba lásky, přátelství a sounáležitosti. Měli bychom se přijímat takoví, jací jsme. Nedílnou součástí této potřeby je tělesný a oční kontakt, úsměv, přijetí či pozornost. Nenaplněním těchto potřeb může dítě pociťovat lítost, osamělost, smutek, stesk, nejistotu, pocit zbytečnosti, ale také hněv a potřebu získat pozornost za každou cenu.

Ruku v ruce jde i potřeba uznání a úcty, kdy si vážíme nejen sami sebe, ale i druhých, potřeba efektivní komunikace a absence trestů. Nenaplněním této potřeby může docházet k odmítání, osamocení, apatii k činnosti, v krajním případě i k agresivitě či snaze zviditelnit se.

Důležitá je i potřeba seberealizace. Každý z nás se na něco hodí, má své schopnosti a každý z nás by měl mít snahu být nejlepším, jakým jen může být. Mělo by nás to uspokojovat a naplňovat radostí.

Všechny aktivity, které dítě zažije, by měly být postaveny na dobrovolnosti. Dítě by do aktivit nemělo být nuceno, mělo by je činit z vlastního chtění a mělo by z nich mít radost. V činnostech se předpokládá, že bude dítě aktivní, že sdělí svůj názor, uplatní své dosud nabyté zkušenosti, projeví zájem. Není však špatně, pokud dítě sedí a sleduje aktivitu ostatních. Každé dítě má svůj čas a své prožívání. I dítě sedící opodál a pozorující, si může hru užít. Prožitky jsou totiž velmi individuální. V této chvíli je v rukou učitele dát dítěti potřebný čas a pozvolna ho motivovat, aby se časem do společné práce zapojil, aby chtěl být s ostatními, a aby získal zkušenost. Ta je totiž pro dítě mnohem intenzivnější, když k ní dítě dospělo vlastní aktivitou a vlastním prožitkem.

Jak jsem psala výše, děti je potřeba hrou motivovat. Forem her máme několik – náhodu (aleu), závrat' (ilinx), boj (agón) a nápodobu či proměnou (mimikry). U všech forem by dítě mělo pociťovat, že je hra spontánní, a že není do ničeho tlačeno.

- Alea: Pracuje s motivací nechat vše v rukách osudu, i kdyby s sebou měla přinést prohru či výhru. Nelze ji ovlivnit vlastním přičiněním. Patří sem házení kostkou, domino, losování či použití rozpočítadel.

- Ilinx: Pracuje s potřebou na chvíli porušit stabilitu svého těla a opájet se závratí. Toho docílíme specifickými hrami kolotočem, houpačkou, padákem, klouzačkou, trampolínou, gymnastickými míči, koloběžkou, atd.

- Agón: V podobě soutěže, boje či zápasu, je oblíben u dětí předškolního věku, zejména u chlapců. Uspokojuje jejich potřebu zvítězit v souboji, porazit svého kamaráda, stát se lepším než ten druhý. Agón však vyžaduje jasná pravidla a jejich dodržování, aby vše bylo spravedlivé.

- Mimikry: Nesou s sebou chuť stát se někým jiným, vžít se do jiné osoby, vyzkoušet si být pirátem, šaškem, princeznou. Dítě předškolního věku mnohem rychleji, než starší děti, vstupuje do role, je to jeho přirozená hra.

Mimikry jsou pro dramatickou výchovu velmi důležité. Hraje se v nich s principem „jako“. Dítěti umožňuje vyzkoušet si chování a činnost někoho jiného a být tak statečný, udatný, ale i smutný či legrační, vše podle aktuální potřeby. K tomu se postupně přidává i jednání v situaci. Dítě si v dané postavě prožije i konkrétní situaci. Skrze ni získá zkušenost. Není však podstatné, aby bylo dítě pořád v roli. Je správné, aby bylo ve hře i samo sebou. Důležité je i reflektování svých zážitků. Vhodné je podpořit hru přípravou pomůcek a prostředí. Nabídnout vyřazené šaty, klobouky, kabelky, masky, loutky, krabice, obaly od zboží, atp. Pro rozvoj dítěte je vhodná i vlastní výroba takových kostýmů.

Na tomto místě však musím podotknout, že dítě předškolního věku není schopno rolové hry ve smyslu charakterizace postavy.

U dětí je vhodné rozvíjet jejich tvořivost, nespokojit se s pouze jedním řešením, ale hledat cesty a možnosti, prohledat dané téma i aktivitu ze všech různých stran.

Aby fungovaly principy dramatické výchovy, je vhodné pracovat na vytvoření takového kolektivu a takové atmosféry, ve které by docházelo ke vzájemnému porozumění, pomoci a spolupráci, a kde by se děti vzájemně respektovaly a neponižovaly. Tomu předchází příkladný vztah mezi dítětem a učitelem, stavěný na vzájemném porozumění, důvěře, empatii a respektování pravidel. Tento vztah bývá pro děti vzorem.

Aby fungoval přátelský vztah vzájemně mezi dětmi a mezi učiteli a dětmi, musí být příjemné klima i mezi zbylým personálem. Děti by měly pochopit, že pravidla dodržují všichni.

Toto jde ruku v ruce s komunikací mezi dětmi, se vzájemnou spoluprací, s přijetím partnera, s rozvojem dialogu a společného hledání řešení.

Příjemné klima „dodává totiž učícímu pocit jistoty a úspěšnosti, které ho motivují.“ (Machková, 1992, s. 31) Účastník by nikdy neměl mít pocit, že se zesměšňuje nebo ztrapňuje.

Pro děti je důležité, aby témata práce byla atraktivní, aktuální, potřebná a byla adekvátní jejich rozumové vyspělosti. Aby je pochopily, dokázaly uchopit a rozvíjet svou fantazií dál. Je také potřebné volit vhodná slova. Taková, aby jim děti rozuměly a věděly, co znamenají.

Své důležité postavení mají i rituály. Ty upevňují pocit sounáležitosti a mohou připomenout pravidla, možnost uplatnění i méně aktivních či nesmělých dětí, upevňování určité zkušenosti. Rituálem může být aktivita v kruhu, pozdravení, písnička či rituální báseň, narozeninový rituál, atd. Je důležité zaměřit se, zda nepoužíváme rituálů moc a zda jsou upřímné a fungující.

Využívání všech metod dramatické výchovy není pro děti předškolního věku vhodné. Mezi nejčastěji používané patří improvizace spojené s hrou v roli, průpravné hry a cvičení vedoucí k rozvoji fantazie, smyslového vnímání, verbálních a pohybových schopností, ke komunikaci a skupinové citlivosti.

Vhodné je propojování hudebních a pohybových činností, kde se spolu mísí prvky obsahového ztvárnění pohybem, gesty i práce s dechem a výslovností.

1.3.3 Pedagog dramatické výchovy

Každý, kdo se snaží aktivně působit ve školství, by měl mít pozitivní vztah ke svému vyučovacímu předmětu a jisté profesní schopnosti, jakými jsou sdělnost, takt, schopnost najít alternativní řešení a neustálé osvojování si nových poznatků. Měl by být psychicky odolný vůči problémovým situacím, empatický, komunikativní, a především profesionální, poněvadž jde svým žákům příkladem a mnohdy je v očích dětí brán za vzor. V dramatické výchově je navíc důležité, aby byl pedagog vybaven velkou dávkou tvořivosti. Ta zajistí netradičnost ve výuce, originalitu, zájem a chuť do společné i individuální práce. Nese s sebou i dovednost pohotově reagovat na změnu, hledat nová řešení, rozvíjet představivost, fantazii, komunikační dovednosti, schopnost naslouchat, umět se vcítit do druhého a pohlédnout na problém z několika úhlů. Od pedagoga se očekává i pozitivní přístup k jednotlivcům i skupině, jistá dávka tolerance, schopnost vytvořit příjemné klima, vstřícnost a povzbuzení.

Eva Svobodová a Hana Švejdomská uvádí, že „Optimální kombinací pro rozvoj dětské tvořivosti je tvořivá a empatická učitelka se schopností naslouchat a podněcovat dětské nápady a aplikovat je do vlastních pedagogických záměrů.“ (Svobodová, Švejdomská, 2011, s. 52) Každý pedagog by měl vědět, proč se v dané situaci zachoval právě takovým způsobem a ne jinak. Jeho činnosti by měly být cílené. Měl by se zamyslet, zda zná a následně respektuje

potřeby a zájmy svých svěřenců, a zda naplňuje požadavky společnosti na vzdělávání. Poté je vhodné, aby si stanovil cíle vzdělávání a s ohledem na morální hodnoty si vytvořil obsah vzdělávání. Nedílnou součástí práce pedagoga je přinášet do procesu vzdělávání vlastní nápady a dovednosti a vytvářet tak dostatečný prostor pro aktivitu a samostatnost dětí. Aby toto všechno fungovalo, měl by pedagog znát své svěřence, měl by se snažit naslouchat jim a pochopit je, a vhodně reagovat při případném řešení problémů. Měl by zároveň vést děti ke vzájemnému respektování se a důvěře ve vlastní síly.

Vhodný pedagog by neměl své žáky napomínat, vysmívat se jim nebo jim přikazovat. Plnění těchto zásad by měl vyžadovat ve výuce i po svých svěřencích. Na nedostatky či chyby je vhodné reagovat podnětem k novému tvořivému úkolu, ve kterém se aplikuje řešení těchto nedostatků.

Reflexe je nedílnou součástí práce pedagoga. Jednou z možností je reflexe technická, zaměřená na způsoby vyučování. Radmila Dytrtová a Marie Krhutová tuto informaci doplňují: „Jedná se o intuitivní a spontánní rozhodování učitele během vyučování a o zpětný pohled na toto rozhodování po výuce.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 58) Je-li to v moci učitele, je vhodné využívat i poradní reflexi, která vychází ze sledování pedagoga při práci jinými pedagogy.

Dobrou reflexí může být i volná hra dětí. Pokud ji budeme řádně sledovat, může nám být zpětnou vazbou pro vlastní jednání a chování. Eliška Suchánková potvrzuje, že „Děti nejednou zrcadlí naše zvyky i zlozvyky, názory a postoje. Často nám tak mohou ukázat, kde děláme chyby a kudy se s výchovou máme dále ubírat.“ (Suchánková, 2014, s. 47)

Jak ve své knize píše Krista Bláhová, pedagogovi by neměla chybět ani „nezbytná dávka elementárních znalostí a dovedností z oboru divadla – základy teorie dramatu a divadla, dramaturgické dovednosti i vlastní dramtizátorská či autorská zkušenost, základ režie, scénografie a v neposlední řadě i nezbytná míra hereckých předpokladů.“ (Bláhová, 1996, s. 27) S těmi se ovšem musí zacházet s opatrností a citem, aby nedošlo ke vnucování vlastního výrazu či k předehrávání. To potlačuje dětskou tvořivost při hledání své vlastní tvořivé interpretaci.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Kontext praktické části

Cílem praktické části mé bakalářské práce je pokusit se zmapovat zlepšení či posuny jednotlivých dětí v navazování kontaktu, v mluvním projevu, v rozvoji tvořivosti a fantazie, ve zvládnutí hry s pravidly, v aktivizování své účasti v dramatické hře, v pohybovém cítění, v podílení se na skupinové činnosti a v dalších základních dovednostech.

Pozoruji záměrně bez jasných kategorií, abych postihla komplexnost procesu a proměn, a nebyla limitována kategoriemi. Budu se vztahovat k proměně osobnosti a proměně vztahů ve skupině. Do výzkumu však nevstupuji s výzkumnými otázkami a hypotézami. Mé pozorování bude široké, snažím se vysledovat mnoho jevů, abych je pak zaznamenala v proměně.

Důležité je zmínit, že nejsem pouhým pozorovatelem, ale především aktivní účastník jednotlivých lekcí.

Sledování provádím ve výukovém programu Schola ludus, určeným pro děti předškolního věku. Sledovat budu výsledky jednotlivých dětí i celé skupiny. Tento výukový program nabízí Základní umělecká škola v Žatci. Vyučování je určeno dětem ve věku 5 a 6 let. Probíhá ve všech oborech, které škola nabízí – v hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Probíhá formou kolektivní výuky v rámci přípravného studia. Jednotlivé obory se pravidelně střídají, to znamená, že žák projde jednou v měsíci každým oborem. Formou hry se děti seznámí se základy daného oboru. Cílem této výuky je dosáhnout toho, aby si děti uměly správně vybrat a zvolit obor, který jim bude přinášet radost v budoucím studiu. Žáci toto studium mohou absolvovat jeden, výjimečně dva roky, a poté, pokud chtějí, následuje jejich další studium v 1. stupni vybraného oboru. Délka každé lekce jsou vždy dvě vyučovací hodiny s přestávkou na svačinu.

Děti, které se mnou zažily výukové lekce, jsem vyučovala od září 2014 do ledna 2015, včetně. Děti se vzájemně neznaly, vyjma dvou dvojčat. Všechny byly pětileté a šestileté, takže se od nich očekávalo zahájení povinné školní docházky v září 2015. Skupina čítala 15 dětí, 8 děvčat a 7 chlapců. Ve skupině byly dvojce dvojčata, vždy děvče a kluk.

Základní umělecká škola v Žatci si v projektu Schola ludus klade několik cílů. Jedním z nich je seznámení dětí se základní uměleckou školou, jejím typem práce v hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém oboru, jako alternativou jejich dalšího možného vzdělávání. Dalším cílem je samotné vzdělávání dětí předškolního věku, a v neposlední řadě tento projekt vede i k získání nových žáků ke studiu na základní umělecké škole.

Projekt je koncipován jako dvouhodinová výuka jednou týdně. Děti jsou rozděleny do čtyř skupin A, B, C, D. Výuka probíhá souběžně ve všech čtyřech oborech – hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Skupiny se v jednotlivých oborech pravidelně střídají po týdnu. To znamená, že danou skupinu vyučující vidí jednou za měsíc. Moje bakalářská práce se zaměřuje na jednu skupinu dětí výše zmiňovaného projektu, pozorovanou po dobu jednoho pololetí školního roku, tedy pěti měsíců, konkrétně od září 2014 do ledna 2015, včetně.

Součástí praktické části je i základní charakteristika jednotlivých dětí, kterou jsem vytvořila na základě pozorování jejich projevů v první výukové lekci s cílem zaznamenat posuny v osobnostně sociálním rozvoji dětí.

