

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dramatická výchova jako možný nástroj prevence strachu ze zvířat u dětí
předškolního věku
Veronika Kratochvilová

Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Dramatická výchova jako možný nástroj prevence strachu ze zvířat u dětí předškolního věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. března

Ráda bych zde poděkovala vedoucí bakalářské práce, Mgr. Radmile Svobodové, za odborné vedení práce, podnětné rady, metodickou a odbornou pomoc při zpracování mé práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje propojení dramatické výchovy s možností prevence strachu u dětí předškolního věku především prostřednictvím metody hry v roli.

V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy a principy dramatické výchovy, její cíle, metody a techniky v předškolním vzdělávání. Zaměřuje se na zkoumání dramatické výchovy jako možné metody prevence strachu.

Praktická část bakalářské práce probíhá v tematickém bloku – „Kdopak by se bál,“ kde se pomocí dramatických metod a technik pracuje na zlepšení vztahu dětí ke konkrétnímu živočišnému druhu. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda může dramatická výchova pozitivně působit na strach dětí předškolního věku ze zvířat.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dramatická výchova, metody a techniky, strach, úzkost, fobie, předškolní věk, mateřská škola

ABSTRACT

My dissertation work is focused on a correlation between drama education as a possible fear prevention for preschool aged children applying a method of performance in a certain role.

In the theoretical section you shall find the explanations of basic terms and the principals of drama education, its targets, methods and techniques for preschool education. It is focused on a research of drama education as a possible fear prevention method.

The practical part of my dissertation work is a topic section “Who would fear?” where using drama methods and techniques as main tools we work on an improvement of child relationships with other specified animal species.

The aim of my dissertation work is to discover whether drama education can influence preschool child fears and anxieties of animals.

KEYWORDS

Dramatic education, methods and techniques of dramatic education, fear, anxiety, phobia, preschool age, kindergarten

1 Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Strach a úzkost.....	10
1.1 Strach jako emoce.....	10
1.2 Reakce na strach.....	12
1.3 Úzkost.....	13
1.4 Strach a úzkost v dětství.....	15
1.5 Rodinné vztahy v souvislosti se vznikem strachu a úzkosti u dětí.....	17
1.6 Postoje rodičů ke strachu a úzkosti dětí.....	18
2 Fobie.....	20
2.1 Fobie a dítě.....	22
3 Dramatická výchova.....	22
3.1 Dramatická výchova a její principy.....	22
3.1.1 Princip zkušenosti, aktivity a prožitku.....	24
3.1.2 Princip hry.....	25
3.1.3 Princip hry v roli.....	25
3.1.4 Princip tvořivosti a fikce.....	25
3.1.5 Princip partnerství.....	26
3.1.6 Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace.....	27
3.1.7 Princip psychosomatické jednoty a empatie.....	27
3.2 Dramatická výchova v mateřské škole.....	28
3.3 Metody a techniky DV.....	29
3.4 Hra v roli.....	29
3.4.1 Vstup do role.....	30
3.4.2 Druh a hloubka role.....	31
3.4.3 Role jako obranný mechanismus.....	32
Praktická část.....	33
4 Úvod do problematiky, stanovení cílů a výzkumných otázek.....	33
4.1 Úvod do problematiky.....	33
4.2 Cíl.....	34
4.3 Výzkumné otázky.....	34
5 Metodologie.....	34
5.1 Výzkumný vzorek.....	34
5.2 Metody výzkumu.....	34
6 Vlastní výzkum.....	35
6.1 Lekce dramatické výchovy „Kdopak by se bál“.....	35
6.1.1 Riemann (1999) popisuje strach.....	36
6.1.2 Scénář druhého setkání.....	42
6.1.3 Scénář třetího setkání.....	45
6.1.4 Scénář čtvrtého setkání.....	49
6.2 Reflexe.....	52
7 Vyhodnocení dat.....	55

8	Závěr	59
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	61
	Přílohy:	62

Úvod

Strach je emoce, jež provází lidstvo po celou dobu existence, stejně tak, jako provází člověka po celý život, je jeho přirozenou součástí a nezbytností, kterou sama existence vyžaduje. Strach a úzkosti jsou ale také jevy, které působí negativně na psychiku člověka, omezují jeho jednání a mohou tvořit zábrany znepríjemňující každodenní situace. Nadměrný strach je základem pro vznik fobií, které nejsou v naší společnosti nijak neobvyklé. Zdroje strachu se liší vývojovým stádiem, v němž se jedinec nachází. Zatím co pro dospělé jsou největší hrozbou smrt, chudoba, samota, oheň, pavouci, jsou pro děti podle výzkumu vydavatelství Yinachi (Perfect crowd) největšími strašáky tma, strašidla a na třetím místě pavouci.

Téma práce „Dramatická výchova jako možný nástroj prevence strachu ze zvířat u dětí předškolního věku“ jsem si vybrala, protože zoofobie je jednou ze specifických fobií, která je v populaci zastoupena. Zvířata jsou dětem zpravidla blízká, proto mě problematika zoofobie zaujala. Jedná se o panický, trvalý strach ze zvířat - zpravidla z konkrétního druhu (nejčastěji pavouků, hadů, hmyzu, myší). Fobie je nadměrný strach zasahující do konkrétní oblasti. Různé druhy fobií negativně působí na život jedince, ovlivňují jeho chování - jedinec si uvědomuje iracionalitu svého strachu, přesto se mu plně oddává a přizpůsobuje mu své jednání, zavádí opatření, aby se se zdroji svého strachu nesetkal. Strach, později fobie, zásadním způsobem ovlivňuje život jedince. Počátky některých fobií zasahují až do období předškolního věku, a proto si tato práce pokládá otázku, zda je možné tuto skutečnost pozitivně ovlivnit, a zabránit tak jejímu vzniku.

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda může dramatická výchova pozitivně působit na strach ze zvířat u dětí předškolního věku.

Teoretická část se zabývá tématem strachu a úzkosti, na něž nahlíží z pohledu psychologie, a vysvětluje pojmy strach, úzkost, stres, fobie, jejich vznik a souvislost s rodinným zázemím. Dále se věnuje tématu dramatické výchovy, která nabízí pestrou škálu praktických her a cvičení, ale především zcela nový pohled na řešení této

problematiky. Práce je tudíž spojením strachu a dramatické výchovy jako metody řešení.

Praktická část bakalářské práce zahrnuje dramatické lekce zaměřené na prevenci strachu z různých živočišných druhů. Pracuje především s hrou v roli, kdy se děti dívají na problematiku strachu z různých úhlů - chlapce, který má hrůzu z konkrétních živočišných druhů, z pohledu drobných zvířat, která jsou zdrojem strachu a spouštěčem chlapcových reakcí, ale i z pozice dospělého, který se situaci snaží vyřešit. Součástí práce je i škálový dotazník, díky němuž bude zjištěno, zda a do jaké míry můžeme vztah dětí ke zvířatům ovlivnit.

Teoretická část

1 Strach a úzkost

1.1 Strach jako emoce

Strach považujeme za jednu ze základních emocí organismů, kterou si zpravidla spojujeme s negativními zkušenostmi, nepříjemnými pocity. Samotné slovo strach – v německém jazyce „Angst“ - vychází z latinského „angustiae,“ neboli tíseň (Rogge, 1999). „*Strach je přirozenou zkušeností člověka, plní ochranou funkci a je nezbytný k přežití. Strach představuje nutnou fyziologickou a duševní přípravu na nebezpečné a ohrožující situace*“ (Rogge, 1999, s. 16). Můžeme tedy chápat strach jako nedílnou součást našeho chování i prožívání. Život beze strachu by nám znemožňoval reagovat na různá nebezpečí, vnímali bychom svět nerealisticky. Tento až naivní pohled na svět by se lidstvu stal dříve či později osudným. Jak ve své publikaci uvádí Honzák (1995), když se náš dávný, srstnatý prapředek setkal s medvědem, rozhodovaly o jeho životě pouhé okamžiky. Kdyby náš udatný prapředek nebyl vybaven strachovými a úzkostnými reakcemi, ale naopak byl ve svém jednání sebejistý, dobrotivý a důvěřivý, neměl by v komunikaci žádné zábrany, s medvědem by se snažil spřátelit, lidstvo by zde nebylo.

Riemann (1999) popisuje strach jako emoci, které si nejsme trvale vědomi, ale zároveň jako emoci, která je vždy přítomna a může kdykoli vstoupit do vědomí, je-li vyvolána nějakým prožitkem. Stejně se na strach dívají i Hanovská a Hroníková (2013), které ve své knize *Člověk a strach, Strach v antropologických perspektivách* uvádí, že strach je nedílnou součástí života, je podmíněn samotnou existencí a naopak. Bytí je úzce spojeno se strachem s jeho konečností. Tyto pocity pociťuje podle Hanovské, Hroníkové (2013) i Honzáka (1995) každá živá bytost schopná prožívání. Mechanismy, které zprostředkovávají pocity stresu, strachu, úzkosti i jiných nepříjemných pocitů můžeme nalézt u všech zástupců vývojově řady (např. ryb, šimpanzů), člověk je ale zatím jediným tvorem, který povyšuje strach (v tomto případě spíše úzkost) na vyšší

úroveň, a to z toho důvodu, že si na rozdíl od jiných živočichů uvědomuje vlastní já a jeho konečnost.

Některé příčiny našeho strachu nemůžeme odstranit, proto nás strach provází celým životem, i když není stále v našem vědomí. „*Ale tak jako nepřestává existovat smrt, když na ni nemyslíme, nepřestává existovat ani strach*“ (Riemann, 1999, s. 12). Za jednu z nejzákladnějších forem strachu označujeme proto strach existenční. Byť je tento druh strachu primární, pudový a prospěšný, nabývá u člověka rozmanitějších rozměrů. Člověk nepocítuje strach pouze v momentě ohrožení, ale i při pouhém pomyšlení na možné ohrožení. Uvědomuje si, v jakém časoprostoru žije, a s tím spojené nebezpečí, které s sebou tato doba přináší. Člověk si ve svých představách vytváří obrazy různých situací. Jak Hanovská, Hroníková (2013) popisují ve své knize, tyto imaginace utváří lidskou zkušenost o mnoho složitěji, než by dokázal vztah příčiny a následku. Existenční strach není jednoduchou a snadnou rovnicí, spolu s lidskými představami se transformuje, spojuje či zcela přechází v jiné formy strachu, které každý člověk prožívá jinak. Strach sám o sobě je velmi individuální, stejně jako reakce každého jedince.

Strach i úzkost jsou psychickými jevy, somatickými stavy, které na nás působí většinou nepříjemně, ale považujeme je za běžnou část našeho života, patří do jakési výbavy každého jedince, která se podílí na formování naší osobnosti, usměrňuje naše chování, aktivizuje k jednání, v krajních případech doslova ochraňuje náš život (Honzák, 1995).

Přestože na nás strach působí jako negativní, nepříjemná emoce, skrývá v sobě mnoho pozitiv, které nám pomáhají vyhodnocovat každodenní situace a orientovat se ve světě. Podle Augera (1998) představuje strach pro jedince nenahraditelnou emotivní reakci, která mu umožňuje přežít, reagovat na signály nebezpečí, vede ho k prospěšnému jednání, motivuje ho k řešení problémů.