Ke snazšímu a přehlednějšímu hodnocení posunu dětí jsem vytvořila i záznamy z pozorování dětí po všech odučených lekcích. Ty vkládám níže, do kapitoly Celkové shrnutí půlroční práce.

jméno	pozorování v první hodině
Barča	Je Štěpánova sestra, jednovaječné dvojče. Když je matka přivedla, oba začali plakat, že nechtějí být bez maminky. Nakonec, po několikaminutovém pláči, křiku a oboustranném přemlouvání, jsem matku poprosila, ať odejde a děti zde nechá. Matka tak učinila a během chvíle se děti uklidnily a bez problémů šly do třídy. Barča je tichá a zamračená. Zpočátku se vůbec neprojevovala, nereagovala na otázky a kontaktování dětí i moje. Ke konci hodiny se její spolupráce o trochu zlepšila. Jako jediná dokázala uspořádat chronologicky aktivity s čarodějem.
Štěpa	Štěpa je Báry dvojče. Zpočátku byl stejně tichý a nepřístupný, jen pozoroval dění ve třídě. Pořád seděl těsně vedle Báry, tiskl se k ní. V průběhu hodiny se začal zapojovat výrazněji než jeho sestra. Tvářil se mile, ke konci se usmíval.
Toník	Toník na mě působí jako obyčejný, slušně vychovaný chlapec. Po příchodu do třídy sám od sebe pozdravil a podal mi ruku, aby se představil. Do všech činností se aktivně zapojoval, na otázky odpovídal nápaditě.
Honzík	Honzík je malinký vzrůstem, ale pokud se dá soudit z první hodiny, tak je velký na ducha. S úsměvem přišel do třídy (přišel pár minut po zahájení, protože spěchal z plavání), rovnou si vzal polštářek a sedl si vedle dětí, aniž bych mu cokoli řekla. Když jsem se ho ptala, jak věděl, co má dělat, tak řekl, že to viděl.

	Honzíkova pozornost ke konci hodiny slábla, často zíval, ale to přisuzuji únavě z předchozího kurzu plavání.
Matoušek	Matoušek je milý chlapec, kterému je však špatně rozumět. Snaží se být zticha, ale když jsem se ho na něco ptala, odpověď rychle vykřikl, takže mu nebylo rozumět nejen z důvodu vady řeči, ale také z rychlosti mluvy. Matouš je jinak živý, do všech aktivit se zapojoval, ale mnohdy nerespektoval pravidla společné práce. Občas do někoho strčil, když mu stál v cestě, ale jinak se k dětem choval hezky.
Přéma	Je nadmíru aktivní dítě, které musí pořád povídat a něco ukazovat, a mnohdy to nepatřilo k tématu. Pravidelně každou chvíli vytahuje meč, aby někoho (dvakrát i mě) probodl. Je totiž rytíř. Přišel i v rytířském kostýmu, v replice brnění. Mám pocit, že občas nevnímá společné dění, v hlavě si žije svůj rytířský příběh. Hraje s námi hry, podílí se na aktivitách, hezky mluví, ale co chvíli vytahuje meč, nebo důležitě hovoří o rytířském oděvu, stylu života a náplni práce rytířů. V čase svačiny si mi sedl na klín, pohladil mě po prsou a řekl, že mě má rád. Když jsme seděli na zemi, musel sedět vedle mě a pořád mě tahal za hlavu, aby mi dal pusu. Má neustále dostatek své práce, takže moc nestíhá spolupracovat s námi.
Valentýnka	Valentýnka je Přemova sestra, dvojče. Je to princezna. Přišla v nablýskaném kostýmu s korunkou na hlavě. Přišla s úsměvem a zdvořile se při vítání uklonila. Oproti Přemovi je vstřícná, trpělivá, naslouchá a aktivně se zapojuje. K dětem se chovala hezky. O svačince dokonce pomáhala Janičce rozbalit sušenku. Při odchodu domů, cestou k mamince, se otočila a volala, že se jí tady líbilo a že přijde zase.
Janička	Janička je bázlivá, plačící holčička, která plakala tak moc, že jsme s babičkou zvolily variantu – babička bude čekat v chodbě na gauči. V průběhu hodiny Janička třikrát nakoukla za dveře, zda tam babička sedí. Vždy se tvářila velmi úlevně a lehce se na mě usmála. Janička tiskla k hrudi hnědou plyšovou opičku. Navrhla jsem jí, že bychom mohli opičku položit na stůl, kde by byla opička v bezpečí a mohla s nás pozorovat při hraní, ale Janička se nechtěla za žádnou cenu opičky vzdát. Celou hodinu se moc neprojevovala. Podílela se s námi na aktivitách, ale sama se aktivněji nezapojovala. Když jsme se na konci hodiny oblékali v šatně, byla

	oblečená mezi posledními, ačkoli věděla, že čím rychleji se oblékne, tím dříve bude u babičky.
Natálka	Natálka je holčička pohodářka. Celou hodinu skvěle pracovala, sršela nápady, často se smála. Měla jsem pocit, že se tady cítí jako ryba ve vodě. Možná je to tím, že se s Natálkou známe i v soukromí. Natálka se k dětem chovala hezky, dokonce se zpočátku snažila navázat kontakt k Barčou a Štěpou, ale brzy své úsilí vzdala. Neměli zájem. Když Natálka upadla, protože ji při honičce Přéma surově strčil, neplakala a rovnou se zvedla ze země. Přemek se jí hned omluvil, ale ona jen mávla rukou a řekla, že je to dobrý.
Kačka	Kačka je silnější neobratné děvčátko, které se neustále usmívá. Aktivně se zapojovala do dění, chovala se přátelsky k dětem, respektovala pravidla hry. Ačkoli je silnější postavy, byla na konci hodiny nejrychleji oblečená. Při odchodu se se mnou hezky rozloučila a říkala, že čaroděj byl prima.
Terezka	Terezka je malinká holčička s velikýma modrýma očima. Přéma řekl v průběhu hodiny, že je to jeho princezna, ačkoli se dosud nikdy neviděli a neznají se. Terezka je milá, klidně poslouchá instrukce a pak se aktivně pouští do hry. Respektovala pravidla i ostatní děti.
Kačenka	Kačenka na mě působila jako hraběnka ze zámku. Přišla oblečená ve velké nadýchané sukni a spořádaně seděla na zemi, jako by prošla dvorní etiketou. Když jsme pak začali hrát hry, byla jako utržená ze řetězu. Běhala po třídě, až za ní sukně vlála jako padák. V obličeji se značila veliká radost, což také často vyslovovala nahlas. Z hodiny odcházela už zase jako spořádaná holčička.
Eliášek	Je veselý kluk s velikým úsměvem na tváři. Trpělivě naslouchal, když jsme si povídali a přispíval i svými nápady. Když jsme hráli hry, párkrát se stalo, že si, aniž by to mělo význam, několikrát povyskočil a bláznivě se chechtal. Stejně chování se čas od času opakovalo v průběhu hodiny. Viděla jsem v tom projev radosti, ale když už to udělal počtvrté, přemýšlela jsem, zda to není nějaký Eliáškův rituál.
Jára	Jára mi připadal stejný pohodář jako Natálka. Aktivně se účastnil společné práce, spoustu věcí hned vykřikl a měl radost, že je věděl. Přéma do něj několikrát píchl svůj pěnový meč a řekl mu: „Mám tě, lumpe.“ Jára ho od sebe vždy jen odstrčil a dál sledoval dění ve třídě. Když do něj Přéma poněkolkáté šťouchl svůj meč, Jára mu řekl, že je táplej po hlavě a mávl nad ním rukou.

Nikolka	Nikolka se zdá být hodná holčička, ale ke konci hodiny jsem pochopila, že ji dění ve třídě moc nezajímá. Několikrát si sedla do zeleného křesílka a točila si na prstu vlasy nebo si prohlížela kamínky a flitry na tričku. Když jsem ji vyzvala, aby šla pracovat s námi, odmítla to s tím, že si chvíli odpočine. Po chvíli opět přišla mezi nás, ale moc iniciativy ke společné práci nevyvinula. O svačince se mě ptala, jestli je krásná.
---------	--

2.2 Scénáře vyučovaných lekcí a jejich průběh

Lekce vyučovaná v září

Téma:	Čaroděj, seznamovací hodina
Délka:	2 vyučovací hodiny
Cíl:	seznámení, zapamatování si jmen, určení pravidel chování, vymezení prostoru a pohyb v něm, seznámení s pojmem štronzo
Materiál:	maňásek, papíry, pastelky, polštáře, černý plášť

STRUKTURA HODINY:

SEZNÁMENÍ DĚTÍ

Děti sedí v kruhu a po jednom se postupně představí. Řeknou, jak se jmenují a jak by byly rády, abych je oslovovala.

V druhém kole se každý pokusí pantomimou ztvárnit, co ho baví, co rád dělá. Každé dítě řekne své jméno a následně pantomimicky předvede svou oblíbenou činnost. Ostatní po něm opakují. Postupně po kruhu předvádí svou činnost každé dítě.

Poté probíhá další procvičování jmen, kdy celá skupina řekne jméno dítěte, na které ukáží. Pokud tuto aktivitu děti zvládnou, mohu vyvolat jednotlivce, aby mi ukázal, co pantomimicky ukazovalo dítě, na které ukazují.

SEZNÁMENÍ S PROSTOREM TŘÍDY

Seznamuji děti s třídou, kde se budeme navštěvovat. Ukazuji, kde jsou kapesníky, toalety, kam se chodí svačit a kde všude je prostor na hraní.

Na jedné ze zdí ve třídě je utkaná pavučina, na které jsou zavěšeny velké papírové knoflíky různých barev. Knoflík je plakát každé mé třídy, kde se všechny děti mohou podepsat. Je to symbol toho, že sem patří úplně každý, že tu má každý své místo. Děti, které se ještě neumí podepsat, se mohou zvěčnit značkou či obrázkem.

SEZNÁMENÍ S ČARODĚJEM

Motivace pro děti: *Děti, tady ve třídě je speciální místo, které patří maňáskovi čarodějovi. Maňásek vypadá, že nežije, ale v jeho světě, v pohádkové říši, je čaroděj živý až moc. Dnes se do jeho světa podíváme.*

Dětem ukážu maňáska - čaroděje. Děti si ho posílají po kruhu. Mají za úkol si ho osahat, seznámit se s ním, nasadit si ho na ruku a něco o něm říci. Společně určíme jméno, kterým ho budeme oslovovat, a povídáme si o něm, např.:

Zkusili byste vymyslet, co si takový čaroděj na sebe obléká?

Co má rád k jídlu?

A víte, jaké hry hraje nejraději?

ČARODĚJNÁ HONIČKA

Tato hra je namotivovaná jako oblíbená hra čaroděje. Seznamuji děti s pravidly hry. Rozpočítadlo, které říkám já, vybere jedno dítě, které bude čaroděj. Čaroděj honí ostatní děti. Kterého dítěte se dotkne, to ustrne v pohybu. Vysvětlím dětem pojem štronzo. Novým čarodějem se stává ten, kdo zůstane ve hře poslední běžající. Dětem nabídnu, že nemusí běžat jen dokola, ale mohou využít celý prostor třídy, v jakém směru chtějí.

ROZPOČÍTADLO

(Autor rozpočítadla je mi neznámý, naučila mě ji jedna žákyně.)

Ententýky, kokos, fíky,

pojedeme do Afriky,

jsou tam lvi a opice,

žirafy a slonice,

Ententýky říci máš,

jaké další zvíře znáš.

(Dítě řekne zvíře, které není v rozpočítadle řečené. Jeho jednotlivé hlásky rozpočítají a určí dítě, které bude čaroděj.)

UKLIDNĚNÍ, PROCVIČOVÁNÍ JMEN

S dětmi znovu procvičuji jména. Ukazuji na dítě, které má říci, jak se jmenují děti sedící vedle něj. Po splnění vybere přes kruh další dítě, jehož jméno si pamatuje. Vystřídají se všechny děti.

ČARODĚJ

Vyprávím dětem příběh o čarodějovi. V příběhu jim vysvětluji postup hry, kterou si zahrajeme. Vyučující je čaroděj, má na ruce maňáska čaroděje.

Motivace pro děti: *Budu vám vyprávět příběh o našem čarodějovi. Víte, děti, čaroděj je ve svém světě jediným čarodějem. Nemá si s kým povídat a nemá si s kým hrát. Zná jen děti ze sousedství, ale neví, jak se k nim chovat. Přesto ho ty děti lákají a rád by s nimi byl kamarád. Ale jediné, co ho napadne, je, že jim čas od času vezme jejich oblíbené věci. Jako třeba včera. To jim vzal jejich oblíbené pohádkové knížky. Děti o tom zpočátku nevěděly, ale když si chtěly odpoledne prohlížet své knihy, zjistily, že v pokojíčku nejsou. Bylo jim hned jasné, že v tom má prsty zase čaroděj. Neváhaly a vydaly se na cestu k jeho hradu. Děti ale nejsou hloupé. Už vědí, že čaroděj má knihy rozložené na svém stole. Když se čaroděj nedívá a hledí si nějaké práce, mohou jít potichoučku k němu. Když ale čaroděj zpozorní a podívá se jejich směrem, musí se děti zastavit, jako jsme to před chvílí dělali my v Čarodějně honičce. Čaroděj má totiž špatné oči, a to, co se nehýbe, podle tvaru přiřazuje k normálním nehýbajícím se věcem – k autu, ke stromu, k pouliční lampě, atd. Tímto způsobem si děti vždy získají své věci zpět. Pojďme si tu hru také zkusit. Já budu čaroděj a vy pohádkové děti. Polštářky, na kterých sedíte, mohou být nějaké vaše věci či něco, co máte rádi.*

Děti postupně říkají, co mají v ruce místo polštářků. Poté jim zopakují pravidla hry, připomenou pojem štronzo a začne hra. Po skončení hry dětem kladu otázky, např.: Jaké to bylo? Báli jste se? Zachránili jste všechno? Měli jste z toho radost? Užili jste si to? Co jste si užili?

RADA, UČITEL V ROLI

S dětmi shrneme, co všechno víme o čarodějovi. Poté jim sdělím, že čaroděj není, zlý, ale smutný, protože neví, jak se s dětmi seznámit. Chci po dětech, aby čarodějovi poradily, co by měl dělat, aby kamarády měl a nebyl už smutný. Vstoupím do role čaroděje, obléknu si černý plášť.

Motivace pro děti: *Vítám vás na dni otevřených dveří na mém hradě. Slyšel jsem, že pro mě máte nějakou zprávu. Chce mi někdo něco říci?*

Děti postupně přistupují k čarodějovi a snaží se mu poradit.

ČARODĚJŮV OBLIČEJ

S dětmi nakreslíme na papír obličej čaroděje, když byl smutný a když byl veselý. Papír je přeložený na půl. Do levé půlky nakreslí obličej čaroděje, když byl sám a neměl kamarády. Dětem připomeneme, že stačí nakreslit jen obličej. Do pravé půlky nakreslí obličej čaroděje, který už má kamarády a je z toho veselý.

VÝSTAVA A REFLEXE

Od dětí si vyberu obrázky s jejich výtvary a rozložím je na zemi do půlkruhu. Dám dětem chvíli čas, aby si prohlédly, co nakreslily, a poté si s nimi sednu do zbylého půlkruhu. Povídáme si o Čarodějově proměně, o tom, jak se k sobě chovat. Nakonec s dětmi vzpomínáme, jaké aktivity jsme dnes dělali. Můžeme je i chronologicky seřadit.

ZÁZNAM O PRŮBĚHU VYUČOVANÉ LEKCE

Hodina pro mě byla náročná. Děti byly živé a neposedné, překřikovaly jeden druhého. Očekávala jsem, že budou mít respekt z nového prostředí i učitelky. Nestalo se tak. Naštěstí se mi je podařilo uklidnit a zaujmout hrou, takže pak mnohé začaly respektovat pravidla, která jsem nastavila, a hodina poté probíhala tak, jak jsem si zpočátku naplánovala. Děti se zdají být komunikativní a chytré. Byly zde výjimky, kterým jsem se musela věnovat více, například plačící bázlivé Janičce a plačícím dvojčatům Barče a Štěpánovi, kteří se, naštěstí, poměrně rychle uklidnili.

Překvapilo mě, že si děti špatně pamatovaly jména. Ani po několikátém procvičení nemám pocit, že už všichni přibližně vědí, jak se kdo jmenuje. Dávám to za vinu množství podnětů, se kterými se děti v dnešní hodině seznámily. Spousta věcí pro ně dnes byla nová. Děti jsou schopny vnímat, uložit si do paměti a uchovat v ní větší množství nových podnětů, ale vybavit si to, co do paměti bylo vloženo, v takovém množství ještě pravděpodobně neumí. Ale jak říká psycholog Jan Čáp: „Vybavení zpravidla vyžaduje delší učení a procvičení než pouhé znovupoznání.“ (Čáp, 1997, s. 46) Toto tvrzení následně dokládá příkladem, kdy žák má pocit, že učivo zvládá, ale „při zkoušení se ukáže, že dosáhl jen stadia znovupoznání a není schopen samostatného, aktivního vybavení.“ (Čáp, 1997, s. 46)

Eliáš, Přéma a Jára nerespektovali štronzo. Musela jsem je vrátit zpět na počátek. Myslím si, že nepostřehli informaci – hra není soutěž v rychlosti, ale týmová práce o přelstění čaroděje. V chlapcích se pravděpodobně projevila zdravá vzájemná soutěživost.

Překvapil mě i odtažitý přístup Báry a Štěpána. Seděli neustále ve své těsné blízkosti a zpočátku se do činností vůbec nezapojovali. Barča však na konci hodiny jako jediná dokázala seřadit aktivity chronologicky, ostatní si vzpomenout nedokázali. Barča i Štěpán po celou dobu sledovali dění ve třídě a i když se přímo do činností nezapojili a se mnou i dětmi nekomunikovali, nemám pocit, že bychom je nezajímali. Pociťovala jsem to z množství pohledů, které dětem i mně věnovali. Jaro Křivohlavý mou domněnku potvrzuje: „... sečtení všech časů pohledů věnovaných určité osobě dává údaj o celkovém objemu pohledů. Ten je v mnoha studiích zrakové interakce považován za ukazatele sociálního zájmu.“ (Křivohlavý, 1988, s. 78)

Při kreslení proměny čaroděje jsem udělala něco, co mě mrzí a co bych nyní udělala jinak. Barča odmítla kreslit proměnu s tím, že neví, co s tím. Tak jsem jí to znovu vysvětlila, ale ona odpověděla, že to dělat nechce. Řekla jsem tedy, že tu práci dělat nemusí, ať se alespoň dívá, jak pracují ostatní děti. Když jsem nad tím přemýšlela s odstupem času, možná to bylo tak, že to Bára dělat chtěla, jen nevěděla jak začít. Měla jsem jí kousek obličeje předkreslit a ona by ho pak dodělala, nebo jsme mohly uchopit pastelku spolu a kreslit společně. V tu chvíli mě to nenapadlo, ale při dalších setkáních na to budu myslet.

S oblékáním byla taky trochu potíž. Děti jsou zvyklé, že s nimi rodiče chodí do šatny a oblékají je. Já se snažím děti motivovat, aby se oblékaly samy. Když se oblékly, zkontrolovala jsem, že v šatně nic nezůstalo a následně jsem mohla odemknout šatnu a předat děti rodičům. Rodiče byly překvapení, že jsou děti samy oblečené a dětem zářily obličeje od pochvaly. Mám radost, že jsem rodičům dokázala, že jejich děti dokážou být v určitých činnostech samostatné a že není potřeba jim neustále pomáhat. Snad pochvala rodičů děti dostatečně motivovala.

Z hodiny jsem nakonec měla radost. Děti pochopily, že s „lumpačením“ to nepůjde a hezky pracovaly. Stihli jsme všechny aktivity. Když jsme skončili a děti se šly se oblékat, říkaly, že by si na toho čaroděje ještě rády zahrály. Valentýnka se při odchodu ještě otočila a řekla, že se jí tady líbilo a že přijde zase. To je pro mě největší pochvala.

Lekce vyučovaná v říjnu

Téma:	O koblížkoví
Délka:	2 vyučovací hodiny
Cíl:	rozvoj smyslového vnímání, spolupráce, pohybového a prostorového citění
Materiál:	koblížky, šátky, pohádka O koblížkoví

STRUKTURA HODINY:

PŘIVÍTÁNÍ, PROCVIČOVÁNÍ JMEN

S dětmi se přivítám a znovu si procvičíme jména hrou, ve které děti sedí v kruhu a jeden po druhém říkají své křestní jméno. Když běží kruh podruhé, přidá každé dítě ke svému jménu přídavné jméno, např. jahodová Janička. V třetím kole vyvolávám jednotlivé děti a zjišťuji, co si zapamatovaly, např. *Děti, jaký byl Toník?*

VOŇAVÁ HÁDANKA

Děti rozpoznávají téma dnešní hodiny čichem. Dávám jim čichnout ke koblížku. Poznají-li, k čemu čichají, nevykřiknou, ale čekají na instrukci. Pak to vyslovíme všichni společně.

HONIČKA

Děti seznámím s pravidly honičky. Rozpočítadlo vybere jednoho, který bude liška a druhého, který bude marmeládový záchranář. Všichni ostatní jsou koblížci. Koho se liška dotkne, ten má vysátou marmeládu. Koho se záchranář dotkne, má doplněnou marmeládu a může opět pokračovat ve hře. Dětem připomenu bezpečnostní pravidla při pohybu. Zároveň je upozorním, že by měly využívat celý prostor třídy, v jakém směru chtějí.

Používám rozpočítadlo z první lekce.

KOBLÍŽKOVÍ KAMARÁDI

Pantomimicky pečeme koblížkovy kamarády. Oblečeme si zástěru, a postupujeme dál, jako kdybychom doopravdy vařili.

Motivace dětí: *Náš koblížek je sám, ale nelíbí se mu to. Aby mu nebylo smutno, jako čarodějovi z minulé hodiny, upečeme mu kamarády. Nyní si všichni jako oblečeme zástěru a připravíme si kolem sebe mísu, vařečku a suroviny, které k upečení koblížků potřebujeme. Vezmeme si do jedné ruky mísu a postupně do ní přidáváme mléko, cukr, droždí, vejčka,*

máslo, sůl a šlehačku. Vše vařečkou zamícháme, mísu přikryjeme utěrkou a necháme odpočinout na teplém místě.

S dětmi předvádíme, jak těsto kyne. Pracují se svým tělem – pomalu a plynule se zvětšují a zmenšují.

Motivace dětí: *Pojďme, děti, zkusíme si, jak takové těsto kyne.*

Lehneme si na zem do co nejmenší kuličky a až řeknu teď, zkuste se pomaličku zvětšovat jako to koblížkové těsto, až budete úplně největší.

Těsto nám hezky vykynulo. Rozdělíme ho na několik částí a ty zaoblíme do kuličky. Jednotlivé kuličky se smaží v pánvi. Pojďme se taky smažit jako ti koblížci. Koblížek se nepeče v troubě, ale smaží se v na másle nebo v oleji ze všech stran. Lehněme si tedy nejprve na záda a pojdme se v tom másle smažit. Tak, záda už máme osmažená, lehneme si tedy na břicho a zkusme se taky osmažit i na bříšku. Ted' už nás zbývá jen pocukrovat moučkovým cukrem a jsme všichni kamarádi našeho koblížka. Vymyslíme pro něj jedno společné jméno?

HRANÍ V PŘÍRODĚ

Jsme koblížci a hrajeme si v přírodě. Předvádíme různé situace, které mohli koblížci zažít, např. skákat po kamenech, protahovat se mezi velikými kameny, přeskakovat potůčky, atd. Můžeme přimět děti k iniciování vlastních nápadů.

VELIKÝ ŠÁTKOVÝ KOBLÍŽEK

Stavíme koblížka ze šátků na zem. Každé dítě si vybere šátek a spolu s ním přináší koblížkovi vlastnost, např. „budeš krásně voňavý“ a pokládá šátek na zem. Další děti pracují stejně, jen respektují prostor, tvar koblížku i vlastnost předchozího dítěte. Dám dětem pokyn, aby se zkusily neopakovat.

Když je koblížek hotový, dětem vysvětlím, že je moc velký na to, aby putoval světem, a spolu ho zmenšíme do malé kuličky. Poté může koblížek putovat světem. Putování koblížka je vyjádřeno jeho podáváním či házením, kdy děti pojmenovávají prostor, kam se dostal, např. na louku, do lesa, atp.

ČTENÍ POHÁDKY

Motivace dětí: *Krásného koblížka jste udělali. Celý svět ho miloval. Koblížka všichni chválili, až se zkazil a byl trošku nafoukaný. Myslel si, že je nejrychlejší na světě, a že mu nikdo nestačí. Vydává se tedy sám do světa.*

Budu vám o něm vyprávět pohádku, poslouchajte.

Koblížek se kutálel světem, když tu potkal zajíce. Ten mu povídá: "Koblížku, koblížku, já tě sním!"

Koblížek se zasmál: „I nesníš, zajíčku. Poslouchej.

Já koblížek, koblížek,

na másle smažený,

na okénku chlazený.

dramatákům ze Žatce jsem utekl

a tobě, ty zajíčku, také uteču."

A co nejrychleji se kutálel dál pryč od zajíce! Cesta vedla k lesu, kde přecházela v lesní pěšinu plnou kořenů stromů. Koblížka hrbolatá pěšinka vyhazovala do výšky. Křičel radostí nad takovou zábavou. Ale najednou proti němu stojí šedivý vlk. "Koblížku, koblížku, já tě sním!"

"Ba ne, vlku, poslouchej.

Já koblížek, koblížek,

na másle smažený,

na okénku chlazený.

dramatákům ze Žatce jsem utekl,

zajícovi jsem utekl,

a tobě, ty vlku, také uteču."

A rychle se odkutálel, takže ho vlk sotva zahlédl. Kutálel se lesem dál a náhle proti němu stojí medvěd. "Koblížku, koblížku, já tě sním!"

"Ba ne, vlku, poslouchej.

Já koblížek, koblížek,

na másle smažený,

na okénku chlazený.

dramatákům ze Žatce jsem utekl,

zajícovi jsem utekl,

vlkovi jsem utekl,

a tobě, ty medvěde, také uteču."

A kutálel se dál ještě rychleji. Medvěd ho sotva zahlédl, když tu jde proti němu liška.

"Koblížku, já koblížku, jak jsi pěknoučký, voňavoučký!" Koblížkovi se líbilo, že ho liška chválí a hned jí začal zpívat svou písničku. Liška ho poslouchala, a pomaloučku, polehoučku se přikrádala ke koblížkovi stále blíž a blíž.

„Já koblížek, koblížek,

*na másle smažený,
na okénku chlazený,
dramatákům ze Žatce jsem utekl,
zajícovi jsem utekl,
vlkovi jsem utekl,
medvědovi jsem utekl
a tobě, ty liško, také uteču."*

„To je ale krásná písnička, koblížku," povídá liška, „škoda jen, že tak špatně slyším. Už jsem stará. Víš co, sedni si mi na nos a zazpívej mi tu písničku ještě jednou!"

Koblížek měl radost, že se lišce písnička líbí, vyskočil jí na nos a zazpíval:

„Já koblížek, koblížek..."

A liška chramst! Koblížek snědla.

S dětmi pohádku rozeberu. Povídáme si o tom, koho koblížek cestou potkal, jak se choval, proč liška koblížka snědla.

OCHUTNÁVKA ZA ODMĚNU

S dětmi ochutnáváme pravé koblížky.

Moje motivace: *Tak to vidíte. Koblížek se nechal od lišky napálit na hezká slovíčka a ona ho snědla.*

Sem na stolečky připravím pro každého z vás také jeden koblížek, který si můžete sníst. Můžete si zjistit, jak si na koblížkovi liška pochutnala.

REFLEXE S DĚTMI

S dětmi si povídáme o pohádce, o lišce, o koblížkovi. Jaký byl koblížek? Jaká byla liška? Co udělal koblížek špatně? Nakonec si zrekapitulujeme, co jsme v hodině dělali.

ZÁZNAM O PRŮBĚHU VYUČOVANÉ LEKCE

Byla jsem potěšená, že děti přišly na to, že není dobré se přehnaně vychloubat a povyšovat se nad ostatní, a také se nenechat bezdůvodně nalákat na hezká slůvka. Hodina byla o poznání lepší než ta předchozí. Přesto si děti stále neumí naslouchat a trpělivě čekat, až někdo dohoví, nestrkat do sebe, atd. Zlepšení od nich neočekávám hned, je jasné, že potřebují delší dobu. Ze své praxe mohu potvrdit, že kooperace a koheze (soudružnost) není obvyklá pro nově vzniklou skupinu. Mám však pocit, že děti o trochu více respektovaly pravidla.

Dnešní hodinu už nikdo nebrečel. Bára se Šimonem se zase o trochu více otevřeli světu, a o trochu více spolupracovali se mnou i s dětmi. Jak jsem po první vyučovací hodině usuzovala, pravděpodobně potřebují jen „čas na získání jistoty“, jak potvrzuje i Eva Machková. (Machková, 2007, s. 89) Štěpa mě při oblékání chytil za ruku a řekl, že se mu tu líbí a že se těší na příště.

Přéma dnes přišel oblečený za černokněžníka a volal, že mě začaruje. Vysvětlila jsem mu, že dnes budeme pracovat s koblížkem, že jsme čaroděje měli minule. Byl trochu zaražený, ale rychle se oklepal a děti začarovával dál. Bojím se, v čem přijde oblečený příště. Nerada bych potlačovala jeho osobnost. Nevadí mi, v čem chodí oblečený a nevadí mi ani jeho iniciativa a kreativita, pokud zrovna koresponduje s právě probíhající aktivitou. Musím najít řešení, jak Přému zapojit, aby nenarušoval chod hodiny a zároveň neměl pocit utlačování.