Vymětal (2004) uvádí v publikaci *Strach a úzkost u dětí*, že strach nemusí být vždy přijímán jako emoce negativní, nepříjemná. Jsou určité druhy strachu (zpravidla krátkodobé a nepřilíš intenzivní), které jedinci dobrovolně vyhledávají, by je mohli překonat, a zvýšit tak pocit vlastní odvahy (např. adrenalinové sporty).

1.2 Reakce na strach

Reakce na strach ovlivňuje naše chování, s tím spojené tělesné projevy. Tento neklid má vliv prakticky na všechny orgány a funkční systémy. Vymětal (2004) popisuje fyzické projevy především zrychlenou srdeční činností, změnami rytmu dýchání, zvýšeném napětí ve svalech. Viditelné projevy pozorujeme i v obličejové části, jedná na například o strnulou mimiku. Tyto fyzické projevy ale nejsou přítomny u každého jedince. Každý člověk prožívá strach individuálně, a stejně tak se projevuje jeho reakce. Podobné fyzické projevy jako reakce na strach ve svých publikacích popisují i Honzák (1995) a Auger (1998). Dále se shodují, že vedle fyzických reakcí probíhají i reakce, které nemůžeme vidět ani změřit. Jsou to reakce, které odehrávají v naší emocionální sféře – změny v prožívání. S pocity strachu se mohou objevit pocity nejistoty, nebezpečí, bezmoci. Fyzické i psychické projevy mohou ovlivnit chování jedince, jeho reflexe se mohou výrazně zrychlit, či zpomalit (až ke strnulosti).

„Zkusíme-li se podívat na strach „beze strachu,“ získáme dojem, že má dvojitý aspekt: na jedné straně v nás může vyvolávat aktivitu, na druhé straně nás může ochromovat. Strach je vždy signálem a varováním před nebezpečím a současně má charakter výzvy, totiž impulsu, abychom ho překonali“ (Riemann, 1999, s. 13). Člověk má několik možností, jak na strach reagovat, nejčastější reakcí může být snaha vyvarovat se těmto pocitům, bránit se jim, například potlačením nebo zamaskováním svých reakcí. Strach je stav organismu, na který bezprostředně navazuje reakce.

„Úzkost a strach jsou normální stavy organismu. Jsou to reakce na ohrožení, které pomáhají mobilizovat tělo i mysl k tomu, aby člověk ohrožující situaci nějakým způsobem řešil: bojoval s ní, nebo z ní utekl“ (Praško, Prašková, Prašková, 2008, s. 9).

Podle Augera (1998) je útek jeden z nejpoužívanějších způsobů pro boj se strachem a úzkostí. Vyznačuje se jakýmsi „útekem“ před nebezpečím – ať už ve sféře reálné, či pomyslné. Člověk se snaží vyhýbat situacím, lidem či jiným zdrojům, které v něm vyvolávají nepříjemné pocity. Útek se ale nedá považovat za neúčinný prostředek, naopak, v některých situacích – především fyzických je útek velmi efektivním prostředkem boje se strachem či úzkostí. *„Jestliže podniknu příležitostnou cestu na*

Baffinův ostrov a potkám velmi agresivního polárního medvěda, nebudu o ničem filozofovat a raději uteču. Jiná situace však nastane, když tam budu bydlet a setkání s polárními medvědy bude běžnou událostí“ (Auger, 1998, s. 29). Na tomto, možná až nadneseném příkladu, můžeme vnímat útěk jako účinnou reakci na nebezpečnou situaci, ale zároveň jako způsob řešení problémů, který bychom neměli používat dlouhodobě. Navíc, ne každá situace nám nabízí možnost útěku. Útěk, ať už reálný či pomyslný, je jednou z možných reakcí na neklid vyvolaný strachem. Tato reakce je do jisté míry účinná, ale nelze ji chápat jako efektivní metodu aplikovatelnou pro každý boj.

Kromě obrany a útoku se řadí k obvyklým reakcím i rozptýlení se, tj. snaha směřovat své myšlenky jiným směrem, jedná se o strategii překrýt myšlenku, která v nás strach vyvolává, jinou myšlenkou. Tento druh reakce je nejučinnější zejména v případech krátkodobé a nepřilíš intenzivní úzkosti, kdy toto naše jednání nijak neovlivňuje náš další život. Auger (1998) proti sobě staví příklad nepříjemné návštěvy zubaře s neshodami se šéfem. V druhém případě by „vypnutí“ přijímání sdělení nadřízeného, překrytí myšlenky příjemnější myšlenkou, pravděpodobně nemělo dobré následky. Mezi další reakce jedinců na pocity strachu a úzkosti se řadí požití návykových látek, či určitý proces vyjádření se, jedná se například o křik, svěřením se jiné osobě (Auger, 1998).

Rogge (1999) popisuje vliv postavení se vlastnímu strachu a následné vítězství na posílení sebehodnocení jedince a zároveň získání důvěry ve vlastní síly. Postavení se vlastnímu strachu a dosažení vítězné úrovně lze již zmíněnou konfrontací s ním. Tato metoda spočívá v konfrontaci vlastních myšlenek, představ s realitou a jejich následným srovnáním.

1.3 Úzkost

Hozák (1995), popisuje strach a úzkost jako jevy, které se projevují shodně, zdroje strachu a úzkosti jsou totiž stejné - reakce na nebezpečí. Liší se však přesnou příčinou, která způsobuje nepříjemné pocity, množstvím těchto objektů a jejich racionálností. „Zatím co strach je často vázán na jeden objekt, vyznačuje se úzkost nezářídka nejasnou

mnohoznačností, která znejišťuje a působí jako nebezpečný podnět“ (Rogge, 1999, s. 17).

Podle a Honzák (1995) úzkost zpravidla nemá přesnou příčinu, zdroje úzkostných reakcí jsou často malicherné až iracionální v porovnání s intenzitou reakce, proto je úzkost často úzce spojena s pocitem bezmoci, která vyvolává pocit, že člověk nedokáže situaci konstruktivně zvládnout. Člověku trpící úzkostí je často zřejmé, že k reálnému strachu není důvod, argumenty, které ospravedlňují jeho chování, mohou působit jako výmluvy a toho si je úzkostný člověk dobře vědom, přesto situaci neumí ovlivnit a změnit své chování. Tento názor zastává i Auger (1998, s.21): „*Úzkost se od strachu liší v tom smyslu, že člověk, který ji zakouší, si o sobě navíc myslí, že neumí a je neschopný konstruktivně čelit reálnému nebezpečí.*“

Podle Augera (1998) může být úzkost stavem trvalým, úzkostný člověk má pocit, že nedokáže čelit reálnému nebezpečí, ale současně jej doprovází myšlenky, že se tomuto jednání nikdy nenaučí, je tedy ve svých představách navždy vystaven psychosomatickým projevům, vyvolanými malichernostmi. Fyzické a psychické projevy, které úzkost doprovází, jsou shodné jako projevy strachu - např. zrychlený tlukot srdce, dýchání, nadměrné pocení, v duševní rovině se jedná především o myšlenkový zmatek, člověk v této chvíli nedokáže myslet na realistické úrovni. Při těchto projevech je obtížné čelit strachu a úzkosti, v této chvíli nastává podle Augera tzv. jev sebenaplňující předpovědi. Tento jev spočívá v zacyklení problémů, s nimiž se jedinec musí utkat. Představy a myšlenky jej dostávají do stavu úzkosti, které chce čelit, s těmito pocity ale přichází i strach z chyb, omylů, nezvládnutí situace, v důsledku toho rostou obavy, které úzkost ještě více podporují. Tyto obavy se pak mohou skutečně naplnit (např. strach z řízení auta - strach z nehody). V této chvíli jedinec neopatrně a toto jednání může způsobit nehodu, jež vede k dalším myšlenkám a představám.



Obr. č. 1 - schéma sebenaplnující předpovědi (Auger, 1998, s. 23)

1.4 Strach a úzkost v dětství

Během prvních let života dítěte se objevují vývojově podmíněné formy strachu, s nimiž se dítě musí vypořádat. Jedná se o strach ze ztráty fyzického kontaktu, kterou považujeme za nejranější formu strachu. Dalšími formami strachu jsou obavy z „cizích,“ z odloučení. Kolem druhého a třetího roku se u dítěte formuje strach ze zániku. Strachy vývojově podmíněné po čase zmizí, pokud je nenaruší okolnosti, v nichž dítě vyrůstá (např. narození sourozence, stěhování apod.). S těmito obavami se dítě postupně vyrovná, v této fázi závisí jak na pomoci ze strany rodiny, tak na samotném dítěti a jeho momentálním vývojovém stupni. Tyto druhy strachu zeslabují a jsou nahrazeny jinými formami strachu např. z usínání, snů, strašidel, tmy. „*Vedle strachů podmíněných vývojem existují ještě strachy podmíněné výchovou. Nazýváme je sociální strachy.* (Rogge, 1999, s. 23)“

Riemann (1999) ve své knize Základní formy strachu uvádí závislost intenzity a míry strachu na vrozených dispozicích každého jedince, ale i na okolních podmínkách, do nichž se dítě narodí. Pod pojmem strach se skrývá několik faktorů, které mají na jeho vznik a průběh vliv. Kromě vrozených dispozic působí na vývoj jedince i vzory, s jimiž se setkává, styl výchovy a situace, jimž je vystavován. Názor Reimanna (1999) se shoduje s Roogem (1999), který se dále věnuje rodinnému zázemí dítěte a rozděluje sociální strachy takto:

- ❖ *Problematický výchovný vztah (např. stres v partnerských vztazích, citově prázdné prostředí);*
- ❖ *Výchovný styl, jenž dítě utlačuje, záměrně ponižuje;*
- ❖ *Nedůsledná výchova, spojená většinou s hrozbou trestu;*

- ❖ *Výchovný styl bez vymezení hranic, který ponechává dítě samo sobě a vybíjí se v impulzivních trestech;*
- ❖ *Výchovný postoj, při němž je dítě přespříliš ochraňováno, omezováno, není mu dána volnost;*
- ❖ *Připravenost podávat výkony, která dítě přetěžuje, nepřijímá ho „ted“ a „tady“, ale je orientovaná na imaginární budoucnost (Rogge, 1999, s. 23 - 24).*

Pro zvládnutí strachu je klíčové, v kterém vývojovém stupni se dítě nachází, a je-li na zvládnutí stresové situace dostatečně zralé. Rogge (1999) označuje

období dětství jako důležitou část života, která má vliv na formování postojů a strategií ke zvládnutí stresových situací a strachu. Úzkosti, které vznikají v raném dětství jsou pro dítě velmi zatěžujícími, jsou totiž prožívány v období, kdy dítě není připraveno se jim bránit. Další vývoj strachu a úzkosti poté záleží na rodinném prostředí.

Podle Rogge (1999) jsou děti vystavované stresovým situacím už jen výchovným stylem rodičů. Příliš ochraňující výchovný styl může v dětech pěstovat pocit tísně, pokud naopak chybí mezi dítětem a rodiči pevnější citový vztah, chybí kontakt, opora, dítě cítí pocit nejistoty, prázdnoty, s nímž se snaží vypořádat různými způsoby.

„Vždy, když je strach co do intenzity nebo trvání příliš velký, nebo když nás potká ve věku, kdy jsme mu ještě nedorostli, může být jeho zpracování obtížné. Aktivizující pozitivní aspekt strachu pak opadá; následkem je zabrzdění vývoje, zastavení nebo i sklouznutí do dřívějších, dětštějších způsobů chování nebo vyjádření chorobných symptomů“ (Reimann, 1999, s. 20).

Strachy získané mohou mít také několik příčin vzniku, jsou to například již zmíněné nepříjemné zkušenosti, styly výchovy, ale i pouhé okolnosti, kterým jsme dennodenně vystaveni. Jeden typ získaného strachu je tzv. strach výchovně podmíněný. Jde o strach, který je vyvolaný vytvořením umělé situace. Podle Rogge (1999) si s tímto strachem často zahráváme, jde například o hrozby: „Řeknu to Ježíškovi“ nebo „Počkej, až půjdeš do školy, tam tě srovnají.“

Úzkost a strach může být také zapříčiněn omezováním přirozených lidských potřeb. Základní lidské potřeby definoval americký psycholog Abraham Herbert Maslow a rozdělil je do pěti oblastí: fyziologické potřeby, bezpečí a jistota, sounáležitost a láska, uznání a sebeúcta, seberealizace. Pokud nejsou tyto potřeby dostatečně naplňovány a člověk se nemůže všestranně rozvíjet, může dojít k nerovnoměrnosti a deformaci osobního vývoje. Strach a úzkost se tedy může objevit jako reakce organismu na omezování lidských potřeb, která může vést k protisociálnímu chování (Vymětal, 2004).

1.5 Rodinné vztahy v souvislosti se vznikem strachu a úzkosti u dětí

Vymětal (2004) ve své publikaci Úzkost a strach dětí uvádí, že nepříznivé působení na dítě nastává v důsledku nepřiměřeného ochraňujícího výchovného stylu. Dítě je příliš fixováno na své příbuzné, nedokáže se od nich odpoutat, což nepříznivě působí na vývoj jeho osobnosti i sebedůvěry. Rodiče svým přístupem nevědomky utvrzují v dítěti pocity nesamostatnosti, závislosti na ostatních. Tyto pocity vedou k nejistému sociálnímu jednání, chybějícímu vědomí vlastní hodnoty, závislosti a pasivity. *„Příčin nadměrné fixace jednoho či obou rodičů může být mnoho. Snadno chápeme, že tento postoj k dítěti mívají rodiče, kteří dítě dlouho očekávali, zvláště rodiče starší. Zvýšená péče bývá také věnována dětem častěji nemocným nebo duševně či tělesně postiženým. Mnohem častěji se však jeden z rodičů na dítě nepřiměřeně váže proto, že není spokojen v partnerském vztahu, nalézá se v nevyrovnaném manželství, popř. ve skrytém konfliktu“* (Vymětal, 2004, s. 116).

Fixace rodičů na děti se často objevuje ve vztahu matka - syn, či otec - dcera. Tento jev bývá způsoben nesplněním očekávání partnerské role, ať už ze strany ženy nebo muže. Vztah mezi rodiči je nevyrovnaný a emočně nestabilní. V praxi se setkáváme s případy, kdy jednomu z manželů partnerská role nevyhovuje, tím se může nastartovat nepřiměřená fixace na dítě, které slouží jako vyrovnávací mechanismus, který svým bytím vyrovnává situaci v rodině. Tato rodinná situace zbavuje dítě přirozené dětské role a staví ho do zcela jiného postavení. V extrémních případech je vývoj dítěte ohrožen. Negativní vztah k partnerovi může být v jistých případech namířen proti dítěti,

kterému je vyčítána podobnost s jedním z rodičů. Tyto děti jsou vystavovány nepřiměřeným stresovým situacím, stávají se z nich děti přemoudřelé, panovačné, zvýšeně sebestředné, či úzkostné, submisivní, málo sebevědomé (Vymětal, 2004).

Podle Vymětala (2004) je vedle nepřiměřené fixace častou deformací rodinných vztahů ambivalentní postoj k dítěti. Jde o nevědomé odmítání dítěte z důvodů zklamání, žárlivosti rodiče. Tento vztah se projevuje odtažitostí, nezvyklou komunikací s dítětem probíhající na dvou rovinách, či nadměrnou úzkostností, která pramení z pocitu viny rodiče.

Jedním z největších zdrojů neurotizace a nežádoucího osobnostního vývoje dítěte je otevřené konfliktní manželství rodičů, který může vyústit v několik možných scénářů, ze kterých jsou ale stejné následky, a to dopady na duševní zdraví dítěte. Dítě je ze situací často zmatené a neumí si s ní poradit. V praxi se často setkáváme s případy, kdy se v rodinách vytvářejí tzv. koalice, které tvoří jeden z rodičů s dítětem proti druhému rodiči. Motivem pro vytvoření těchto koalic jsou negativní emoce namířené proti partnerovi, které mu mají cíleně druhému ublížit. Pro tento boj rodič využívá dítě jako nástroj pomsty. Tuto situaci některé děti velmi dobře chápou a naučí se ji využívat. V jiných rodinách může mít dítě funkci hromosvodu (Vymětal, 2004).

Všechny tyto situace jsou pro dítě nadměrnou a nepřírozenou zátěží, která v něm může vyvolat reakce různého typu, klíčová je intenzita průběhu těchto situací a jejich následky. Rodinou situaci ovlivňuje samozřejmě více faktorů, např. počet dětí v rodině. *„Nezbývá než opakovat, že hlavní podmínkou dobrého rodičovství je kvalitní partnerský vztah, zajišťující žádoucí rodinnou atmosféru, seberealizaci rodičů, pocit jistoty, štěstí a životní spokojenosti“* (Vymětal, 2004, s. 123).

1.6 Postoje rodičů ke strachu a úzkosti dětí

Podle Rogge (1999) je třeba nebrat dětské strachy na lehkou váhu, pro dítě je právě jeho strach velmi silným a negativním zážitkem, nespokojí se tady jen s racionálním vysvětlením situace ze strany dospělého člověka, jehož mentalita se nachází na zcela jiné úrovni. Dítě potřebuje být přijímáno empaticky se všemi emocemi, tedy i se

strachem, potřebuje cítit podporu, jistotu a bezpečí, aby mohlo situaci zvládnout a strach překonat. Ignorování problému, jeho odbytí, utvrzuje dítě v tom, že jeho pocity pro ostatní nejsou důležité. Další častou reakcí na pocity strachu je dramatizování problému, kdy rodiče strach zvětšují, litují své děti, ve kterých vidí bezbranné oběti. Toto jednání utvrzuje v realnosti jejich obav, a strachu se tak nezbaví.

Jak již bylo řečeno, strachy dětí bychom neměli podceňovat, podle Vymětala (2004) potřebuje dítě cítit pocit podpory a také jistou pomoc, aby se se strachem mohlo vyrovnat. V opačném případě může dojít k zafixování strachu a jeho postupného rozšiřování se na další, podobné situace. Pokud dítě prožívá strach a úzkost často a v nepřiměřené míře, můžou se tyto emoce stát součástí jeho osobnosti.

Vymětal (2004) ve své práci s odkazem na Matějčka uvádí, že zvládání strachu probíhá na dvou úrovních - principu poznání a principu konání. Zároveň popisuje princip poznání jako fázi, kdy společně s dětmi poznáváme jejich obavy, pojmenováváme je a znázorňujeme nejrůznějšími způsoby. Tato fáze je důležitá jak pro děti, které pouhým pojmenováním a přemýšlením o svých obavách se s nimi do jisté míry konfrontují, tak pro rodiče, kteří získávají informace o tom, s jakým druhem strachu se dítě potýká. Princip konání je popsán jako aktivní postavení se strachu. *„Aktivní vyrovnání s úzkostí a strachem znamená, že s pomocí (a za režie) dospělého se jim vystavuje ve „nesitelných dávkách,“ zahání je, případně zvyšuje vnitřní odolnost, ovšem vždy poté či současně musí následovat akce“* (Vymětal, 2004, s. 160).

Klíčové je pro dítě soucítění, nikoli soucit, ze strany dospělého, jeho naslouchání, spoluúčast na řešení problému. Dospělý by neměl být lhostejný vůči problému, ale ani příliš iniciativní. Dítě není obětí, za níž má dospělý problém řešit, dítě má spolupracovat a být součástí procesu. Proto je důležité znát názor dítěte, jak by mohlo situaci řešit. Děti v předškolním věku jsou vynalézavé, plné nápadů, za pomoci dospělých dokáží vymyslet spolehlivý návod, jak se strachu zbavit (Rogge, 1999).

Vymětal (2004) uvádí příklad, kdy dítě, které se bojí strašidel, namalovalo své strašidlo a poté jej rituálně zničilo, aby se již nemohlo vrátit. Jiný příklad popisuje situaci, kdy dítě nalákalo neviditelné strašidlo do krabice, zavřelo ji a odneslo ven tak, aby na ni

vidělo z okna svého pokoje, mohlo tak klidně spát, protože ducha v krabici mohlo kdykoli z okna zkontrolovat. Což potvrzuje názor Rogge (1999), který uvádí, že konstruktivní řešení problémů, na nichž se dítě podílí, strach často zahání, není tomu tak ale ze dne na den. Děti poráží strach nevšedními metodami, které vyžadují čas a trpělivost ze strany rodičů. Proto děti nepovažují rady rodičů za efektivní - zpravidla to jsou rady racionální, které zaženou obavy velmi rychle. Dětské strachy se sice dostavují rychle, ale na zmizení potřebují čas. Značnou důležitost přisuzuje Rogge jakémusi rituálu, které dítě provádí. Za příklad uvádí souboj hocha se strašidly. Chlapec každý večer nakreslil příšery, z papíru následně vyrobil loďku, kterou pustil po vodě a zatížil kameny, aby se potopila. Tento rituál opakoval několik týdnů, dokud sám neusoudil, že se strachu zbavil.

Konfrontace může mít dvě podoby: postupnou, nebo přímou konfrontaci naráz. Postupné vyrovnávání se se strachem spočívá ve vystavování se situacím, které strach způsobují, postupně. Opakem je konfrontace přímá, kdy se dítě postaví strachu přímo. Tento druh postavení se obavám volíme za předpokladu, že strach či úzkost není prožívána příliš intenzivně, a jsou-li důvody znepokojení malé. Pokud dítě zvítězí nad svými obavami nebo se o to alespoň pokusí, je dobrý zážitek reflektovat a utvrdit dítě v tom, že vykonalo dobrou práci. Dítě by mělo být pochváleno, aby se ještě znásobil pozitivní zážitek a dítěti stouplо sebevědomí. *„Takto lze kupříkladu čelit vzniku fobií ze zvířat, kdy po špatné zkušenosti dítě vezmeme a v příznivých podmínkách opakovaně vystavíme styku se zvířetem, a tím je zbavíme vznikajícího nepřiměřeného strachu“* (Vymětal, 2004, s. 162).