Děti měly trochu problém s prostorovým citěním. Několik z nich ve svém pohybu nerozlišovalo hraní s koblížkem v lese, kdy měly skákat po jedné noze, protahovat se mezi kameny, nebo pomalu kynout. Hopsaly a kynuly si podle svého, nedbaly mého pobízení. Nemyslím si, že takto reagovaly, protože nechtěly uposlechnout pokyny nebo že by rády ublížily kamarádům. Machková to ve své knize Jak se učí dramatická výchova vysvětluje tak, že: „ U menších dětí je prioritou potřeba pohybu, potřeba kompenzovat nedostatek pohybu.“ (Machková, 2007, s. 31) Přemýšlím tedy, zda by bylo vhodnější vložit dětem více aktivit postavených na pohybu či delší aktivizační honičku.

Janička se nechala přemluvit, že necháme opičku na stolku, aby odpočívala a dívala se na nás. Často za ní odbíhala, aby jí pohladila po hlavě, ale k sobě si ji nazpátek nevzala. Až na konci hodiny.

Nikolka se dnes opět moc neprojevovala, spíš sledovala děti při práci. Ve chvíli, kdy jsem přinesla šátky, ožila, a jala se jimi krášlit. Když jsem ji poprosila, aby šátky položila, protože je teď budeme všichni potřebovat, odložila je a otočila oči v sloup.

Všechny úkoly, které jsem si zadala, jsme stihli, ale ke konci nás tlačil čas a musela jsem aktivity zrychlovat. To je pro mě poučení do příště. Když zjistím, že mě tlačí čas, raději některou aktivitu vynechám, aby si děti stihly aktivity dostatečně prožít.

Co se týče oblékání, v tomhle se děti zlepšily. Nebyly nejrychlejší, ale už jsem jim nemusela několikrát vysvětlovat, že si je rodiče vyzvednou až oblečené, že jim s oblékáním nepomohou.

Lekce vyučovaná v listopadu

Téma:	Roboti
Délka:	2 vyučovací hodiny
Cíl:	spolupráce ve dvou, hlasová průprava, rozvoj pohybových dovedností a rytmu, uvolnění, seznámení s pojmem pantomima
Materiál:	nastříhané obrázky robotů, pastelky, papíry, triangel

STRUKTURA HODINY:

ROBOTÍ PUZZLE

Děti se rozdělí do dvojic. Poznají, o čem je tato hodina, až když složí rozstříhané kousky papíru do obdélníkového tvaru, které jim rozdám. V obrázku poznají robota. S dětmi se poté projdeme po třídě, podíváme se na všechny roboty. Každý je jiný, každý je určen na něco jiného.

ROZHOVOR

Povídání o robotech, k čemu slouží, k čemu jsou nám prospěšní, přirovnání k lidem.

ROBOTÍ CHŮZE

Děti si v prostoru třídy zkouší robotí chůzi. Pracují s celým prostorem, chodí různými směry a nenaráží do sebe.

ROBOTÍ POZDRAV

Děti budou reagovat na předem smluvený signál. Cinknu-li na triangel, děti se zastaví a nejbližšího kamaráda zkontaktují a pozdraví. Každý používá svůj specifický robotí pozdrav, roboti se nenapodobují.

RYCHLOSTI

Střídání rychlosti chůze na předem smluvený signál. Cinknu-li na triangel jednou, půjdou děti prostorem třídy co nejpomaleji. Cinknu-li dvakrát, děti svou chůzi o trochu zrychlí. Ozve-li se zvuk triangu třikrát, děti se rozpohybují do rychlé chůze, nikoli do běhu.

ROBOTÍ MLUVA

Děti si zkouší robotí mluvu v různých situacích – robot je nový, teď vyrobený, japonský, rozbitý, vybitý, atd. Představují si daného robota a ztvárňují ho slovně i pohybem. Jeden po druhém předvádí svého robota.

ZRCADLENÍ

Děti se rozdělí do dvojic. Jeden bude pomalu hýbat svým tělem, jak ho napadne, druhý ve dvojici napodobuje pohyby prvního. Po chvíli se děti ve dvojici vymění.

ROBOTÍ KRESLENÍ

Děti vytvoří nové dvojice, takové, ve kterých ještě nepracovaly. Každý dostane do ruky jednu pastelku tak, aby děti ve dvojici neměly pastelku stejné barvy, a jeden papír. Děti mají za úkol nakreslit robota po malých čárách, ale budou se v kreslení pravidelně střídat. Chce to trpělivost s tím, že výsledný robot nebude takový, jaká byla původní představa jednotlivého dítěte. Po skončení vyberu jednotlivé dětské práce.

TYPY ROBOTŮ

Dětem vysvětlím pojem pantomima. Každé dítě se pantomimou představí jako robot, ostatní hádají, jakého robota představuje. Abychom si ověřili, že jsme uhádli daného robota správně, udělá dané dítě stejného robota ještě jednou a se zvukem. Nakonec nám slovně poví, k čemu robot slouží.

VÝSTAVA ROBOTŮ A REFLEXE

Rozprostřu na kraji třídy dětské práce robotů. S dětmi si je prohlížíme a povídáme si o nich. Snažíme si i vzpomenout, co jsme si v dnešní robotí hodině vyzkoušeli. Pokusíme se o kolektivní výčet aktivit a následné chronologické seřazení.

ZÁZNAM O PRŮBĚHU VYUČOVANÉ LEKCE

Přecenila jsem dětskou paměť, co se týče jmen. Děti se oslovovaly jinými jmény, tudíž docházelo k nedorozumění. To je pro mě poučení – musím neustále zařazovat hry na opakování jmen, abych u dětí procvičila tzv. názornou paměť, aby si lépe zapamatovaly tváře svých kamarádů.

Při kreslení robotů došlo u dětí k hádkám. Původní představa každého dítěte o robotovi byla jiná, než jakou kreslilo druhé dítě. Musela jsem dětem vysvětlovat, že to vůbec

nevadí, že v tom mají vidět naopak zábavu, vždyť pokaždé vznikne něco nového, zajímavého. I ve skutečném životě není vše tak, jak si dopředu naplánujeme. Tady jsem narazila na problém. Každé dítě má jiné tvořivé myšlení a rádo by ho realizovalo po svém. Pokud se však mají účastnit jedné aktivity dvě tvořivé děti, které s kreslením ve dvojici nemají zkušenost, nastane tvůrčí problém. Zpočátku se děti nehodlají svého nápadu vzdát a dochází při práci k neshodám či soubojům, ale jak jsem nakonec viděla – výsledná práce děti potěší a snad dovede i ke kladné zkušenosti s kolektivní činností.

Bára odmítla robota kreslit. Štěpán ji k tomu nutil, aby zase mohl pokračovat, ale ona jeho reakce negovala. Zpočátku jsem jí radila, co má na papíru dělat, ke konci už pracovala samostatně.

Měla jsem radost z objevu dětí, že při honičce nemusejí běhat jen dokolečka. Poprvé samovolně měnily směr a hledaly si své cestičky, což jim přišlo atraktivnější. Poprvé to udělal Toník, pak to od něj odkoukal a Jára a nakonec to kopírovaly všechny děti. Toto je jasný důkaz toho, jak u dětí funguje vzor a nápodoba.

Lekce vyučovaná v prosinci

Téma:	Paní Zima
Délka:	2 vyučovací hodiny
Cíl:	spolupráce, procvičování paměti, seznámení se stínohrou
Materiál:	pěnový míček, špejle nebo čínské hůlky, hůlka pro paní Zimu, dva stojany, bílá látka, reflektor, baterka, barevná sklíčka a kamínky.

STRUKTURA HODINY:

PŘIPOMENUTÍ JMEN

Připomínáme si jména. Každý po kruhu řekne své jméno celou větou a řekne nám, s kterou hračkou spí v posteli. Poté si zahrajeme hru s míčem. Stojíme v kruhu. Jeden drží v ruce míček. Jeho úkolem je hodit ho někomu, kdo ještě míček nechytal a před hodem ho oslovit, např.: „házím míček Kačence.“

Když tuto variantu zvládnou, před hozením řeknou jméno a hračku, např. „házím Kačence s medvídkem.“

POVÍDÁNÍ O ZIMĚ

Povídání o prosinci: jak ho poznáme, proměny v přírodě, jak je to se zvířátky, jak se oblékáme v tomto počasí, co se dá venku dělat, atd.

TYČKOVÁ HONIČKA

Rozpočítadlo určí paní Zimu a pana Sněhuláka. Používám rozpočítadlo z první lekce. Koho se pan Sněhulák dotkne, ztuhne zimou, je ve štronzu. Pohladí-li je paní Zima kouzelnou hůlkou, vdechne jim život a můžou hrát dál. Ostatní děti jsou sněhové vločky, které mají také hůlky (špejle či čínské hůlky), které je drží pospolu. Vločky běhají ve dvojici, jakmile se rozpadnou, hra pro ně končí. Vločky ale musí dávat pozor i na pana Sněhuláka, aby se jich nedotkl. Dvojice drží kraje hůlek bříšky prstů proti sobě.

BÁSNIČKA

Učíme se s dětmi básničku. Nejprve ji dětem celou řeknu.

Motivace pro děti: *Nyní se spolu naučíme básničku o té naší paní Zimě a panu Sněhulákovi. Nejprve vám ji celou řeknu, poslouchajte.*

Paní Zima oblékla si bílý šat.

Sluší jí to, co vám budu povídat.

Chtěla by se vdát.

Kdopak o ni bude stát?

Uhádli jste, je to tak.

Ženich bude sněhulák.

Povídáme si s dětmi, o čem byla básnička.

Básničku učím ozvěnovou metodou. Řeknu část básně, děti ji po mě zopakují.

Umíme-li básničku celou, budeme říkání propojovat s pantomimickým předváděním, tzn. předváděním beze slov.

Paní Zima oblékla si bílý šat.

(demonstrují, že se oblékají, zdobí, atd.)

Sluší jí to, co vám budu povídat.

Chtěla by se vdát.

Kdopak o ni bude stát?

Uhádli jste, je to tak.

Ženich bude sněhulák.

Následuje motivovaná improvizace pantomimy, s tím, že zkoušíme kreativnější nápady na ztvárnění jednotlivých veršů. Pantomima by měla vycházet z obsahu básně.

Zaměříme se na konkrétní improvizaci – co všechno si mohla paní Zima obléknout? Děti postupně po jednom předvádějí, co si oblékají. Ostatní hádají.

STÍNOVÍ HOSTÉ

Motivace pro děti: *Svatba byla opravdu pěkná. Hrála hezká muzika, jídlo se jen rozplývalo na jazyku a byla zde i zábava. Paní Zima s panem Sněhulákem mají totiž rádi zábavu. Pro své hosty si vymysleli stínovou zábavu. Nechali natáhnout bílou látku a za ni umístili reflektor. To je velká baterka. Hosté mohli po jednom chodit za látku a snažit se rozesmát svými postoji těla ostatní hosty. Pojdme to také zkusit.*

Děti pracují se stínohrou. Vymýšlí kreativní postoje, pracují s možnostmi svého těla. Měly by dojít k poznatku, že čím blíže jsou látce, tím jsou menší a naopak.

PORTRÉT PANÍ ZIMY

Tvoření paní Zimy z průsvitných barevných kamínků a sklíček. Děti pracují samostatně ve skupinách po třech. Pracují s kamarády, se kterými v průběhu lekcí ještě nepracovaly.

Při práci s kamínky a sklíčky si děti povídají, co má paní Zima ráda k jídlu, co by ráda dělala, kdyby měla volno, jaké má paní Zima vlasy, atp. Skupinky posléze ukazují své výtvary a odpovídají na otázky směřující k paní Zimě.

REFLEXE

Shrme poznatky z hodiny – co víme o paní Zimě, o panu Sněhulákovi a co se nám v dnešní hodině líbilo/nelíbilo a proč.

ZÁZNAM O PRŮBĚHU VYUČOVANÉ LEKCE

Děti jsou chytré a tvořivé, a v počátku hodiny překřikovaly jeden druhého, chrlily ze sebe zajímavé nápady a myšlenky. Musela jsem dětem zase připomínat, že když se budou překřikovat, tak jim nebudou rozumět. Že by měly povídat postupně, naslouchat tomu, kdo zrovna hovoří. Takto jsem poté postupně vyslechla všechny děti.

Rozpočítadlo už říkaly se mnou. Zdá se, že si ho oblíbily a uchovaly v paměti.

Překvapilo mě, že děti poznaly všechny vůně vyjma jedině. Nepoznaly jen vanilkový cukr, a to беру jako svou chybu. Je těžké rozeznat vůni cukru, sám o sobě není nikterak aromatický. Má výraznou chuť, ale ne vůni. Mátu přiřadily ke žvýkačce, skořici k buchtičce, ale to počítám, jako by potraviny uhádly. U dětí skvěle fungují asociace jako „spojení představ nebo jiných psychických jevů“ (Čáp, 1997, s. 44), což se touto aktivitou potvrdilo.

Dnešní hodina byla, co se týče socializace dětí, mnohem lepší. Janička dnes přišla bez pláče a rovnou položila opičku na stůl. Když jsem se jí zeptala, proč to udělala, sdělila mi, že se na nás opička ráda dívá. Celou hodinu Janička hezky pracovala, aniž by si opičky všimla. Zdá se mi, že Janička v adaptaci velmi pokročila. Adaptace je podle psychologa Milana Nakonečného nejen „pasivní přizpůsobení organismu vnějším vlivům, nýbrž zahrnuje, zejména u člověka, také aktivní přetváření prostředí.“ (Nakonečný, 1997, s. 128) Janička i ostatní bázlivé děti přistoupily na to, být součástí našeho kolektivu, a aktivně v něm pracovat.

Barča se Štěpánem také přišli bez pláče a rovnou si sedli mezi nás, nestranili se. Barča měla pořád její zamračený výraz, ale normálně komunikovala a účastnila se společné práce. Na konci lekce opět nechtěla skládat kamínky a sklíčka, ale sama od sebe mě požádala o pomoc. Naznačila jsem jí kamínky pár záchytných bodů, zbytek paní Zimy dodělala sama. Viděla jsem v její tváři radost. Potvrdila jsem si své domněnky z konce první lekce. Barča si opravdu jen neví rady, jak s činností začít. Když jsem jí pomohla, aktivitu následně dokončila. Doufám, že časem překoná sama sebe a troufne si plnit úkol zcela samostatně.

Tato lekce byla kupodivu atraktivní pro Nikolku. Povídání o zimě ji nezajímalo, ale jakmile jsem dětem sdělila, že tyčky jsou hůlky, okamžitě ožila a zapojila se do hry a do dalších aktivit.

Přéma dnes nepřišel okostýmovaný, jen držel v ruce pirátskou krytku na oko. Když se dozvěděl, že dnes bude paní Zima, dal si krytku na oko, ale v průběhu dalších aktivit ji běžel dát do batůžku. Zřejmě pochopil, že ji nepotřebuje a že mu možná i překáží. Opět měl v průběhu hodiny rytířské projevy „propíchnu tě, ty lumpe“, ale nebylo to nic, co by výrazně narušovalo hodinu.

Všechna děvčata byla z tématu jako u vytržení. Podle mě se vcit'ovala do role paní Zimy, ledové královny, Frozen, a jiných královen. Úplně dívčí téma to však nebylo, vysledovala jsem zájem i u chlapců.