V těchto situacích je třeba přítomnosti dospělého, který dítě podporuje. Vedle přímé a postupné konfrontace existuje i strategie konfrontace nepřímé - tj. pomocí nápodoby. Dítě se identifikuje se zdrojem svého strachu a přijímá pro účely hry jeho roli, do které se vcitňuje, a zkoumá tak problém z jiného úhlu (Vymětal, 2004).

2 Fobie

Fobie je nadměrný, trvalý strach projevující se v konkrétní oblasti, která ve skutečnosti nebezpečná není. Jedinec si uvědomuje iracionalitu svého jednání, ale to pouze v době,

kdy se nenachází v blízkosti objektu, který v něm úzkostné projevy vyvolává. Strach vede k opatřením, které jedinec zavádí, aby se situacím vyhnul (Praško, Prašková, Prašková, 2008). V tomto pojetí se s Praškem, Praškovou, Praškovou shoduje Rogge (1999), který popisuje preventivní předcházení nepříjemným situacím jako nutkání k některým aktivitám, nebo naopak jejich zamezování. „*Abychom mohli strach z určité situace nazvat fobií, musí nějakým způsobem zasahovat do života člověka nebo mu způsobovat výrazný stres*“ (Praško, Prašková, Prašková, 2008, s. 12).

Zdroj strachu představuje pro jedince trpícího fobií větší hrozbu, nebezpečí, než pro jedince, který prožívá běžný strach.

Fobii můžeme rozdělit do tří základních typů: agorafobie, sociální fobie, specifické fobie. Praško, Prašková, Prašková (2008) popisují základní typy takto:

- ❖ Agorafobie bývá označována jako strach z příznaků paniky a paniky samotné - spočívá ze strachu z panického záchvatu na místě nebo za okolností, kdy není dostupná pomoc. Jedinec se obává možných příznaků, které s sebou záchvat přináší (nemotornost, křik, ztráta sebeovládání, neudržení stolice, omdlávání) a jejich následků - reakce dalších jedinců.
- ❖ Sociální fobie je strach ze situací, v nichž může být jedinec pozorován a posuzován druhými lidmi. Tato fobie vyvolává v člověku pocit, že on sám, respektive jeho potíže, jsou středem pozornosti dalších jedinců. Proto má jedinec nutkání se těmto situacím vyhýbat, neprojevuje se před ostatními, nesetkává se s cizími lidmi, později se vyhýbá pobytu ve společnosti.
- ❖ Specifická (nebo také prostá) fobie je definována jako strach z určitého objektu nebo specifické situace - zvířat, tmy, letadel, zubařů, uzavřených prostorů, požívání určitých jídel, ostrých předmětů a mnoho dalších. „*Tento strach je iracionální a člověk s fobií je schopen si ho přiznat, pokud je od fobického podnětu daleko*“ (Praško, Prašková, Prašková, 2008, s. 12).

Specifická fobie se od strachu liší v intenzitě pocíťované úzkosti. Pokud má jedinec strach z určitého objektu, ale není v životě nijak omezen, nejedná se o fobii. Člověk trpící strachem ze zvířat má v jejich blízkosti nepříjemné pocity a vyhýbá se přímému kontaktu s nimi (dotyku), na druhé straně člověk trpící fobií se dostává při kontaktu se

zvířaty do stavu silné úzkosti až paniky a těmto situacím se snaží jakkoli zabránit - nechodí ulicemi, kde jsou psi, vyhýbá se cestám do přírody (Praško, Prašková, Prašková, 2008).

Podle Honzáka (1995) je fobie ze zvířat (zoofobie) nejrozšířenější v populaci, zároveň ale není považována za nejzávažnější - není tudíž třeba vyhledávat lékařskou pomoc. Praško, Prašková, Prašková (2008) dodávají, že specifické fobie nelze v populaci vyčíslit, jelikož většina lidí tyto fobie tají, vnímají je jako součást své osobnosti a jejich potíže nejsou natolik intenzivní, aby vyhledali pomoc odborníků.

2.1 Fobie a dítě

Podle Praška, Praškové, Praškové (2008) je většina specifických fobií se obvykle začne objevovat již v dětství nebo rané dospělosti. Následný průběh i intenzita projevů je závislá na včasné a vhodné intervenci. Strachy v dětství jsou v populaci běžné a zpravidla vymizí v období mezi předškolním a mladším školním věkem.

Vznik fobií je u každého jedince individuální, záleží na věku, osobnosti, ale i na druhu fobie. „Průměrný věk počátku fobie ze zvířat je 4,4 roku, zatímco u situačních fobií 22,7 let“ (Praško, Prašková, Prašková, 2008, s. 13).

3 Dramatická výchova

3.1 Dramatická výchova a její principy

„Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vyváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 9).

Machková (2007) vnímá dramatickou výchovu jako specifický výchovně-vzdělávací proces založený na využívání dramatických a divadelních prostředků, vlastní činnosti dítěte - činnostním učením, které je postaveno na aktivním zapojení dítěte do procesu,

v jehož průběhu získává dítě prožitky a zkušenosti ovlivňující jeho postoje a chování v podobných životních situacích.

Podle Svobodové, Švejdové (2011) je dramatická výchova proces, jehož odlišnost od jiných forem vzdělávání tkví ve využití divadelních prostředků. Dá se na ni nahlížet jako na výchovu, která se řadí mezi další estetické výchovy, ale přesnější je dívat se na dramatickou výchovu jako na princip práce s dětmi, jako na prostředek předávání zkušeností, vědomostí, dovedností i postojů. Podobně pohlíží na dramatickou výchovu i Way (1996), který říká, že se na otázky dá odpovědět dvěma způsoby: prostým vysvětlením, které obsahuje racionální informaci, nebo přípravou prostředí, které vede k přímé zkušenosti překračující pouhou vědomost. Tento způsob pracující se zkušenostmi můžeme vnímat jako podstatu a hlavní funkci dramatu. Slepce můžeme popsat jako člověka, který nevidí, stejně tak můžeme dětem zavázat oči a nechat je, aby se pohybovaly. Dramatickou výchovu můžeme tedy vnímat jako styl práce založený na aktivní účasti pedagogů i dětí, získávání zkušeností a osobní rozvoj všech účastníků procesu.

„Drama tu samozřejmě není chápáno ve smyslu tragické či nervy drásající události, ale ve smyslu takové činnosti, kdy se člověk rozhoduje k činu a volí způsob svého jednání“ (Bláhová, 1996, s.22).

Jedním z klíčových pojmů se v této výchově stává zkušenost, která je podle Machkové (2007) souhrnem poznatků, prožitků, dovedností, sociálních vztahů a schopnosti komunikace. Právě zkušenost je jedním z principů, na kterých je dramatická výchova postavena, spolu s aktivitou účastníků a jejich prožitky tvoří pilíře pro dramatickou práci. Nejde o pouhé přijímání slyšených informací, ale o aktivní účast při procesu učení se. Zkušenosti mohou být přímé (založené na vlastní aktivitě a prožitcích), nebo nepřímé, které vznikají přetvořením a zvnitřněním zkušenosti jiných osob. Přímé i nepřímé zkušenosti mají vliv na vytváření osobních postojů a stávají se součástí myšlení a cítění. Zkušenost jako důležitou součást dramatické výchovy popisuje i Bláhová (1996), která ji společně s hrou, jednáním, konáním a akcí dává do konfrontace s učením založeném na přijímání hotových poznatků. Ale za základní pilíř dramatické výchovy považuje Bláhová fiktivně založenou situaci.

„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 poznání světa, člověka, společnosti a sama sebe“ (Bláhová, 1996, s.22).

Machková (2007, s.11) tvrdí, že *„základní principy dramatické výchovy (...) jsou dvojího druhu: první skupinu principů má dramatická výchova společnou s dalšími předměty a obory vzdělávání i s řadou pedagogických směrů a systémů, druhé jsou pak specifické právě pro dramatickou výchovu a tvoří její identitu.“* Všeobecná skupina principů, která spojuje dramatickou výchovu s ostatními pedagogickými předměty, obsahuje princip zkušenosti, prožívání, tvořivosti a partnerství. Specifické principy využívá výhradně dramatická výchova, jedná se o princip psychosomatické jednoty, vstupu do role, zkoumání, experimentace a improvizace. Do této skupiny řadíme i princip partnerství, který stojí na pomezí mezi základními a specifickými principy (Machková, 2007). Svobodová a Švejdová (2011) doplňují výše zmíněné principy o aktivitu, fikci a empatii.

3.1.1 Princip zkušenosti, aktivity a prožitku

Zkušenost je souhrn toho, s čím jedinec přišel během svého života do styku, zahrnuje nabyté vědomosti, ale i prožitky, praktické dovednosti, zkušenosti s mezilidskými vztahy. Všechny tyto zkušenosti jsou vzájemně provázané a tvoří základ pro osobní postoje (Machková 2007). Zkušenosti jsou zpravidla založené na vlastní aktivitě a prožitcích, proto Svobodová a Švejdová (2011) tyto pojmy popisují jako jeden princip, na kterém je dramatická výchova založena.

Aktivita v sobě skrývá vyjadřování vlastních názorů, postojů, hodnot, ale i odhodlání pro ovlivnění a následnou změnu situace na základě vlastních zájmů a zkušeností. *„Prožitek patří k principům dramatické výchovy proto, že při vstupu do role ve fiktivní situaci, a tedy i poznání světa druhých „zevnitř“ dochází k proměnám osobnosti hráče. Toto poznání, v botách druhého, osobní zkušeností, odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky(...)“* (Machková, 2007, s. 12-13). Aktivita, prožitek a zkušenost jsou důležité vzájemně se doplňující a překrývající principy, které jsou základem pro další dramatickou práci.

3.1.2 Princip hry

Hra hraje v životě předškolního dítěte nezastupitelnou roli, je jeho součástí a hlavní náplní času. S přibývajícím věkem se hra postupně přemísťuje do pozadí, stává se méně častou, později volbou, přesto je ale uplatňována po celý život jedince - v různých životních obdobích, intenzitách a podobách. (Machková, 2007).

Svobodová a Švejdrová (2011) vnímají hru jako bránu do dramatické výchovy, jako princip, který využívá fikce, hry v roli i zkušenosti dětí. Proto je hra považována je jeden z principů dramatické výchovy.

3.1.3 Princip hry v roli

Princip hry v roli je především pro děti předškolního věku zcela přirozenou součástí dne, na jehož začátku stojí klíčové slovo „jako“. Počáteční dohodou („Ty jsi jako řidič autobusu a já budu jako cestující, který k tobě na zastávce nastoupí.“) se dítě dostává do role, ve které se učí jednat. Podle Machkové (2007) se tímto principem dramatická výchova odlišuje od ostatních oborů výchovy a vzdělávání. V dramatické výchově je hra v roli chápána jako výchovná metoda, což je její hlavní podstata. Valenta (2008) vnímá hru v roli jako metodu dosahování cílů na základě rozehrávání fiktivní situace a následné reflexe s výchovně hodnotným obsahem.

Podle Bláhové (1996) je hra v roli v dramatické výchově chápána jako prostředek k sociálnímu rozvoji. Je to souhrn jednání v určitých fiktivních situacích, chování, které se od dané role očekává. Hra v roli využívá zkušeností hráče, které se projektují do fiktivně vytvořené postavy.

3.1.4 Princip tvořivosti a fikce

Machková (2007) uvádí, že tvořivost je schopnost lidského organismu zpracovávat informace, identifikovat problémy, pružně na ně reagovat a hledat různá řešení. Vyznačuje se také originalitou strategií, nápadů i myšlenek, jež jedinec kombinuje, přetváří a transformuje podle aktuální potřeby. Pro tvořivost (kreativitu) je také klíčová samostatnost, sebedůvěra, intuice a vnímavost.

Svobodová a Švejdová (2011) se na tvořivost dívají z pohledu učitele a dětí. Učitel by měl přijímat a podněcovat nápady dětí, společně hledat nová, originální řešení a různé možnosti, které jejich návrhy nabízí. Tvořivost učitele je předpokladem pro rozvíjení tvořivosti dětí. Tvořivost a kreativita učitele ale musí být zároveň spojena s empatií, schopností naslouchat a také ochotou vzdát se vlastních nápadů a plánů ve prospěch nápadů dětí, které včlení do svých pedagogických záměrů, do své pedagogické tvořivosti. S tímto pojetím tvořivosti souhlasí i Bláhová (1996), která vnímá tvořivost jako schopnost vnímat podněty originálně, a zároveň jako schopnost nespokojit se s prvoplánovým řešením problému.

Fikce plní funkci prostředku, který působí na rozvoj tvořivosti a také napomáhá vstupu do rolí. Stejně jako hra v roli je fikce založena na slovu „jako“, které otevírá dveře do fantazijních představ - třída se může proměnit v jakékoli prostředí, děti na sebe berou role a už jsou ve fiktivním světě. Fikce je pro děti v předškolním věku přirozenou součástí života a vnímání světa. Je symbolickým obrazem skutečnosti, kterou si upravujeme dle vlastních potřeb. Touto cestou se děti mohou dostat do různých situací, řeší různé problémy, na něž se dívají z mnoha úhlů pohledů. Díky fikci „(...) stoupáme nahoru k novým zážitkům a zkušenostem“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 53).

3.1.5 Princip partnerství

Partnerství vnímá Machková (2007) jako princip, který je na předělu mezi principy základními a specificky dramatickými. Partnerství je založeno na spolupráci, komunikaci, empatii, z tohoto hlediska je princip partnerství základním principem, který se objevuje i v dalších předmětech. Specifické pojetí partnerství v dramatické výchově tkví v obsahových složkách. Dramatická výchova se odehrává v klimatu partnerství učitele a žáků, i žáků mezi sebou.

Svobodová a Švejdová (2011) vnímají klima nejen jako vztahy ve třídě, tedy vztahy mezi pedagogem a dětmi, ale i partnerství mezi učiteli a dalšími pracovníky instituce, neboť klima a atmosféru utváří všichni společně. Partnerství a demokratický přístup by měly být principem, který na dítě působí celodenně, ne jen v době řízených činností. *„Vytvořit atmosféru, ve které nedochází mezi dětmi ke vzájemnému ubližování, kde se děti respektují a pomáhají si, patří mezi nejvyšší umění učitelky mateřské školy“*

(Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 54). Partnerství v mateřské škole je založeno především na partnerství mezi učitelem a dítětem, jde o vztah vytvořený na vzájemné důvěře, demokracii, s jasnými pravidly a absencí mocenské autority.

3.1.6 Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace

Zkoumání a experimentování jsou procesy, kdy dítě na základě vlastní činnosti získává vědomosti a zkušenosti. *“Pro dítě je zkoumání hrou, ale učitelce přináší pedagogický záměr využitelný ve vzdělávání dítěte“* (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 55). Pro získání nových poznatků je podle Machkové (2007), důležité objevovat situace, náměty i témata z několika úhlů pohledu, hledat různá řešení, zkoumat způsoby, jak by se téma dalo uchopit. Čím více budeme téma zkoumat, experimentovat s tím, co nám nabízí, tím více zkušeností a prožitků nám objev přinese.

Volby a rozhodování jsou zakončením situací, z nichž hledáme východisko. Situace nás nutí odkrývat informace, hledat příčiny, odpovídat na otázku proč (Bláhová, 1996). Podobný názor zastávají i Svobodová a Švejdvová (2011), které doplňují, že jedním z nástrojů zkoumání se stává improvizace, která spolu s hrou v roli tvoří základní metody dramatické výchovy. Improvizace je jednání bez přípravy, které je pro život důležité, neboť se denně setkáváme s překážkami, konflikty, ale i běžnými situacemi, na něž musíme reagovat.

3.1.7 Princip psychosomatické jednoty a empatie

Machková (2007) popisuje psychosomatickou jednotu jako soulad těla a duše, jednotu těla a vnitřního světa, která vede k sebepoznání, sebereflexi a celkové vyrovnanosti. Je založena na upřímnosti k sobě samému, pravdivému vyjádření emocí, vyrovnání se s vlastním tělem, jeho těžištěm napětím i držením. Svobodová a Švejdvová (2011) dále popisují princip psychosomatické jednoty jako princip, který je dětem předškolního věku blízký a naprosto přirozený. V této době však dochází k mechanismům deformující tuto přirozenost: neschopnost vcítit se do dítěte ze strany dospělých, nerespektování emocí, jejich podceňování či odsuzování.

3.2 Dramatická výchova v mateřské škole

Dramatická výchova je proces nabízející účastníkům možnost zkoumat danou problematiku nejen z jednoho stereotypního pohledu, ale i z jiných úhlů kombinující zkušenosti, nápady i strategie všech zúčastněných. Nabízí netradiční pohled na fiktivně vytvořené situace, které rozvíjí schopnost improvizovat, spolupracovat se spoluhráči, reagovat na jejich podněty a respektovat je jako partnery. Pro svůj styl práce, metody uzpůsobené věku dětí, témata, která lze podat nevšední formou, si dramatická výchova vydobyla své místo nejen v prostředí základních a středních škol, ale i ve školách mateřských. Dále Svobodová a Švejdová (2011) uvádějí, že dramatická výchova je svébytným výchovně vzdělávacím procesem, který přispívá k plnění potřeb a zájmů dětí, vytváří bezpečné klima plné jistoty, důvěry, radosti ze společných zážitků a tvořivého poznání. V mateřské škole může pomoci naplňovat cíle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018). Vnímání dramatické výchovy se „(...) nezaměřuje pouze na oblast osobnostní a sociální, ale vnímá dramatickou výchovu jako prostředek vhodný k předávání zkušeností, vědomostí, dovedností a postojů obecně, což považujeme v předškolním věku, kdy by mělo vzdělávání probíhat integrovaně a nedochází k dělení do předmětů, za velmi žádoucí“ (Svobodová, Švejdová, 2011. s. 46-47).

Way (1996) popisuje drama, podobně jako Svobodová a Švejdová (2011), jako výchovu, která je založena na jedinečnosti a individuálnosti každé lidské bytosti, ukazuje nám, že každý je jedinečný a toho můžeme při práci využít.

Dramatická výchova pomáhá naplňovat cíle i obsah vzdělávání z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) ve všech jeho oblastech - dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Zároveň dramatická výchova podporuje svými metodami, cíli i tématy rozvoj klíčových kompetencí dětí předškolního věku. Využívá k tomu průpravné hry a cvičení rozvíjející soustředěnost, verbální i neverbální komunikaci, skupinové cítění, empatii a schopnost improvizace.

3.3 Metody a techniky DV

Metody a techniky jsou metody vedoucí k cíli, které můžeme zkoumat z několika úhlů. Samotná dramatická výchova může být metodou či technikou k dosahování cílů, zároveň ale chápeme dramatickou výchovu jako proces, který ke své existenci využívá různé metody a techniky. „Pojem metoda označuje konkrétní postup, z něhož vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka“ (Valenta, 2008, s. 47).

Téměř všechny metody a techniky dramatické výchovy mají společný základ, který vychází z principu fikce a hry v roli. Metody jsou svázané s obsahem i cíli, proto je volba konkrétních metod a technik závislá na řadě kritérií - potřebách dětí, dosaženém vývojovém stupni, způsobu myšlení, zkušenostech ale i zájmech dětí. Dalším faktorem určující výběr konkrétních metod a technik závisí na prostředcích, které má daná škola či jiná instituce k dispozici, ale i na osobním stylu učitele, jeho osobnosti, kvalifikaci a zkušenostech (Machková 2007).

Podle Valenty (2008) jsou metody a techniky dramatické hry cestou k plnění cílů, které jsou založené na aktivaci osobnostní zkušenosti žáka, naplňují cíle výchovy a vzdělávání a zároveň jsou metodami, které vychází z dramatu, divadla. S tímto tvrzením souhlasí Machková (2007) i Svobodová a Švejdrová (2011).

Metody a techniky dramatické výchovy lze dělit podle mnoha kritérií, můžeme je rozdělit například na metody úplné hry, pantomimicko-pohybové (mezi něž řadíme např. narativní pantomimu), verbálně zvukové a metody materiálově věcné (Valenta, 2008).

3.4 Hra v roli

Hra v roli je v dramatické výchově chápána jako princip i jako metoda. Každá živá bytost má ve světě a ve vlastním životě nějakou roli, jde především o role biosociální, které udává pohlaví, povolání, postavení v rodině či jiné sociální skupině. Jedinec na sebe ale dokáže vžít i role, které v současné chvíli neprožívá, podmínkou přijetí a

vytvoření takové role je převzetí sociální role hráče, herce. Přijetím této role se otevírají dveře do světa fikce (Valenta, 2008).

Fikce, stejně jako hra v roli, je postavena na slovu „jako“, které dává průchod fantazii, tvořivosti a dokáže v představách hráče vytvořit jakékoli prostředí. V těchto podmínkách se hráč pohybuje dle svého uvážení, plní vlastní potřeby. Podle Machkové (2007) je vstup do role (fikce) jednáním ve vytvořené situaci, praktickou realizací fiktivnosti. Hra v roli je specifickým principem dramatické výchovy, odlišuje se tak od ostatních předmětů, které hru v roli nevyužívají jako výchovnou metodu, ale jako pomocnou funkci (např. divadlo). V rámci role jedinec poznává pocity druhých, dokáže tak lépe zpracovat jejich jednání, stává se tak tolerantnějším a chápavějším.

3.4.1 Vstup do role

Machková (2007) popisuje vstup do role jako proces přeměny do jiné osoby, či objektu, založený na fiktivním vcit'ování se do role. V této nové situaci hráči reagují jinak než jen skrze vlastní pozici, zkušenosti, postoje. Pokoušejí se cítit jako druhý, zkoumají postavu „zevnitř“ a skrze ni poznávají svět ze situace, v níž se jejich postava nachází. Hráči se postupně odpoutávají od stereotypů a začínají postavu vnímat bez předsudků, stejně jako okolní svět.