Na počátku hodiny se Matoušek neudržel a schválně strkal do dětí tak, aby jim padaly hůlky. Vysvětlila jsem mu, že tohle se nedělá. Všichni jsme kamarádi a neděláme si naschvály. Zeptala jsem se ho, jestli by chtěl, aby se k němu děti také takto chovaly a řekl, že ne. Vyzvala jsem ho, aby si sedl a jedno kolo hry s námi nehrál. Mohl tak přemýšlet o tom, co

dětem dělal. Myslím, že to byl pro něj veliký šok a veliký trest, protože se do zbytku hodiny choval vzorně. Už jsem s ním situaci poté nerozebírala, ale přemýšlím, co změnilo jeho chování – zda fakt, že nemůže hrát jedno kolo hry, která se mu líbí, nebo zda si uvědomil, že jemu by stejná situace, kdy by byl v roli utiskovaného, nebyla příjemná.

Dnešní hodina se jinak obešla bez strkanců, pláče a hádek. Jsem spokojená. Je znát, že se děti socializují, že si na sebe zvykají, a že pochopily, proč dodržujeme pravidla. Cítím ve skupině příjemné klima.

Lekce vyučovaná v lednu

Téma:	Masožravá květina
Délka:	2 vyučovací hodiny
Cíl:	rozvoj pohybových dovedností, improvizace, rozvoj hudebního a hlasového cítění, rozvoj výtvarných dovedností
Materiál:	hudební nástroj, čtvrtky, pastelky

STRUKTURA HODINY:

MASOŽRAVÁ HONIČKA

Vysvětlím dětem pravidla hry. Rozpočítadlo vybere jedno dítě, které bude mít rádo maso, a druhé dítě, které bude vegetarián. Použila jsem rozpočítadlo z první lekce. Vysvětlím dětem pojem vegetarián. Ostatní děti budou maso. Ten, kdo má rád maso, maso chytá. Chycené maso si sedá do tureckého sedu. Ten, kdo je vegetarián, vysvobozuje chycená masa pohlazením po hlavě a navrácí je do hry. Dětem připomenu opatrnost.

POVÍDÁNÍ O MASE A MASOŽRAVKÁCH

Rozebírání tématu, povídání s dětmi. Kdo z dětí má rád maso? Které zvíře má rádo maso? Znáte nějakého vegetariána? Kdo to je vegetarián?

Dětem vysvětlím, že v našem rostlinném světě žijí i rostliny, které jsou masožravé. Povídáme si o nich.

MASOŽRAVČIN PŘÍBĚH

Dětem vyprávím příběh o masožravce.

Motivace pro děti: *Budu vám příběh jedné masožravky vyprávět. Bylo to už dávno, když jsem byla o trochu starší než vy. Můj kamarád Honzík našel na zemi semínko. A protože měl přírodu rád, semínko si doma zasadil a čekal, co z něj vyrostе. Jenže ono nic. Semínko ne a ne vyrůst. Odpočívalo si v kelímku v hlíně a vůbec se mu nechtělo ven. Honzíkovo čekání nebavilo. Každý den se chodil dívat na parapet, jestli už se semínko neklube ven, ale stále nic, až na kelímek dočista zapomněl. Semínko se však jednoho dne probudilo z dlouhého spánku a řeklo si, že už je ten správný čas, aby vylezlo ven a dělalo lidem radost. A tak se v hlíně protáhlo a začalo se pomalinku, opravdu pomalinku, natahovat a natahovat a růst, až se z něj stala malá rostlinka, která vykukla ven z hlíny na sluníčko. Když se Honzík vrátil ze školy, ten koukal.*

Chci po dětech, aby se zapojily do vyprávění pantomimou, aby ztvárnily příběh semínka. Čtu příběh ještě jednou.

Pokračuji ve vyprávění příběhu.

Motivace pro děti: *Jenže květinka nebyla jen tak ledajakou květinkou. Byla v něčem maličko jiná. Byla masožravá. Když to Honzík zjistil, koukal ještě víc. Jeho kytky je masožravka a pochutnává si na mouchách, muškách a jiném malém hmyzu. Masožravka je chytrá. Tváří se jako ostatní kytičky, ale vydává ze sebe lákavou vůni. Vůně láká drobný hmyz, aby si sedl na Masožravku, a ta ho pomaloučku rozleptá a sní. Masožravka lidem neublíží, jen malým hmyzáčkům.*

POCITY MASOŽRAVKY

Povídáme si o květině, shrneme získané informace. Dále s dětmi pracujeme na vyjádření se pohybem. Použijeme reálné situace ze života masožravky. Jak vypadá a jak se tváří rostlinka zalitá, suchá, hladová, najezená, když vykukla poprvé na svět, když je jí zima, atd.

BÁSNÍČKA

Seznámím děti s básní pana Žáčka Masožravá květina. Nejprve ji celou přednesu, poté ji ozvěnovou metodou děti naučím. Vždy řeknu část básně, děti ji zopakují.

Jiří Žáček

Masožravá květina

Máme doma místo psa
kytku masožravou,
a kdo tomu nevěří,

at' si vrtí hlavou.
Sní tři párky k obědu,
je to kytka cvalík,
a že štěká jako pes,
říkáme jí Alík.

PÍSNÍČKA

Vysvětluji dětem, že každá báseň se dá i zhudebnit. Upozorním na rozdíly mezi básní a písní. Poté se s dětmi píseň naučíme. Nezapomenu na rozezpívání. Umí-li děti píseň zazpívat, mohu ji ozvláštnit hudební metodou – ztracenou melodií. Hraji na hudební nástroj melodii písničky. Dívám-li se na děti, děti zpívají. Otočím-li hlavu k nástroji a na děti se nedívám, děti přestanou zpívat, ale melodii si v hlavě přehrávají dál, aby pak mohly ve správný okamžik (když se na ně opět podívám) navázat zpěvem.

KRESBA MASOŽRAVKY

Kresba masožravky nohou. Každé dítě dostane čtvrtku a pastelku. Sundá si ponožku, pastelku si opatrně vloží mezi prsty. Pastelku přiloží k papíru a kreslí masožravku.

Motivace pro děti: *Honzík si chtěl jednoho dne nakreslit svou masožravku. Byl na ni totiž moc pyšný. Ale Honzík je hlava vynalézavá. Řekl si, že kreslit rukama, to umí každý, ale kreslit nohou, to umí jen někdo. Pojďme to taky zkusit.*

VÝSTAVA NOŽIČKOVÝCH MASOŽRAVEK S REFLEXÍ

Dětské práce vystavím v prostoru třídy tak, aby si je děti mohly prohlédnout. Poté s dětmi reflektuji závěrečnou aktivitu i celou lekci.

ZÁZNAM O PRŮBĚHU VYUČOVANÉ LEKCE

Děti dnes byly neuvěřitelně kreativní a přispívaly báječnými nápady. Užívaly si proměnu masožravky, když měla žízeň, když jí byla zima, atp. Tady se zapojily úplně všechny a vymýšlely nové a nové situace, až jsem se bála, že už zbylé aktivity nestihneme. Chtěla jsem jim však věnovat dostatek času a prostoru, protože jak tvrdí Eva Machková, je důležité „... u malých dětí uspokojit zvědavost. Umožnit poznávání nových věcí, cvičit strategie myšlení, řešení problémů, dostat příležitost dát najevo své vědění.“ (Machková, 2007, s. 31)

Děti rozveselilo poznání, že se dá básnička zpívat, a že snědla masožravka tři párky k obědu. Jára se hned ptal, jestli také budeme ochutnávat párky, které jedla masožravka. Zarazilo mě, že předškoláci pletou rozdíl mezi básničkou a písničkou.

Měla jsem obavy, jestli děti kresba nohou neodradí, když se jim nebude dařit jejich původní představa. Opět bylo třídou slyšet tiché brblání, ale nakonec utichlo, děti našly v kreslení zálibu. Barča se vztekala, že to dělat nebude, protože se jí nepovedl oblouček. Odložila tužku a sledovala ostatní děti. Oceňuji, že se o práci po chvíli pokusila znovu. Zkusila to ovšem až ve chvíli, kdy ostatní děti pomalu dokončovaly. Její obrázek zůstal nedokončený. Trvala na tom, že ho chce dodělat, ale musela jsem ji požádat, aby ho dodělala doma z důvodu nedostatku času. To přijala. Zdá se mi, že jsem v tento moment ne zvolila pro Barču vhodnou aktivitu. Ve chvíli, kdy shromáždila odvalu a vrhla se sama do kreslení, měla plnit aktivitu, kterou nikdy předtím nedělala, se kterou neměla zkušenost. Měla jsem jí asi zadat kreslení rukou. Na druhou stranu – jak by na to reagovaly ostatní děti?

Nikolku téma zajímalo, ale její zapojení do aktivit nebylo tak velké jako předchozí hodinu. Ovšem to, že se zapojila i přes malý zájem z její strany, beru jako malý krůček kupředu.

Eliášek se dnes vyvaroval svých pohybových kreací. Jen při zpěvu písničky se výrazně pohybově vyjadřoval. Čísela z něj veliká radost. Jeho prožitky ze hry jsou neopakovatelné a částečně jimi odkrývá svůj vnitřní svět. Myslím, že ten jeho musí být neobyčejně bohatý.

Při loučení s dětmi a rodiči mi několik rodičů řeklo, že si jejich děti chtějí doma hrát hry, kterými se v hodině spolu zabýváme. Prý jim vymýšlejí nové a nové variace. Maminky jsou z těch her prý už mírně unavené. Některé mi sdělily, že se jejich děti na výuku vždy těší, což potvrdila Nikolka, která se ve dveřích ještě otočila a řekla mi: „Tak ahoj příště.“

2.3 Celkové shrnutí půlroční práce

Děti spolu pracovaly půl roku, vždy jednou v měsíci. Postupně se seznamovaly, učily se spolupracovat, respektovat jeden druhého, naslouchat si, pouštěly uzdu své fantazie při tvořivých činnostech, zdokonalovaly se v prostorovém cítění, vyjadřování se pohybem i rytmem či se učily respektovat předem domluvená pravidla. Některé děti udělaly výrazný pokrok a překonaly svůj vlastní stín. Některé děti stagnovaly a výrazný posun jsem u nich neviděla. Respektuji však individualitu dítěte. Každé je jiné, každé potřebuje svůj čas a speciální přístup.

Zajímavá pro mě byla i docházka – v této skupině byla stoprocentní. Stávalo se, že se děti opozdily, protože přicházely z jiného kroužku, ale vždy přišly všechny. To mi usnadnilo pozorování, protože jsem děti viděla v pravidelných měsíčních intervalech.

Zde je mé pozorování dětí po pěti prožitých lekcích:

jméno	pozorování po pěti měsících
Barča	U Báry mám pocit, že je sociálně na velmi nízké úrovni. Často je zamračená a odměřená, a je těžké zjistit, co se jí honí hlavou. Vidím veliký pokrok v jejím odpoutání se od matky. Druhé naše setkání se opět neobešlo bez pláče, ale celkem snadno pochopila, že maminka odejde a zase si ji vyzvedne. Od třetího setkání už nebrečela vůbec. Postupně se zlepšila i její spolupráce s dětmi, mluvní projev, podílení se na skupinové činnosti i aktivita. Pořád je to tiché, bázlivé děvče, které raději pozoruje, než aby byla v centru dění, ale pomalu se zapojuje. Mám pocit, že její odtazitost souvisí s její nemocí. Barča totiž, jak jsem se časem dozvěděla od maminky, byla několik měsíců doma se salmonelózou. Byla jen v kontaktu s matkou a bratrem, nikoho jiného nevidala. Před nemocí chodila do školky jen na pár hodin v měsíci. Myslím si, že musí opět nabrat důvěru a získat pocit, že se tu nemá čeho bát, aby si mohla všechny aktivity užít, jak se patří. Barčin mluvní projev je na dobré úrovni, jen se slovy šetří. Co se týče tvořivosti, je bezradná. Podle mého má spoustu nápadů, jen se je bojí sdělit, nebo neví, jak je realizovat. V první lekci odmítla malovat čarodějův obličej, ve třetí hodině si nevěděla rady s kreslením robota. Byla ve skupině se Štěpou. Šla jsem k nim do trojice. Štěpán Báru nutil, ať něco nakreslí, ať zase může pokračovat on, ale ona jen vrtěla hlavou. Tak jsem ji směřovala, co kam nakreslit. Poslední čáry udělala sama, aniž bych jí musela radit. U Báry jsem došla k závěru, že se díky našemu setkávání stala maličko samostatnější a že si začala trochu věřit.
Štěpa	Štěpán, ačkoli byl zpočátku odtazitý a nechtěl spolupracovat, se postupem času také zlepšil, podstatně rychleji než jeho sestra. Na konci druhé hodiny mě při oblékání chytil za ruku a řekl, že se mu tu líbí a že se těší na příště. Dokonce vyzvídal, jaká lekce bude příště. Neprozradila jsem mu to s argumentem, že by přišel o překvapení. Přijal to. Občas jsem na něm ale sledovala, že je duchem

	nepřítomen. Někdy v průběhu hry odešel k oknu a díval se z něj, strnulý jako socha. Když jsem ho vyzvala, aby se zase zapojil do práce, bez váhání šel. Jednou či dvakrát za hodinu vždy okno navštívil. V prosinci, při lekci Paní Zimy, byl duchem nepřítomen úplně. Byl součástí skupiny, ale moc se nezapojoval, nepřispíval nápady. Jen když byl tázan, odpověděl. Zpočátku měl stejný problém s tvořivostí a projevem fantazie jako Barča, ale postupem času se to zlepšovalo, opět rychleji, než u jeho sestry. Došla jsem k závěru, že je Štěpa trochu otevřenější a více komunikuje.
Toník	Jak jsem Toníka zhodnotila v první hodině, tak se i projevoval v každé lekci. Na Toníkovi bylo znát, že si práci užívá. Tváří se vesele, přispívá svými nápady, je tvořivý a pečlivý, až mám někdy pocit, že je duší holka. Vždy je zdvořilý a trpělivý, vždy poděkuje a poprosí. Všimla jsem si, že při hrách tihne k Járovi, oblíbil si ho. Mám pocit, že má na Járu dobrý vliv. U Toníka jsem nenašla nic, v čem by se výrazně zlepšil.
Honzík	Honzík vždy přichází o 10 minut později, dobíhají s maminkou z plavání. Vždy, když do třídy vejde, se hned ptá, co jsme už dělali, o co přišel. Zajímá se o dění ve třídě, ale brzy ve svém zájmu uvažá. Po svačince, v druhé půlce hodiny, je někdy mrzutý, unavený. V říjnové lekci O Koblížkovi při čtení pohádky dokonce usnul. Jinak je Honzík snaživý, šikovný, nápaditý. Líbí se mi, že se naučil nevykřikovat. Občas se neovládne, ale ví, že by měl trpělivě vyčkávat, až někdo jiný dohovoru. Snažím se s Honzíkem pracovat více v první půlce hodiny, protože vím, že později už nebude jeho pozornost stoprocentní. U Honzíka si myslím, že se trochu zdokonalil v sebeovládání.
Matoušek	Matouškova řeč se nijak nezlepšila. Docílila jsem zatím toho, aby mluvil pomalu. Tak mu lépe rozumím. Je potřeba ho na to neustále upozorňovat, ale funguje to. Jeho přehnaně aktivní postoj ke hram přetrvává, ale pomalu začíná respektovat pravidla společné práce. V prosincové lekci nerespektoval pravidla a škodil dětem při hře více než obvykle. Rozhodla jsem se ho z jednoho kola hry vyloučit. Byl překvapený, co jsem si to dovolila, ale respektoval to. Když se mohl vrátit do hry, obličej se mu rozzářil a do konce hodiny už do nikoho nestrkal, nikomu neškodil. U Máti jsem došla k závěru, že se naučil respektovat pravidla kolektivní práce.
Přéma	Přéma pomalu a jistě pochopil, že zde není středem pozornosti jen on, ale že