Svobodová a Švejdrová (2011) uvádějí, že drama by se mělo realizovat s ohledem na věk dětí. První role, které děti přijímají by měly být jednoduché, trvalé po celou dobu nastavené fikce. Začátečnické role by měly být časově, místně charakterem vzdálené tomu, co děti prožívají. U těchto postav hráči snadněji odhalí podstatu role, nelpí na detailech, se kterými mají osobní zkušenosti, také nejsou u těchto odlehlých postav emočně angažované. Se zkušenostmi, které hráčům nabízí drama, ale i celkový osobnostní rozvoj, přicházejí náročnější role, s nimiž se vypořádávají.

Valenta se rozdělení rolí věnuje ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008) a rozděluje obsazení rolí takto:

- ❖ **Základní obsazení** - jde o nejzákladnější roli, která se během nastavené fiktivní skutečnosti nemění. Hráč vstupuje do role, kterou si ponechává

během celé hry v roli, popř. role během dramatu mění s vytvořením nové situace.

- ❖ **Výměna rolí mezi hráči** - hráči si během hry vyměňují role, tudíž i názory, postoje. Tento způsob obsazování rolí umožňuje nahlížet na postavy i na celou skutečnost z několika úhlů (hráči si vyzkouší hrát postavu ředitele, poté na sebe berou roli jeho zaměstnance). Důraz je kladen na vyzkoušení obou postav, obou pólů.
- ❖ **Tranzitivní obsazení** - tento druh obsazování rolí spočívá ve ztvárnění jedné role několika hráči. Role postupně přechází z hráče na hráče, kteří se jí snaží přijmout tak, aby tolerovali předchozí směr hry.
- ❖ **Alternované obsazení** - role je v tomto typu obsazení ztvárněna postupně několika hráči. Scéna se několikrát opakuje, role alternují, a nabízí tak pojetí role originálně.
- ❖ **Zdvojené obsazení** - jedná se o rolou hru, kdy jednu roli ztvárňuje více hráčů. Toto vytváření postavy může být založeno na různých funkcích hráčů - vytváření „dobrého a zlého Já“ dané postavy, zaujetí názorů postavy „za mlada“ a „ve stáří,“ či společné ztvárnění postavy, kdy každý hráč vytváří část jejího těla.
- ❖ **Dvojrolové obsazení** - hráč na sebe v této variantě vstupu do role bere hned dvě role, ať už postupně, či najednou.
- ❖ **Zástupné obsazení** - tato varianta přináší do hry prvek zástupného předmětu, rekvizity. Role postavy není zastoupena hráčem, nýbrž předmětem. Tuto zástupnou roli musí hráči při hře respektovat (Valenta, 2008, s. 222-224).

3.4.2 Druh a hloubka role

Role můžeme rozlišit do tří kategorií podle druhu role, míry a intenzity hráčovy proměny. Odlišujeme je podle situace, v níž se postava nachází a jaké okolnosti na ni působí - zde se jedná jen o změnu prostředí, či o roli s již vybudovaným charakterem. Dle Machkové (2007) a Valenty (2008) rozlišujeme tuto typologii rolí takto: simulace, alterace, charakterizace. Valenta je blíže specifikuje:

- **Simulace** je založena na hře sebe samého ve fiktivní situaci. Postava je tedy osobností hráče s jeho názory, postoji i zkušenostmi, zasazená do okolností, ve kterých se momentálně nenachází. Hráč při hře hledá způsoby řešení, které by sám uplatnil, pokud by se dostal do té či oné situace.
- **Alterace** je typ rolového hraní, který již vyžaduje hráčovo přijetí role. Postava, kterou hráč představuje, je obvykle charakterizována pouze povoláním, sociální pozicí nebo biologickými atributy, nemá tudíž propracovaný charakter, osobní vlastnosti.
- **Charakterizace** je chápána jako nadstavba alterace, která proniká hlouběji do postavy, odhaluje její specifčnost. Hráč herecky ztvárňuje plnohodnotně propracovanou postavu, která má charakter, vlastnosti, postoje i názory nezávislé na osobních vlastnostech hráče.

Hloubka a druh hráčova přijímání role se nedá jednoznačně určit, neboť jde o proces individuální. Hráč může zadání pojmout jako hru na sám sebe, kdyby byl např. policistou (nachází se tedy v rovině simulace), jako hru na policistu, kterému přisuzuje obecné vlastnosti policisty, se kterými má zatím zkušenost (rovina alterace), ale také si může představit policistu s celou jeho osobností, jeho vlastnostmi, osobními i profesními problémy, promyšleně reaguje na podněty tak, jak by daná postava reagovala. Mezi těmito rovinami je úzká hranice, na které hráči při hraní rolí balancují (Valenta 2008).

„Menší děti, i předškolního věku, dosáhnou často ve své vlastní dramatické hře překvapujícího stupně charakterizace, dost originální a zčásti fantastického druhu. Proces jejího dosahování je většinou zcela nevědomý a intuitivní (...)“ (Way 1996, s. 127).

3.4.3 Role jako obranný mechanismus

Hra v roli umožňuje dítěti prožívat situace odrážející skutečnost, které jsou v rámci fikce v plné režii hráče. Podle Machkové (2007) poskytuje fikce hráčům bezpečné prostředí, ve kterém mohou jednat dle svého uvážení, a vyzkoušet si tak možnosti řešení, ke kterým by se za jiných okolností neodvážili. Dramatická hra, hra v roli a fikce umožňuje vidět situaci, námět i téma objektivněji a s odstupem, protože okolnosti

působící na jedince nejsou tak emotivní jako v reálném životě. Hráč se tak odpoutává od běžných stereotypů a zábran a dívá se na problematiku nezávisle a objektivně. Svobodová a Švejdrová (2011) nazývají tento způsob zažívání situací, zkoumání svých možností a možných řešení jako zažívání situací „nanečisto.“ Tento způsob je založen na principu ochrany rolí, který umožňuje jednat bez následků, tedy hráč nejednal nesprávně, nesprávně jednala postava, kterou hráč představoval.

Role se tak může stát nástrojem k překonávání nejistoty či strachu. Tuto roli hráč postupně přijímá, poznává ji zevnitř, identifikuje se s ní, jedná tzv. „v jejích botách“ (Machková, 2007). Vymětal (2004) popisuje tento způsob identifikace se zdrojem strachu či úzkosti jako strategii nepřímé konfrontace, založený na nápodobě a vlastní aktivitě. Hráč se tedy dívá na svět z pohledu bytosti, která v něm samotném vyvolává strach a úzkost. Řeší její problémy, překonává překážky, poznává její pocity.

Praktická část

4 Úvod do problematiky, stanovení cílů a výzkumných otázek

4.1 Úvod do problematiky

V praktické části jsem naplánovala soubor čtyřdenních dramatických lekcí s názvem „Kdopak by se bál,“ které mají pozitivně působit na vztah dětí ke zvířatům. Kvůli situaci spojené se šířením koronavirového viru, byla realizace omezena pouze na jednu třídu mateřské školy, v níž byla uskutečněna lekce o pavoucích.

Pomocí příběhové lekce o pavoukovi Rudolfovi se děti seznamují se způsobem života pavouků, jejich vzhledem, ale především s jejich emocemi. Prožívají každodenní radosti, pohádají Rudolfovi vytvářet vzpomínky na dětství, zároveň s ním prožívají smutek, když pavouk zjistí, že je pro někoho zdrojem strachu. Praktická část je kvalitativním výzkumem zkoumajícím vliv dramatického projektu na vztah dětí ke zvířatům. Výzkum pracuje se dvěma škálovými dotazníky, které vyhodnocuje a díky nimž získává závěrečná data k ověření výzkumných otázek. Oba dotazníky jsou zcela totožné, upravené tak, aby byly přiměřené pro danou věkovou skupinu - předškolní děti. První sběr dat je proveden před dramatickým blokem, druhý po realizaci dramatu.

4.2 Cíl

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda může dramatická výchova pozitivně působit na strach ze zvířat u dětí předškolního věku.

4.3 Výzkumné otázky

- ❖ Vzbuzují zvířata v dětech negativní emoce?
- ❖ Může dramatická výchova působit preventivně proti strachu dětí?
- ❖ Je vhodné využívat metody a techniky dramatické výchovy k ovlivnění emocí u dětí?

5 Metodologie

5.1 Výzkumný vzorek

Výzkum proběhl v běžné mateřské škole ve Středočeském kraji. Třída není zvyklá pracovat na základě principů dramatické výchovy, má ale dobré základy v některých průpravných hrách a cvičeních. Skupina byla složená z dětí ve věku mezi 4,5 až 6 let. Celkem bylo přítomno 24 dětí, z nichž 22 dětí je zahrnuto do výzkumu (z důvodu nepřítomnosti dvou dětí při závěrečném hodnocení).

5.2 Metody výzkumu

Metodou výzkumu byl především škálový dotazník, který byl přizpůsobený věku dětí. Dotazník byl dětmi vyplněn před absolvováním lekce dramatické výchovy a následně po ní. Dramatické lekce probíhaly během řízené činnosti po dobu čtyř dnů. Její hlavní cíl byl působit preventivně na vznik strachu ze zvířat a celkově zlepšit vztah ke konkrétním živočišným druhům. Lekce dramatické výchovy vychází z poznávání emocí citlivého zvířete, které jen těžko chápe, že je pro někoho zdrojem strachu.

Dotazník děti vyplňovaly postupně během ranních her. Každý měl na vyplnění dotazníku tolik času, kolik potřeboval (vyplnění trvalo v průměru dvě minuty). Na stole ležely vytištěné obrázky pěti druhů zvířat (pavouci, hadi, žáby, brouci, myši) a tři hromádky s žetony smajlíků (zelené, červené a žluté). Děti měly za úkol ohodnotit, jaký

vztah ke zvířatům zaujímají, pomocí smajlíkové škály – pokládáním smajlíků na obrázky. Každý měl k dispozici právě pět žetonů různých barev:

- ❖ Červený - nemám zvíře rád/a nebo se ho bojím
- ❖ Zelený - mám ho rád/a
- ❖ Žlutý - nevím, mám ho trochu rád/a a trochu ho rád/a nemám

6 Vlastní výzkum

6.1 Lekce dramatické výchovy „Kdopak by se bál“

Hlavní téma: Strach z jiného pohledu

Vedlejší téma: Vztahy, zklamání

Cílová věková skupina: 4-6 let

Časové rozmezí: 4x 35min

- ❖ Hlavní cíle:
 - Působit preventivně na vznik strachu ze zvířat u dětí předškolního věku
 - Vcítit se do hlavních hrdinů, vyjádřit jejich pocity
- ❖ Dramatické cíle:
 - Přijmout hru v roli
 - Vytvořit prostředí příběhu na základě vyprávění
 - Jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem
 - Rozvíjet schopnost výrazu pohybem
- ❖ Osobnostní a sociální cíle:
 - Respektovat pocity druhých
 - Dosáhnout vysoké úrovně tolerance, empatie, schopnosti vcítění hrou v roli
 - Naučit se naslouchat druhým
 - Rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost
 - Rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci

Scénář prvního setkání žádné zábrany, s medvědem by se snažil spřátelit, lidstvo by zde nebylo.

6.1.1 Riemann (1999) popisuje strach

Komunikační kruh (motivace)

Zadání pro děti: Poslouchejte příběh o Rudlovi.

Aktivita: Sedíme s dětmi v kruhu, učitelka čte dopis od Rudly.

Text dopisu:

- ❖ **Varianta A:** Ahoj všichni, jsem moc rád, že Vás poznávám. Mé jméno je Rudolf, ale nikdo mi neřekne jinak než Rudla. Od malička jsem byl hodně zvědavý, a jak říká moje maminka, nedokázal jsem chvíli posedět. Já si vždycky říkám, že dospělým se řekne lehce - nikam nelez - jenže to se dost špatně plní. Zvlášť když bydlíte v tak krásné zahradě, jako bydlím já. No jo vlastně, vy jste mou zahradu ještě neviděli, tak já vám ji zkusím popsat. Na obrovském pozemku se nachází kůlna a hned vedle ní stojí hrušeň, v níž bydlíme. Na první větvi bydlí strejda s tetou a mými dvěma bratřenci. Kousek nad nimi bydlí moje maminka s tatínkem. Nejvyšší větev si zabral starší brácha s kamarády, tam já nesmím. Ne že bych o to nějak moc stál, brácha je pěkně nepořádný a do jeho části stromu byste nechtěli ani na pět minut. A pak, konečně, je tu má část stromu, vlastně přímo kmen, v němž se můžu schovávat. Mám krásný výhled do celé zahrady. Kolem naší hrušně je několik dalších stromů, ale na nich nikdo nebydlí, jen si tam občas chodíme s bratřencem hrát. Také si rádi hrajeme na pískovišti anebo u sudu. Na druhé straně zahrady je skleník, kde bydlí babička s dědou. A konečně na samém konci zahrady stojí dům. Je to dům, kde bydlí lidé, kteří se přistěhovali teprve nedávno. Člověčí maminka s tatínkem nás občas chodí navštěvovat na zahradu a vypadají moc mile. Minule se na mě usmáli. Jejich syna Jakuba jsem ještě neviděl, tak snad se nám také přijde představit. Ale my je v jejich domě nenavštěvujeme. Lidé prý nejsou rádi, když se jim po domě prochází pavouci, jako jsem já. Cože, proč se divíte, že jsem pavouk? Že já se Vám zapomněl představit? Tak ještě jednou, jmenuji se Rudla Pavučinka a jsem pavouk.
- ❖ **Varianta B:** Ahoj všichni, jsem moc rád, že Vás poznávám. Mé jméno je Rudolf, ale nikdo mi neřekne jinak než Rudla. Od malička jsem byl hodně zvědavý, a jak říká moje maminka, nedokázal jsem chvíli posedět. Já si vždycky

říkám, že dospělým se řekne lehce - nikam nelez - jenže to se dost špatně plní. Zvlášť když bydlíte v tak krásné zahradě, jako bydlím já. No jo vlastně, vy jste mou zahradu ještě neviděli, tak já vám ji zkusím popsat. Na obrovském pozemku se nachází kůlna a hned vedle ní se nachází kompost, v němž bydlíme. V jednom rohu bydlí strejda s tetou a mými dvěma bratranci. Ve druhém rohu bydlí moje maminka s tatínkem. Prostředek si zabral starší brácha, tam já nesmím. Ne že bych o to nějak moc stál, brácha je pěkně nepořádný a do jeho části kompostu byste nechtěli ani na pět minut. A pak, konečně, můj roh kompostu. Je to nejlepší místo, protože tu mám otvor, kterým se můžu dívat ven. Mám krásný výhled do celé zahrady. Kolem našeho kompostu je několik stromů, kam si občas chodíme s bratrancem hrát. Také si rádi hrajeme na pískovišti anebo u sudu. Na druhé straně zahrady se nachází skleník. A konečně na samém konci zahrady stojí dům. Je to dům, kde bydlí lidé, kteří se přistěhovali teprve nedávno. Člověčí maminka s tatínkem nás občas chodí navštívit na zahradu a vypadají moc mile. Minule se na mě usmáli. Jejich syna Jakuba jsem ještě neviděl, tak snad se nám také přijde představit. Ale my je v jejich domě nenavštěvujeme. Lidé prý nejsou rádi, když se jim po domě prochází hadi, jako jsem já. Cože, proč se divíte, že jsem had? Že já se vám zapomněl představit? Tak ještě jednou, jmenuji se Rudla Plazivý a jsem slepýš.

- ❖ **Varianta C:** Ahoj všichni, jsem moc rád, že Vás poznávám. Mé jméno je Rudolf, ale nikdo mi neřekne jinak než Rudla. Od malička jsem byl hodně zvědavý, a jak říká moje maminka, nedokázal jsem chvíli posedět. Já si vždycky říkám, že dospělým se řekne lehce - nikam nelez - jenže to se dost špatně plní. Zvlášť když bydlíte v tak krásné zahradě, jako bydlím já. No jo vlastně, vy jste mou zahradu ještě neviděli, tak já vám ji zkusím popsat. Na obrovském pozemku se nachází kůlna a hned pod ní máme skryš, v níž bydlíme. Za první chodbou je místnost, kde bydlí strejda s tetou a mými dvěma bratranci. Kousek nad nimi bydlí moje maminka s tatínkem. Nejzazší komůrku si zabral starší brácha s kamarády, já tam nesmím. Ne že bych o to nějak moc stál, brácha je pěkně nepořádný a do jeho pokoje byste nechtěli ani na pět minut. A pak, konečně, je tu má komůrka, hned vedle vchodu. Mám krásný výhled do celé zahrady. Kolem naší skryše je několik dalších stromů, kam si občas chodíme

s bratrancem hrát. Také si rádi hrajeme na pískovišti nebo u sudu. A konečně na samém konci zahrady stojí dům. Je to dům, v němž bydlí lidé, kteří se přistěhovali teprve nedávno. Člověčí maminka s tatínkem nás občas chodí navštívit na zahradu a vypadají moc mile. Minule se na mě usmáli. Jejich syna Jakuba jsem ještě neviděl, tak snad se nám také přijde představit. Ale my je v jejich domě nenavštěvujeme. Lidé prý nejsou rádi, když se jim po domě prochází myšky, jako jsem já. Cože, proč se divíte, že jsem myšák? Že já se vám zapomněl představit? Tak ještě jednou, jmenuji se Rudla Ušatý a jsem myš.

- ❖ **Varianta D:** Ahoj všichni, jsem moc rád, že vás poznávám. Mé jméno je Rudolf, ale nikdo mi neřekne jinak než Rudla. Od malička jsem byl hodně zvědavý, a jak říká moje maminka, nedokázal jsem chvíli posedět. Já si vždycky říkám, že dospělým se řekne lehce - nikam nelez - jenže to se dost špatně plní. Zvlášť když bydlíte v tak krásné zahradě, jako bydlím já. No jo vlastně, vy jste mou zahradu ještě neviděli, tak já vám ji zkusím popsat. Na obrovském pozemku se nachází jezírko a hned vedle něj je rákosí, ve které bydlíme. Za kamenem schovaným v rákosí bydlí strejda s tetou a mými dvěma bratranci, ostatní bratranci a sestřenice jsou ještě v jezírku, protože jsou pulci. Z druhé strany kamene bydlí moje maminka s tatínkem. Nejhušší část rákosí si zabral brácha s kamarády, tam já nesmím. Ne že bych o to nějak moc stál, brácha je pěkně nepořádný a do jeho části rákosí byste nechtěli ani na pět minut. A pak konečně, je tu moje část rákosí, obklopená několika kamínky. Je to nejlepší místo, protože je hned vedle jezírka, navíc mám krásný výhled do celé zahrady. Kolem našeho jezírka je několik stromů, tam si občas chodíme s bratrancem hrát. Také si rádi hrajeme na pískovišti anebo u sudu. A konečně na samém konci zahrady stojí dům. Je to dům, kde bydlí lidé, kteří se přistěhovali teprve nedávno. Člověčí maminka s tatínkem nás občas chodí navštívit na zahradu a vypadají moc mile. Minule se na mě usmáli. Jejich syna Jakuba jsem ještě neviděl, tak snad se nám taky přijde představit. Ale my je v jejich domě nenavštěvujeme. Lidé prý nejsou rádi, když se jim po domě prochází žáby, jako jsem já. Cože, proč se divíte, že jsem žabák? Že já se vám zapomněl představit? Tak ještě jednou, jmenuji se Rudla Skokan a jsem žába.

- ❖ **Varianta E:** Ahoj všichni, jsem moc rád, že vás poznávám. Mé jméno je Rudolf Krovka, ale nikdo mi neřekne jinak než Rudla. Od malička jsem byl hodně zvědavý, a jak říká moje maminka, nedokázal jsem chvíli posedět. Já si vždycky říkám, že dospělým se řekne lehce - nikam nelez - jenže to se dost špatně plní. Zvlášť když bydlíte v tak krásné zahradě, jako bydlím já. No jo vlastně, vy jste mou zahradu ještě neviděli, tak já vám ji zkusím popsat. Na obrovském pozemku se nachází kůlna a hned pod ní máme skryš, kterou nám vytvořili lidé, říkají tomu broukoviště. V prvním patře bydlí strejda s tetou a mými dvěma bratrance. Kousek nad nimi bydlí moje maminka s tatínkem. Horní patro si zabral brácha s kamarády, já tam nesmím. Ne že bych o to nějak moc stál, brácha je pěkně nepořádný a do jeho pokoje byste nechtěli ani na pět minut. A pak konečně je tu mé prostřední patro, je to ta nejlepší část broukoviště, protože tu mám šišky, do kterých se můžu schovávat! A také mám krásný výhled do celé zahrady. Kolem naší skryše je několik stromů, kam si občas chodíme s bratrance hrát. Také si rádi hrajeme na pískovišti nebo u sudu. A konečně na samém konci zahrady stojí dům. Je to dům, v němž bydlí lidé, kteří se přistěhovali teprve nedávno. Člověčí maminka s tatínkem nás občas chodí navštěvovat na zahradu a vypadají moc mile. Minule se na mě usmáli. Jejich syna Jakuba jsem ještě neviděl, tak snad se nám taky přijde představit. Ale my je v jejich domě nenavštěvujeme. Lidé prý nejsou rádi, když se jim po domě prochází brouci, jako jsem já. Jéé...akorát přišel bratranec, tak já si jdu hrát. Mějte se hezky! Váš brouček Rudla Krovka.

Shrnutí získaných informací

Otázky: *Kdo je Rudla? Co jsme se o něm dozvěděli? Jak by mohl vypadat?*

Zadání pro děti: Už jsme se o Rudlovi dověděli nějaké informace. Sám Rudla by se vám představil takhle.

Aktivita: Učitelka čte dětem, jak se Rudla popisuje.