	beru děti stejným metrem. Ve čtvrtém a pátém setkání byl výrazný posun v jeho chování. Sice občas někoho probodl, nebo ho oslovil „ruce vzhůru nebo střelím, barde“, ale už to nebylo výrazné narušování hodiny. Myslím, že kdyby se odpoutal od svého fantazijního světa, bylo by to fajn. Takhle mám obavy, co mu za pár měsíců budou říkat paní učitelky ve škole. Přéma je citlivý. Když zrovna není rytíř nebo jiná akční postava, je milý a rád rozdává dětem i mně pusinky se slovy „mám tě rád“. U Přemka došlo k malému zmírnění jeho sebestředných postojů, ale zlepšení je natolik malé, že ho vidím jen já.
Valentýnka	Myslím si, že je Valentýnka v jádru stejná jako Přéma, jen nevstupuje tolik do fantazijního světa a zcela vnímá realitu. Je ochotná, dětem i mě ráda pomáhá. Má kreativní a tvůrčí nápady a velkou škálu vědomostí. Je vidět, že se dvojčatům doma hodně věnuje. U Valentýnky jsem neshledala žádnou změnu, protože dokonalá byla už při prvním setkání.
Janička	Janička ušla ve svém přístupu ke mně a k dětem velikou cestu. Když si vzpomenu na její pláč a bázlivost v první hodině, tak teď, v poslední lekci, byla s nadsázkou téměř suverén. V posledních lekcích, když se zbavila strachu, hezky pracovala, odpovídala na otázky, byla kreativní a nápaditá. Má trochu problém s pohybem, ale i to postupně zlepšovala. Myslím, že to pramení z její nejistoty a strachu. Brzy také pochopila, že jí opičku nikdo nevezme. Druhou hodinu dovolila odložit ji na stůl, ale často se k ní vracela. Postupem času už opičku odkládala na stůl sama s tím, že na ni opička bude čekat a že se na nás ráda dívá. Babička už nemusela čekat za dveřmi, Janička si na ni v dalších lekcích ani nevzpomněla. Zlepšila i své oblékání. Podle mě ji pochvala od babičky hodně motivuje. V mém pozorování vychází Janička jako největší skokan. Je více otevřená, samostatná a více komunikuje s okolím.
Natálka	Natálka je po půl roce pořád stejná. Je to veselá, tvořivá a pohybově nadaná holčička, které nedělá problém pomoci druhým. Moc si užívala, když jsme vstupovali do role jiných postav (např. lišky, robotů, masožravky) a velmi přesně vyjadřovala jejich gesta, mimiku. Natálka se našla v pohybovém vyjádření. Od její maminky vím, že dokonce

	začala tancovat.
Kačka	Kačka během půl roku hodně vyrostla. Díky tomu se, podle mého, zlepšila v pohybovém vyjádření. Možná je to dáno i tím, že se zde nemusí stydět, když něco předvádíme, protože to dělají všichni. V každém případě je zlepšení znatelné. Kačka má k dětem hezký vztah, nedělá jí problém navázat kontakt, slovně se vyjádřit, respektovat pravidla hry ve skupinové i samostatné činnosti. U Kačky nastalo největší zlepšení v pohybu, kdy z prvotních nemotorných pokusů došla k ladnému pohybu. Je to vítězství především pro ni samotnou.
Tereзка	Tereзка se o trochu více rozmluvila, nezdráhá se říci svůj názor. Čím více jsme se vídaly, tím více si užívala hry a společnou práci. Respektuje pravidla i ostatní děti. Často přišla se skvělými nápady ve chvíli, kdy to člověk nečekal. Tereзка se zlepšila v komunikaci s ostatními dětmi.
Kačenka	Kačenka je stále hraběnkou ze zámku. Přichází slušná a spořádaná, pak se začne pracovat a je ve třídě najednou úplně jiná Kačenka. Když se loučíme, opět odchází klidné a usměvavé děvče. Mám z ní pocit, že si doma příliš nehraje. Kačenka pochopila, že nemám nic proti tomu, aby vesele a bujaře pracovala, ale že její chování nemá rušit aktivity, které zrovna děláme. Občas své chování nekoriguje. Stačí jen můj pohled, zklidní se, což vždy doprovází omluvou. Zlepšilo se tím pádem její podílení se na skupinové činnosti a respektování pravidel. Kačenku výrazněji nadchla hodina paní Zimy. Myslím, že se s touto postavou ztotožnila, protože bedlivě naslouchala, když jsem o paní Zimě mluvila. Když jsme zkoušeli, co všechno si paní Zima obléká, neváhala přispět i svými nápady, ačkoli se úplně nevztahovaly k zrovna probíhající činnosti (např. paní Zima ráda dělá vajíčka na pánvičce). Na chodbě mamince vyprávěla, že paní Zima má úplně stejnou sukýnku jako ona a že dokonce chodí i ve stejných kozačkách. U Kačenky dosud nerozumím její proměně z uhlazené holčičky v normální hravé dítě a po výuce zase zpět. V každém případě se zlepšila v komunikaci a spolupráci s kolektivem.
Eliášek	Je veselý kluk s velikým úsměvem na tváři. Pochopila jsem, že svou radost projevuje skrze nepochopitelné pohyby a zvuky. Postupně se těchto projevů na můj pokyn snaží vyvarovat. V listopadovém setkání jsem se ho ptala, jestli mají

	jeho projevy nějaký význam, a on řekl, že má radost. Pověděla jsem mu, že radost může vyjádřit i slovně, může někoho pochválit nebo říci, že se mu něco líbí. V prosincovém setkání už jeho projevů ubylo. Pořád se sem tam objevily, ale měla jsem pocit, že je jich méně, než obvykle. Jinak je Elík šikovný, nápaditý, respektuje pravidla. Elík, díky hodinám, občas překonává sám sebe tím, že omezuje své zdánlivě neovladatelné pohybové projevy. K tomuto omezení dochází v momentě, kdy se soustředí na danou práci v kolektivu.
Jára	Jára se v průběhu prvních hodin projevoval jako pravý kluk a občas lumpačil. Postupně se však více kamarádil s Toníkem. Ten se nenechal strhnout a mám pocit, že má Toník na Járu dobrý vliv. Zdálo se mi, že se oba předhánějí a dokazují si, kdo je lepší. Jára se hezky chová k dětem, respektuje hru i její pravidla, aktivně se zapojuje. Někdy se zapojuje více, než je třeba. Má velikou fantazii a mnohokrát se stalo, že vymyslel k mým aktivitám variace a trval na tom, že si je chce zahrát. Jenže na to v krátké dvouhodinové lekci není čas. Řekla jsem mu, že jsem ráda, že vymýšlí nové hry a poradila mu, aby si je zahrál s dětmi ve školce a že mi při příštím setkání poví, jak se hra povedla a zda se dětem líbila. Zářil nadšením a další hodinu vyprávěl, co se dělo ve školce. Naštěstí má benevolentní paní učitelku, která mu vyšla vstříc. U Járy nastal veliký rozvoj kreativity, nápaditosti a chuti pracovat v kolektivu.
Nikolka	Myslím si, že Nikolka má ráda princeznovský svět a vše, co se ho netýká, ignoruje. Reaguje na otázky, je milá, ale účastní se aktivit, jen když se jí chce. Naprosto jí uchvátila lekce paní Zimy. To pracovala téměř celou hodinu, vymýšlela nové a nové nápady, respektovala pravidla, procítěně pracovala s pohybem i rytmem. Díky této lekci jsem si všimla, že je šikovná, jen se jí prostě musí chtít. U Nikolky je potřeba chvílku počkat a v momentě, kdy se zapojí, je možné vypožorovat její nápaditost a aktivní zapojení se do práce v kolektivu.

2.4 Dotazníkové šetření

Rozhodla jsem se použít i dotazníkové šetření, abych získala zpětnou vazbu ze strany rodičů. Dotazník jsem sestavovala tak, abych věděla, jak rodiče chápou a hodnotí celou myšlenku projektu Schola ludus, a současně tak, abych si ověřila, zdali zaznamenali drobné posuny či změny ve vývoji svého dítěte, nebo nějakou jinou změnu.

Dotazníky jsem jim rozdala po ukončení půlroční docházky. Rodiče dostali instrukce, že je dotazník anonymní a že mají vyplněný dotazník vhodit do krabice, až přijdou na výuku příště. Oslovila jsem všech 15 rodičů. Jedna maminka rovnou odmítla dotazník vyplnit, zbylých 14 rodičů si dotazník vzalo. Celkem se mi vrátilo dotazníků 14. V dotazníku jsem se dotazovala 11 otázkami na názory rodičů. Někteří se rozepisovali a podělili o svůj názor, jiní neměli potřebu sdělit více informací.

Z některých sdílnějších odpovědí rodičů jsem zaznamenala hodnocení, ze kterých mohu vyvodit určitá zjištění pro tuto bakalářskou práci. Už v odpovědích na otázku číslo jedna se objevovaly názory, že rodiče přihlásili do Scholy ludus své děti z důvodu všeobecného rozvoje jejich dítěte a vytipování jeho dalšího zaměření. Z odpovědí otázky „na co dítě vzpomíná“, mohu vyvodit závěr, že byly naplněny mé cíle navázání kontaktu – děti vzpomínají na své kamarády, zvládnutí hry s pravidly – děti si hru doma hrají s rodiči, rozvoj pohybového citění – děti předvádějí rodičům, co v hodině dělaly, rozvoj tvořivosti a fantazie – rodiče uvádějí, že hry, které společně hrají, děti doma různě varírují.

Co se rozvoje mluvního projevu týče, tak rodiče uvádějí jako změnu lepší komunikaci dítěte, méně se stydí, více vypráví, více si věří a má lepší slovní zásobu.

Zde jsou konkrétní otázky a k nim získané odpovědi.

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

Z odpovědí k první otázce jsem se dozvěděla, že rodiče své dítě přihlásili především proto, aby se samo rozhodlo, v jakém oboru se cítí dobře a kde se bude chtít dále rozvíjet, což je primární cíl, kvůli kterému naše škola tuto výuku nabízí. Pro mě byla zajímavá i odpověď „a mělo lepší zábavu než hrát pc hry“. Jsem ráda, že se mezi rodiči najdou i tací, kteří si uvědomují, jak moc dnešní děti vysedávají u elektroniky bez ohledu na věk.

Níže přikládám konkrétní odpovědi:

- *Abychom zjistili, který obor jí bude bavit.*

- *Rozvoj předškolní výchovy, zjistit, co se mu bude v budoucnu líbit.*

- *Aby si vybrala a vyzkoušela, co ji bude bavit.*
- *Aby se sžilo s jiným kolektivem, než je zvyklé ze školky, rozšířilo své zájmy, připravilo se v oborech vyučovaných v LŠU.*
- *Rozvoj dovedností.*
- *Aby se všeobecně rozvíjela a pomohlo nám to vytipovat další zaměření dítěte.*
- *Zajímá se o spoustu věcí, potřebujeme je profilovat.*
- *Chci zjistit, na co má dcera talent, co by ji zajímalo.*
- *Aby bylo ve společnosti vrstevníků, rozvíjelo svou osobnost a mělo lepší zábavu než hrát pc hry.*
- *Aby se všestranně rozvíjelo, zkusilo si všechny základní obory, které Schola ludus nabízí, a mohlo si případně vybrat jeden či více oborů, v kterých by chtělo pokračovat.*
- *Aby se nadchla pro tvořivé věci a pak si vybrala, čemu se chce věnovat.*
- *Pro zájem o učení mého dítěte.*
- *Zkušenost ze starším sourozencem.*
- *Aby lépe zapadl mezi děti, pro rozvoj dovedností kvůli budoucímu dobrému vzoru ohledně trávení volného času.*

Poslední odpovědi moc nerozumím. Zároveň mě překvapilo, že někdo ještě používá zastaralý termín LŠU – lidová škola umění.

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

Všichni rodiče odpověděli kladně. Tuto odpověď jsem ovšem očekávala. Každý rodič by měl mít zájem o zpětnou vazbu dítěte.

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

Opět odpověděli všichni rodiče. Někteří odpovídali neutrálně, jiní se podělili o konkrétní odpověď. Přemýšlím nad tím, zda jsem svou otázku formulovala správně. Očekávala jsem, že rodiče odpoví konkrétně, na co dítě vzpomíná, ale oni to vzali všeobecně.

- *Nejraději na hry z dramatařáku.*
- *Hry a příběhy.*
- *Nejvíce vzpomíná na hry na dramatařáku.*
- *Nejvíce ji baví dramatická výchova.*
- *Co se jí nejvíce líbilo, většinou přehraje skoro celou hodinu.*
- *Na hry během hodin.*
- *Co dělali, co se líbilo.*

- *Na hry.*
- *Na zábavu s kamarády při hrách.*
- *Co malovali, zpívali, jak se jí líbilo a kdy zase bude mít dramaťák.*
- *Jak pohybově znázorňovali pohádku O Koblížkovi.*
- *Na drapák, na p. uč., o náplni v hodinách.*
- *Na společné hry.*
- *Na legraci s dětmi.*

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi hrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

V této otázce už nebyli rodiče ve svých odpovědích zcela jednotní. 6 rodičů odpovědělo, že si dítě s rodiči hru hrát nechtělo, zbylí rodiče napsali ano a svou odpověď rozepsali v následujících odpovědích. Někteří rodiče v odpovědích přiznali, že si na konkrétnosti nevzpomínají. U této otázky mě odpovědi překvapily. Kdykoli jsem se s dětmi a rodiči loučila, rodiče vyprávěli, že jejich děti chtějí pořád hrát doma nějaké hry, které se mnou zažily. A tady si na ně nevzpomněli, nebo je rovnou zamlčeli. Zajímavé. Zde jsou odpovědi rodičů:

- *Na roboty.*
- *Už nevěděl přesná pravidla.*
- *Ale nevzpomínám si jakou.*
- *S oblibou cvičí paní Zimu.*
- *Robotí.*
- *Většinou šlo o hry s kreslením a zapojením fantazie.*
- *Už si nevzpomínám, šlo o nějakou aktivitu k LD oboru.*

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

Odpověďmi jsem byla potěšena, protože všichni rodiče odpověděli ano. Tomu ostatně odpovídá i stoprocentní docházka.

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

I šestá otázka byla zodpovězena zcela shodně – nikdo neměl negativní zkušenost. V této otázce jsem očekávala negativní reakce rodičů Nikolky, u které mám pocit, že ji máloco baví, a od rodičů Báry, která zpočátku nechtěla pracovat na výtvarném vyjádření a měla jsem pocit, že ji do toho trochu nutím.

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

Mám pocit, že jsem tuto otázku napsala špatně. Tázala jsem se na dvě otázky, ale dala k nim jen jednu možnost odpovědi. Každý z rodičů to vyřešil po svém.

9 rodičů odpovědělo „ano“.

2 rodiče napsali „ne“.

Jeden rodič neví, dítě prý „*mluví jen o moc milé paní učitelce*“.

Další rodič zvolil ano, a vedle toho doplnil odpověď „*nemluví*“.

Další rodič zakroužkoval ano, a svou odpověď doplnil o „*ale moc o nich nemluví*“.

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

Rodiče se celkem konkrétně vyjádřili a využili i řádků k rozepsání. Dva odpověděli „ne“, jeden rodič svou odpověď nerozepsal, a zbylí rodiče odpověděli kladně a své odpovědi rozvedli.

- *Umí lépe napodobovat, předvádět.*

- *Soustředění při samostatné činnosti.*

- *Slovní zásoba, vyprávění.*

- *Více si věří, vypráví pohádky.*

- *Potřebuje odbourat ostych, dramatařák tomu pomáhá. Např. nebojí se chodit na „divadlo“ – dramatařák – nejvíc se ho bála. „Já nechci hrát žádné divadlo, já nechci nikde vystupovat!“ – nyní se nejvíc těší na dramatařák.*

- *Nestydí se, umí se bavit a povídat si, společensky vyspívá.*

- *Předvádí panenkám nějaké představení.*

- *Lépe komunikuje.*

- *Zájem o pohyb, ztráta ostychu.*

- *Pořád dělá sochy.*

- *Více vypráví.*

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

Jen jeden rodič odpověděl „ne“, všichni ostatní „ano“. Někteří své odpovědi rozepsali.

- *Zkrátka je na něm vidět, že navštěvuje LDO.*

- *Spolupracuje a baví jí to.*

- *Určitě to přispívá.*

- *Určitě. Líbí se jí prostředí, práce paní učitelky, je ráda mezi dětmi, zjistila např. že to „divadlo“, z kterého měla hrůzu, je moc fajn. ☺*
- *Dítě se zapojuje do her svou fantazií a dítě si rádo hraje a vymýšlí a to spíše s přáteli.*
- *Rozesadí panenky a něco jim ukazuje.*
- *Přístupem učitelky.*
- *Líbí se jí činnosti, učitelka.*
- *Stává se méně bázlivou v kolektivu, při prezentaci svých znalostí.*

10.) Cítíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

Tato otázka měla být zodpovězena pouze zakroužkováním odpovědi ano či ne. Všichni zaškrtnuli odpověď „ano“.

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

Všichni odpověděli „ano“ a své odpovědi ještě dokreslili konkrétním názorem:

- *Zkrátka je výhodné pro rozhodování do dalších let ohledně zájmů a dovedností.*
- *Vlastní dobrá zkušenost.*
- *Kvůli p. uč., která se dětem 100% věnuje.*
- *Dítě si oblíbí tvořivé činnosti.*
- *Je to super. Už na Scholu ludus chodí naše 3. dítě, u všech tří jsme se Scholou byli spokojeni a vřele jsme doporučovali ostatním kvůli všestrannému rozvoji a příjemnému prostředí. Myslím si, že umělecká stránka života je také velice důležitá, nejen „dělat sport“.*
- *Jsem s výukou spokojen a rád bych aby pozitivní myšlenky z této výuky měli také ostatní rodiče.*
- *100% spokojenost.*
- *Protože je mé dítě spokojené.*
- *Plnohodnotné využ. voln. času dítěte.*
- *Dítěti se na hodinách líbí a těší se na ně.*
- *Výuku v ZUŠ považuji za kvalitní, dětičky baví...*
- *Poznání něčeho nového.*
- *Příjemné prostředí, super přístup.*
- *Získávají nové kamarády, naučí se orientovat v jiném prostředí, zjistí zda v budoucnu je některý z oborů bude zajímat.*

Když jsem rodičům dotazníky předávala, neviděla jsem v jejich tvářích známky nadšení, spíše naopak. Proto jsem překvapená, jak se rodiče zhostili vyplňování dotazníků. Několik rodičů se rozepsalo a své odpovědi podrobněji formulovalo, někteří odpověděli jen stručně. Celkově mám pocit, že jsou s výukou spokojeni, protože je spokojené i jejich dítě, a nemají žádný problém. Ostatně mohu říci sama za sebe, že se snažím jakékoli zárodky problémů řešit hned. Ve Schole ludus to lze, protože pro každé dítě přichází na konci vyučovací lekce rodič, se kterým si o problému mohu pohovořit.

2.5 Závěr

Po celou dobu práce na své bakalářské práci jsem se zabývala otázkou, jak uplatnění dramatické výchovy ovlivňuje osobnostní rozvoj jednotlivce i strukturu celé skupiny, a došla jsem (pro mě) k zajímavým závěrům. Uvědomila jsem si, že ovlivnění jedince i skupiny je podmíněno několika faktory – složením dětí a jejich vybaveností, atraktivitou výuky, rodinným zázemím, sociálním a zdravotním stavem dětí. Ve chvíli, kdy se sejde skupina nadmíru aktivních dětí, které nepoužívají či nerespektují pravidla, či skupina extrémně pasivních dětí, je pak práce vyučujícího velmi těžká a výsledky nejsou tak náramné. Mně se naštěstí sešla smíšená skupina, takže jsem měla možnost vyučovat a zároveň pozorovat různorodou skupinu i chování a jednání jednotlivců. Téměř u všech dětí jsem našla malé pokroky, které jsem zapsala do části „pozorování dětí po pěti měsících“. Je však otázkou, zda tyto pokroky vzešly na popud mé práce, či přirozeným vývojem a zráním dětí. Jsem však toho názoru, že děti udělaly pokrok zejména díky výuce dramatické výchovy. I přirozené zrání dětí bez potřebných podnětů by nemělo takový výsledek v tak krátkém čase.

Na základě půlročního pozorování jsem došla k závěru, že došlo u dětí k výraznému zlepšení v základních sociálních návycích, což jsem si nekladla za primární cíl. Děti se například naučily (do určité míry) ovládat se a nepřekřikovat při vzájemné komunikaci. Pochopily, že je důležité počkat, vzájemně se vyslechnout a až ve chvíli, kdy někdo dohoví, sdělit své myšlenky. Pochopily, leč ještě ne zcela osvojily. Měla jsem pocit, že se u dětí vyskytuje tzv. egocentrická komunikace. Dítě je zaujaté svou činností a předpokládá u posluchače totožný postoj. To se postupně přeměňuje na dohadování či nesouhlas. Nesouhlas svědčí o tom, že si děti vzájemně naslouchají, i když to tak na první pohled nevypadá. Tento nesouhlas je už jen malým krokem k opravdovému naslouchání.

U dětí došlo k posunu i v mluveném projevu, což jsem předsevzala za cíl. U dětí jsem dbala na to, aby se snažily mluvit nahlas, srozumitelně, pomalu a celou větou. Obávala jsem se, že větší zásah do mluvy dětí by mohl zapříčinit jejich vzdor či odmítnutí účastnit se dále společné práce. Důkladněji jsem dbala na zpomalení a lepší deklamaci řeči pouze u Matouška, jak mi jeho maminka doporučila. Snažila jsem se mu taktně naznačit, že chceme rozumět tomu, co nám říká a my při pomalé mluvě lépe rozumíme.

Párkrát jsme při svačince hráli s dětmi hru „na ozvěny“. Vždy ve chvíli, kdy někomu nebylo rozumět dané slovo, jsme to slovo zopakovali všichni, takže se v tom konkrétní jedinec necítil hloupě. Zaznamenávala jsem poté malé zlepšení. Hra na ozvěny nebyla záměrná, byla to jen vsuvka, když už jsem cítila, že je dané slovo na pokraji srozumitelnosti.

U všech dětí jsem zaznamenala poměrně rychlé zbavení se strachu a ostychu, a navázání vzájemného kontaktu. I to jsem si původně vytyčila za cíl. Když se ohlédnu několik měsíců zpět, kdy ke mně děti poprvé přišly, byly, až na výjimky, plaché a bázlivé. Mám pocit, že měly strach z neznáma. Nevěděly, co je „dramaťák“, co je bude čekat a jaká jsem já. Svého ostychu a případného strachu se během prvního setkání okamžitě zbavily. Toto se však netýkalo Barčy, Štěpána a Janičky. Ti byli plaší o trochu déle. V průběhu hodiny jsem viděla malé pokroky, ale na konci druhé lekce jsem si řekla, že už to lepší asi nikdy nebude. Poté nastal zlom. Štěpán měl s adaptací nejmenší problém. Janička s Barčou si ke mně a k ostatním dětem získávaly důvěru delší čas, ale nakonec to obě dokázaly. Myslím si, že na to, že jsme se setkávaly pouze jedenkrát v měsíci, udělaly holky veliký pokrok. Není totiž snadné hledat si k někomu cestu, když se mezitím měsíc nevidíte.

Zajímavá byla i poměrně rychlá proměna co se týče respektování pravidel společné práce. S respektováním pravidel mají děti obvykle problém, proto jsem si ho zadala jako další cíl, ve kterém jsem si přála posuny k lepšímu. A ty postupně nastaly. Už při první hře „na čaroděje“ pochopily, že nad nimi čaroděj vyzrál, protože porušily pravidla hry. S tímto se setkávaly i v dalších hrách, takže si na dodržování pravidel postupně dávaly pozor. Dodržování pravidel souvisí se sebeovládáním a uvědomováním si okolního světa. V tomto ohledu už děti zřejmě pomalu dozrávají a chápou daný význam. Výjimkou je Přemek. Ten je zahleděn do svého světa a mnohdy nevnímá realitu. Myslím, že mu ani nevádí, když s ním jeho hru na rytíře nehrajeme. V tomto případě se snažím ohlédnout sama na sebe a na své chování ve výuce, zda jsem neměla na Přemka jinak reagovat, zda byla taktika ignorovat jeho specifické chování v tomto případě správná. Zpočátku jsem se ho snažila slovně namotivovat k účasti na společné hře, ale později jsem to vzdala, protože mi to zabraňovalo věnovat se

všem stejně. Nyní přemýšlím nad tím, zda jen nepotřeboval o trochu více pozornosti, která mu třeba doma chybí.

Ve skupině bylo větší množství chlapců, proto jsem očekávala různé šarvátky a vzájemnou rivalitu. Upevňování pozic je přirozené, ale tady se moc nekonalo. Lehkou rivalitu jsem pozorovala pouze u Járy a Toníka ve chvíli, kdy se spolu více spřátelili. Patrně měli potřebu se předhánět, dokazovat si, kdo je lepší, ale v tom kladném slova smyslu. Věřím, že kdyby spolu oba chlapci chodili do školky a vídali se denně, tak by toto upevňování pozic ustalo.

Žádný výrazný posun jsem nezaznamenala u Valentýnky a Natálky. Obě děvčata se jevila stejně od prvního setkání. Neměla problém s dětmi, s programem výuky, spolupracovala, respektovala pravidla, aktivně a kreativně se účastnila společné práce. Jsem ráda, že se ve skupině objevila právě tato dvě děvčata. Vnímala jsem v průběhu výukových lekcí, že jsou to tzv. „tahouni“, kteří posouvají skupinu kupředu.

Zajímavé pro mě bylo i pozorování dvojčat. Ve skupině, jak už jsem zmiňovala v úvodu praktické části, se objevily hned dvojce a vždy děvče a chlapec – Valentýnka a Přemek, Barča a Štěpa. Co se týče Valentýnky a Přemka, oba jsou úplně jiní. Dostali do vínku veliké množství tvořivosti a fantazie, ale každý s ní umí zacházet jinak. Valentýnka je umírněná a projevuje se až ve chvíli, kdy je k tomu určen prostor, kdežto Přema považuje za prioritní svůj vnitřní svět, který nechce podřizovat okolnímu dění. Valča a Přemda jsou společenšší, živí, nápadití. Co se týče vzájemných vztahů – z chování Přemka ani Valentýnky byste nepoznali, že jsou to sourozenci. Oba to sice prozradili na počátku první výukové lekce, ale tím jejich sourozenecké projevy skončily. Valentýnka si nevšímal Přemdy a on zase jí.

Barča se Štěpkou mají opačný problém. Nemohu během pěti setkání posoudit, zda jsou to introverti a budou už navždycky takoví, nebo zda jsou jen bojácní, protože v kolektivu dlouho nebyli vzhledem k jejich nemoci. Oba jsou velmi chytří, což se ukázalo ve výjimečných chvílích jejich projevu. Přemýšlím, zda je jejich bázlivost stavěna na tom, že nemají předchozí zkušenosti jako děti, které běžně do školek chodí, nebo zda je to součást jejich osobnosti. To bych jistě rozkryla delším pozorováním. Z jejich chování však bylo čitelné, že jsou sourozenci, neboť k sobě měli blízko. Byli neustále spolu a Štěpa měl tendenci Barču opatrovat, pomáhat jí a radit jí, ačkoli to nepotřebovala. Barča jeho náklonnost mlčky přijímala.

Jak jsem psala už výše, hlavou mi pořád vrtá chování Kačenky, která přicházela a odcházela jako dáma, ale ve výukových lekcích byla energická jako kluk. Každý prohrěšek okamžitě provázela omluvou, což pro děti předškolního věku není běžné.

Stejně tak bylo zajímavé sledovat i Nikolku. Ona byla pro mě výzvou vést hodinu tak, aby byla zajímavá, atraktivní, a aby vtáhla do aktivit všechny děti. Nikolku se mi podařilo výrazněji zaktivovat až v lekci paní Zimy. Aktivizovat děti v jejich účasti na společné dramatické hře byl jeden z mých cílů a v rámci Nikolky mám pocit, že se mi cíl nepodařilo splnit. Její aktivní zapojení v jedné výukové lekci z pěti je málo.

Kačka a Natálka si oblíbily pohybové vyjádření a postupně se v něm zlepšovaly. Ocenila jsem, že se děvčata s vervou a radostí vždy pustila do vyjadřování se pohybem, čímž motivovala ostatní děti. Mnohokrát se mi ukázalo a potvrdilo, že vzor a následování je pro děti předškolního věku přirozený.

S pohybovým cítěním dětí v celku problém neměly. Zadala jsem si ho jako jeden z dalších cílů, ale nebylo zapotřebí se v pohybových cvičeních zdokonalovat, protože děti byly v tomto ohledu vybavené.

Oříškem pro mě bylo pochopit Eliáškovy projevy chování. Jak jsem psala výše, také se výrazněji vyjadřoval, ale úplně jinak než Natálka s Kačenkou. On podivnými pohybovými kreacemi vyjadřoval svou radost. Myslím, že o tom zpočátku vůbec nepřemýšlel, plynulo to z jeho přirozenosti. Postupně jeho radostných pohybových projevů ubývalo. Zcela nevymizely, ale bylo znát, že o nich Elík přemýšlí a že si uvědomuje jejich nevhodnost.

Zajímavý pro mě byl i případ Honzíka. Zde jsem mohla pozorovat souboj zájmu a únavy. Honzík je snaživý a aktivní a měla jsem pocit, že se mu výukové lekce líbily, ale brzy nastal útlum a vyčerpání z předchozích aktivit, ze kterých přicházel do výuky pozdě. Honzík se vždycky snažil únavě nepodlehnout, potlačoval zívání. To mi přijde na jeho věk velmi vyspělé. Děti v předškolním věku ještě neumějí do takové míry potlačovat své potřeby, jakým spánek bezesporu je.

Dobrý pocit mám i z vyplněných dotazníků rodičů. Vcelku odpovídali kladně. Jejich konkrétní rozbor je popsán výše v samostatné kapitole. Mám pocit, že k nám rodiče posílají své děti, abychom je rozvíjeli a dali jim zkušenost, na jejímž základě se poté rozhodnou, který obor si vezmou za svůj, což je primárním cílem projektu. Jsem potěšena z aktivity, kterou rodiče vyvinuli. Mám zkušenost, že rodiče dotazníky vyplňovat nechtějí. Můj dotazník však vyplnilo 14 rodičů z 15 oslovených, s čímž jsem spokojená.

Zároveň bych chtěla zmínit, že jsem s výsledkem svého zkoumání pro tuto bakalářskou práci spokojená. Výsledný malý posun jakýchkoli dětí v takto krátkém čase mi jen potvrzuje to, o čem jsem bytostně přesvědčená. Jsem si totiž jistá, že dramatická výchova má své nezastupitelné a významné místo v životě každého jedince. Vždyť informace získaná zkušeností a prožitkem se snáz vybaví a představí, protože se stala součástí nás, protože jsme

ji sami zažili. Potvrzuje se mi, že známá věta Winifred Wardové - co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší – opravdu funguje.

3 Seznam použité literatury

- BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996, 83 s.; ISBN 80-7068-070-9
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum UK, 1997, 415 s.; ISBN 80-7066-534-3
- DEISLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994, 108 s.; ISBN 80-7178-010-3
- DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009, 128 s.; ISBN 978-80-247-2863-6
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 118 s.; ISBN 80-85931-95-8
- KARNSOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995, 151 s.; ISBN 80-7178-032-4
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, 163 s.; ISBN 80-901660-4-0
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Stručný filosofický slovník*. Praha: nakladatelství Svoboda, 1966, 535 s.; ISBN 25-086-66
- KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ ENCYKLOPEDICKÉHO DOMU. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1995, 366 s.; ISBN 80-90-1647-0-6
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, 184 s.; ISBN 80-247-0852-3
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum UK, 1998, 222 s.; ISBN 80-7184-756-9
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: nakladatelství Svoboda, 1988, 235 s.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008, 368 s.; ISBN 80-247-1284-9
- MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova ve škole*. Praha: divadelní fakulta JAMU, 1995, 99s.; ISBN 80-85429-16-0
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Nakladatelství AMU, 2007, 223s.; ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 1992, 156 s.; ISBN 80-7068-041-5

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: Nakladatelství AMU, 2012, 146 s.; ISBN 978-80-7331-214-5

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1998, 200 s.; ISBN 80-7068-103-9

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: Nakladatelství AMU, 2010, 195 s.; ISBN 978-80-7331-172-8

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: NIPOS, 2011, 152 s.; ISBN 987-80-7068-001-8

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, 437 s.; ISBN 80-200-0625-7

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 438 s.; ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006, 271 s.; ISBN 80-7178-944-5

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, 395 s.; ISBN 80-7178-252-1

KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, ISBN 978-80-87000-37-3

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014, 182 s.; ISBN 978-80-262-0698-9

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, 166 s.; ISBN 978-80-7367-774-9

SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, 165 s.; ISBN 978-80-262-0020-8

ŠTEMBERKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 178 s.; ISBN 80-901660-1-6

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: UK, 2005, 467 s.; ISBN 80-246-0956-8

VALENTA, Jan. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1998, 279 s.; ISBN 80-86106-02-0

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

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii a NIPOS, 2014, 232 s.; ISBN 978-80-903901-4-0, ISBN 978-80-7068-286-9

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, 220 s.; ISBN 80-85866-16-1

4 Přílohy

4.1 Dotazník

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

.....
.....

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

ano

ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

.....
.....

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?
Pokud ano, jakou?

ano

ne

.....
.....

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

ano

ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

ano

ne

.....

.....

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

ano

ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

ano

ne

.....

.....

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

ano

ne

.....

.....

10.) Cítíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

ano

ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

ano

ne

.....

.....

4.2 Dotazníky vyplněné rodiči

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huřatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

Abi si dítě naučí něco nového, aby se naučil něco nového, aby si dítě naučil něco nového, aby si dítě naučil něco nového.

2.) Povídat si s Vaším dítětem o náplni hodin?

☒ ano ☐ ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

Na to, že jsem s dítětem byla v kůlně, že jsem s dítětem byla v kůlně, že jsem s dítětem byla v kůlně.

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

☒ ano ☐ ne

Na to, že jsem s dítětem byla v kůlně, že jsem s dítětem byla v kůlně, že jsem s dítětem byla v kůlně.

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

☒ ano ☐ ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozeptejte ji.

☐ ano ☒ ne

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huřatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

PRO ZAJEM O UČENÍ MĚHO DÍTĚTE

2.) Povídat si s Vaším dítětem o náplni hodin?

☒ ano ☐ ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

NA DRAMATAK, NA PŘEJÍ O NÁPLNĚ V HODINÁCH

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

☐ ano ☒ ne

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

☒ ano ☐ ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozeptejte ji.

☐ ano ☒ ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

☒ ano ☐ ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

☒ ano ☐ ne

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

☒ ano ☐ ne

10.) Cítíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

☒ ano ☐ ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

☒ ano ☐ ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

☒ ano ☐ ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

☒ ano ☐ ne

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

☒ ano ☐ ne

10.) Cítíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

☒ ano ☐ ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

☒ ano ☐ ne

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

ROZVOJ PŘEDNÍKOVÝCH VÝKONŮ, ZAJÍT O NĚ MU
BUDE V BUDOUCNOSTI LÍBIT

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

ano

ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

HRU, PŘÍJEMNOST

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

ano

ne

JE NEVĚDĚL PŘEDNÍKOVÝ PRŮVOD

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

ano

ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

ano

ne

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

DOBŘÍ VÝKON A VYKOUSALA CO JI BUDE LÍBIT

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

ano

ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

NEJEN VZPOMÍNÁ NA KRY NA DRAGOSTI

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

ano

ne

NE VZPOMÍNÁ SI JAKOU

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

ano

ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

ano

ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

ano

ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

ano

ne

VÍCE VYDRŽÍ

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

ano

ne

10.) Citíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

ano

ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

ano

ne

NEJEN PŘÍTELE, VÍTEL PŘÍTELE

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

ano

ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

ano

ne

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

ano

ne

10.) Citíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

ano

ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

ano

ne

PORUČIL VŠECHNO NOVOU

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

aby si mohlo a mohla vyzkoušet něco, čemu se říká školní hra, a aby se mohlo a mohla poznat, jak to vypadá v praxi.

2.) Povídat si s Vaším dítětem o náplni hodin?

ano

ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

na to, jak jsme se bavili a jak jsme se učili.

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

ano

ne

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

ano

ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

ano

ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

ano

ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

ano

ne

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

ano

ne

10.) Cítíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

ano

ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

ano

ne

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

aby si mohlo a mohla vyzkoušet něco, čemu se říká školní hra, a aby se mohlo a mohla poznat, jak to vypadá v praxi.

2.) Povídat si s Vaším dítětem o náplni hodin?

ano

ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

na to, jak jsme se bavili a jak jsme se učili.

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

ano

ne

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

ano

ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

ano

ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

ano

ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

ano

ne

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

ano

ne

10.) Cítíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

ano

ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

ano

ne

Mili rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

*aby se více bavilo, poznávalo a naučilo se to
co by mu bylo užitečné*

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

☒ ano ☐ ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

na hru kterou hraje

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

☒ ano ☐ ne
karat

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

☒ ano ☐ ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

☐ ano ☒ ne

Mili rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy ludus?

zaujímal se o sportovní věci, potřeboval se protáhnout

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

☒ ano ☐ ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

co dělali, co se stalo v pálu

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole ludus?

Pokud ano, jakou?

☐ ano ☒ ne

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

☒ ano ☐ ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

☐ ano ☒ ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

☐ ano ☒ ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

☒ ano ☐ ne
zlepšil se v pohybu, došlo k zlepšení

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

☒ ano ☐ ne
zlepšil se v pohybu a v pohybu

10.) Citíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

☒ ano ☐ ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

☒ ano ☐ ne
určitě ano, protože se dítě bavilo

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

☒ ano ☐ ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

☒ ano ☐ ne

LEPŠÍ KOMUNIKACE

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

☒ ano ☐ ne

PŘÍSTUPEM UČITELKY

10.) Citíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

☒ ano ☐ ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

☒ ano ☐ ne

PROTOŽE SE MŮJE DÍTĚ SPOKOVALO

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Šcholy ludus?

*Chci zkusit na co má doma šachy, co
by ji napadlo*

2.) Povídate si s Vaším dítětem o náplni hodin?

☒ ano ☐ ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

na duhu

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Šchole ludus?

Pokud ano, jakou?

☐ ano ☒ ne

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

☒ ano ☐ ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

☐ ano ☒ ne

ano ne

ano ne

ano ne

and

ano ne

Radka Hušatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Školy Iudus?

ANO SE VĚSTRAVNĚ ROZUŽILO, ŽALUSIO SI VŠETNÝ ZÁKLADNÍ DEKOR, KTERÉ SOTOLA LUDUS... NABÍ... A HRAU SI PŘIPADNĚ VBRAT JEEN ČI UTZE OBORU V KTERÝCH BY CHCELO POKRAČOVAT

ne

2.) Povídate si s Vaším dítětem o náplni hodin?

ano

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

BO. MROUAVU, ŽIVAVU, ŽAK SE ŽÍ LUBILO A KDI ZASE BUDE MÍT DRANKATÁK

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Škole Iudus?

Pokud ano, jakou?

ano

ZATÍŽ ne

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

ano

ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

ano

ne

and NH_4^+ ne

PO TREBUŽE ODBOURAT
OSTATKY DOMAČÍH TRHU

ano URČITE ne

ano ne

and ne

JE TO SUKRO UŽ NA SVOJOU LADOU OMBI NACE 3 DITE U VSECH TRE-
JISHE SE SVOJOU DNU STOKAZENI A VRELE JISHE DOPOROUJANI
OSTATNIH KRUH VBERSTRANEMU ROZVOZI A PRIZETNEMU
TROSTRAN
MYSLU SI ŽE VHELECA STRANKA ŽIVOTA ZE TARS' VELICE
DULEŽITA NGJEN ŽELAT SPORT

Mili rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Šcholy ludus?

Když se měnila jeho třídní učitelka a tak si řekla že mu se bude líbit

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

☒ ano ☐ ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

že hrávali s ostatními dětmi o křižáky

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Šchole ludus?

Pokud ano, jakou?

☐ ano ☒ ne

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

☒ ano ☐ ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

☐ ano ☒ ne

Mili rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Šcholy ludus?

zkušenost ze staršího sourozence

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

☒ ano ☐ ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

na společné hry

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Šchole ludus?

Pokud ano, jakou?

☐ ano ☒ ne

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

☒ ano ☐ ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

☐ ano ☒ ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

☒ ano ☐ ne *Staví si s ním z hrad*

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

☐ ano ☐ ne

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

☒ ano ☐ ne

10.) Citíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

☒ ano ☐ ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

☒ ano ☐ ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

☒ ano ☐ ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

☒ ano ☐ ne

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

☒ ano ☐ ne

10.) Citíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

☒ ano ☐ ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

☒ ano ☐ ne

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy Iudus?

ABY LEPE ZAPADL MEZI DĚTI,
PRO ROZVOJ DOVEDNOSTI, KVŮLI BUDOUCÍMU
POBRÁNÍ KUCHY, OALEDNE TRÁVENÍ VOLNÉHO
ČASU

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

ano ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

NA LEGRACI S DĚTI

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole Iudus?
Pokud ano, jakou?

ano ne
UŽ SI NEVZPOMÍNÁ, ŠLO O NĚJAKOU
PĚTILITKU K LŽ OBORU

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

ano ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

ano ne

Milí rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za jeho vyplnění a přeji příjemný zbytek dne,

Radka Huňatová

1.) Proč jste přihlásili své dítě do Scholy Iudus?

Abyste zjistili, který obor je bude bavit.

2.) Povídáte si s Vaším dítětem o náplni hodin?

ano ne

3.) Na co konkrétního Vaše dítě vzpomíná?

hrajeme si na lovy a dramatické.

4.) Chtělo si Vaše dítě s Vámi zahrát nějakou hru, kterou se naučilo ve Schole Iudus?
Pokud ano, jakou?

ano ne
na robota

5.) Těší se Vaše dítě na výuku?

ano ne

6.) Má Vaše dítě nějakou negativní zkušenost? Pokud ano, rozepište ji.

ano ne

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

ano ne

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

ano ne
JINÍ LEDE NAROPOBOVAT, PŘEDNÁŠET

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

ano ne
ZKRATKA JEN NA NĚM VIDĚT, ŽE
NAKSTELNIG LDO

10.) Cítíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

ano ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

ano ne
ZKRATKA JE TO VYHADNÉ! PRO ROZHODOVÁNÍ
PO DALŠÍCH LET OHLEDNĚ JAKOŽ A
DOVEDNOSTI

7.) Získalo Vaše dítě nějakého nového kamaráda? Mluví o něm?

ano ne
ano o mluví namluví

8.) Pozorujete na Vašem dítěti nějaké zlepšení? Pokud ano, jaké?

ano ne

9.) Myslíte si, že to souvisí s tím, co děláme ve výuce? Pokud ano, proč?

ano ne

10.) Cítíte z reakce dítěte, že je délka výuky přiměřená?

ano ne

11.) Doporučil/a byste výuku svým známým? Proč?

ano ne
Mám spíše vlnu k tomu, aby se v budoucnu
o práci rozhodli, ať už jako o budoucím
a oboru bude zajímavé.