- ❖ Rudla se popisuje takto (**varianta A**): Na světě existuje hodně druhů pavouků, jsou velcí i maličcí, ale naše rodina patří k těm větším. To jsem moc rád, protože vždycky je lepší být větší. Pavouk jako já pak může tvořit větší pavučiny a je ho více vidět. Máme veliká břívka a osm nohou. Moje maminka s tatínkem, i ostatní

členové rodiny jsou celí černí, jenom já mám jednu nožičku hnědou, protože jsem jako malý pavouček omylem šlápl do barvy. To se mi stává pořád, většinou to jde umýt, ale ta hnědá noha už mi zůstala.

- ❖ Rudla se popisuje takto (**varianta B**): Na světě existuje mnoho druhů hadů, ale my vlastně nejsme tak úplně hadi, my jsme slepýši. Máme dlouhé hnědé tělo, které je zakončené špičatým ocáskem. Nemáme ruce, ani nohy, ale to nám vůbec nevadí, protože s rukama se nedá tak dobře plazit. A já jsem na plazení expert! Jsem skoro stejně velký jako tatínek a za chvíli ho určitě přerostu.
- ❖ Rudla se popisuje takto (**varianta C**): My myšky jsme podle mě ti nejhezčí tvorové, kteří žijí na této zahradě! Jsme celí chlupatí, máme velká ouška, černé oči a u čumáku fousky. A málem bych zapomněl na ocásek!
- ❖ Rudla se popisuje takto (**varianta D**): Na světě existuje mnoho druhů žab, jsou různě velké i barevné. Ale u nás v rodině jsou všichni celí zelení. Podle mě je to ta nejhezčí barva, protože se můžeme schovávat do trávy nebo do rákosí a nikdo nás nevidí. Máme zelené celé tělo, nohy i hlavu, jen oči máme žluté.
- ❖ Rudla se popisuje takto (**varianta E**): Na světě existuje mnoho druhů brouků, ale podle mě jsme my ti nejhezčí. Máme zelené krovky, nožičky i hlavu. Když na nás svítí sluníčko, vypadáme, jako bychom byli zlatí. Máme šest nožiček a také tykadla.

Modelace zahrady

Zadání pro děti: Vytvořte zahradu, kde Rudolf se svou rodinou bydlí. Můžete použít látky, stavebnice a další pomůcky.

Aktivita: S pomocí různých látek, kostek, stavebnic apod. vytvoříme zahradu, kde Rudla s rodinou bydlí. Po jejím vytvoření na ni za pomoci úvodního dopisu umístíme malé obrázky pavouků/slepýšů/myši/žab/brouků a lidí. Přesně podle toho, kde žije Rudolf se svou rodinou a kde žijí lidé.

Rudolfovo fotoalbum

Zadání pro děti: Pohybujte se po prostoru jako Rudolf a poslouchajte, kdy nastane štronzo. Rudla nám poté bude ukazovat, co během dne dělá.

Aktivita: Děti chodí po prostoru, vcítují se do postavy Rudly. Na pokyny učitelky nastane štronz, ve kterém děti podle zadání a za pomoci svých těl předvádí, co Rudolf dělá během dne.

- ❖ Staví hrad z písku
- ❖ Objímá se s maminkou
- ❖ Schovává se ve stromě
- ❖ Spí
- ❖ Vytváří pavučinu (varianta A)
- ❖ Plazí se (varianta B)
- ❖ Jedí sýr (varianta C)
- ❖ Plavou v jezírku (varianta D)
- ❖ Hrají si s míčem (varianta E)

Zadání pro děti: Posad'te se do kroužku a povívejte se, co je uprostřed. Přemýšlejte, na co by Rudla jednou rád vzpomínal.

Aktivita: Děti si v kroužku prohlédnou Rudlovo opravdové album, kde jsou jen tři fotografie (jeho rodina, hraní s bratrem/bratrancem, lidská rodina). *Co je na fotografiích? Kde byly tyto fotografie pořízeny? V albu jsou jen tři fotografie, Rudla ale ve svém životě prožil daleko více hezkých okamžiků, které by si rád dal do alba a na něž by později rád vzpomínal.*

Otázka: *Napadá vás, který moment by si zasloužil být v albu zachycen?*

Kresba

Zadání pro děti: Nakreslete fotografii, která v albu chybí.

Shrnutí

Aktivita: Učitelka spolu s dětmi sedí v kroužku, zakládá do alba fotografie, které děti vytvořily, a mezitím si s dětmi povídá.

Otázky: *Myslíte si, že má Rudla hezký život? Je šťastný? Může mít i nějaké starosti?*

6.1.2 Scénář druhého setkání

Hra na sochy

Zadání pro děti:

Chůze pavouků/hadů/myší/žab/brouků je odlišná než naše lidská. Zkusíme si, jak chodí oni. Pozorně poslouchajte hudbu. Jakmile přestane hudba hrát, je štronzo.

- ❖ Pavouci mají 8 nohou a všechny k chůzi používají.
- ❖ Slepýši nechodí, ale plazí se.
- ❖ Myšky potichu cupitají, aby je nebylo slyšet
- ❖ Žáby nechodí, ale skáčou.
- ❖ Brouci k chůzi používají všech šest nohou.

Aktivita: Děti chodí v prostoru a pohybují se v rytmu hudby. Jakmile hudba přestane hrát, děti stojí ve štronzu.

Shrnutí: V kroužku si za pomoci alba připomínáme příběh o Rudlovi - *kde žije, jaký má život, s kým se kamarádí.*

Narativní pantomima

Zadání pro děti: Staňte se na chvíli Rudolfem. Pohybujte se v prostoru prostoru, poslouchajte, co se mu právě děje, a prožívejte to s ním.

Aktivita: Děti se stanou na chvíli Rudolfem. Chodí po prostoru a poslouchají text, který čte učitelka:

- ❖ **Varianta A:** „Rudla ležel v kmeni svého stromu, a protože bylo ještě brzy ráno, tak spokojeně odpočíval. Měl zavřené oči, zhluboka dýchal a protahoval si všechny své nožičky. Když v tom ho vyrušil zvláštní zvuk. Bylo to spíš takové dunění, jako by někdo chodil po zahradě. A opravdu, byl to Jakub! Rudla okamžitě otevřel oči, vyskočil na nohy, usmál se, začal skákat radostí a už se moc těšil, až se s Jakubem setká. Rudolf začal zmateně běhat po stromě a budil všechny své příbuzné. Když už byl malý Jakub skoro u stromu, Rudla se zastavil, spustil se po pavučině na nejnižší větev, aby na sebe s Jakubem viděli. Jakub s Rudlou od sebe byli jen malý kousíček a oba se zastavili, nastalo ticho. Jakubovy oči se upřeně dívaly na Pavouka houpajícího se na kousku pavučiny.

Pro Jakuba to byl největší pavouk, kterého v životě viděl. Jakub začal zrychleně dýchat, ale jeho obličej se ani nepohnul. „Asi se stydí,“ pomyslel si Rudolf. Znovu se usmál a začal svýma nožičkama Jakobovi mávat. Jakub udělal malý krok dozadu, a ještě jeden krok dozadu a“

- ❖ **Varianta B:** „Rudla ležel v rohu kompostu, a protože bylo ještě brzy ráno, tak spokojeně odpočíval. Měl zavřené oči, zhluboka dýchal a protahoval si celé své tělo, natáhl se co nejvíc, aby si protáhl i ocásek, a poté zase povolil. Když v tom ho vyrušil zvláštní zvuk. Bylo to spíš takové dunění, jako by někdo chodil po zahradě. A opravdu, byl to Jakub! Rudla okamžitě otevřel oči, zvedl hlavu, usmál se, začal skákat radostí a už se moc těšil, až se s Jakubem setká. Rudolf začal zmateně běhat po kompostu a budil všechny své příbuzné. Když už byl malý Jakub skoro u kompostu, Rudla se zastavil, vystrčil hlavu z díry v ohradce kompostu, aby na sebe s Jakubem viděli. Jakub s Rudlou od sebe byli jen malý kousíček a oba se zastavili, nastalo ticho. Jakubovy oči se upřeně dívaly na hada pohupujícího se ze strany na stranu. Pro Jakuba to byl největší had, kterého v životě viděl. Jakub začal zrychleně dýchat, ale jeho obličej se ani nepohnul. „Asi se stydí,“ pomyslel si Rudolf. Znovu se usmál a začal svou hlavou na Jakuba kývat. Jakub udělal malý krok dozadu, a ještě jeden krok dozadu a“
- ❖ **Varianta C:** „Rudla ležel na sluníčku před svou skrýší, a protože bylo ještě brzy ráno, tak spokojeně odpočíval. Měl zavřené oči, zhluboka dýchal a protahoval si své nožičky. Když v tom ho vyrušil zvláštní zvuk. Bylo to spíš takové dunění, jako by někdo chodil po zahradě. A opravdu, byl to Jakub! Rudla okamžitě otevřel oči, vyskočil na nohy, usmál se, začal skákat radostí a už se moc těšil, až se s Jakubem setká. Rudolf začal zmateně běhat do skrýše a ven a budil všechny své příbuzné. Když už byl malý Jakub skoro u kůlny, Rudla se zastavil, stoupl si na zadní, aby na sebe s Jakubem viděli. Jakub s Rudlou od sebe byli jen malý kousíček a oba se zastavili, nastalo ticho. Jakubovy oči se upřeně dívaly na Rudolfa. Pro Jakuba to byla největší myš, kterou v životě viděl. Jakub začal zrychleně dýchat, ale jeho obličej se ani nepohnul. „Asi se stydí,“ pomyslel si Rudolf. Znovu se usmál a začal svýma ručičkama Jakobovi mávat. Jakub udělal malý krok dozadu, a ještě jeden krok dozadu a“

- ❖ **Varianta D:** „Rudla ležel na kameni na kraji rákosí, a protože bylo ještě brzy ráno, tak spokojeně odpočíval na sluníčku. Měl zavřené oči, zhluboka dýchal a protahoval si své nožičky. Když v tom ho vyrušil zvláštní zvuk. Bylo to spíš takové dunění, jako by někdo chodil po zahradě. A opravdu, byl to Jakub! Rudla okamžitě otevřel oči, vyskočil na nohy, usmál se, začal skákat radostí a už se moc těšil, až se s Jakubem setká. Rudolf začal zmateně skákat do jezírka a z jezírka, do rákosí a zpět na kámen a budil všechny své příbuzné. Když už byl malý Jakub skoro u jezírka, Rudla vyskočil na nejvyšší kámen, aby na sebe s Jakubem dobře viděli, a zastavil se. Jakub s Rudlou od sebe byli jen malý kousíček a oba se zastavili, nastalo ticho. Jakubovy oči se upřeně dívaly na žabáka, sedícího na kameni. Pro Jakuba to byla ta největší žába, kterou v životě viděl. Jakub začal zrychleně dýchat, ale jeho obličej se ani nepohnul. „Asi se stydí,“ pomyslel si Rudolf. Znovu se usmál a začal svýma ručičkama Jakubovi mávat. Jakub udělal malý krok dozadu, a ještě jeden krok dozadu a“
- ❖ **Varianta E:** „Rudla ležel na šišce v broukovišti, a protože bylo ještě brzy ráno, tak spokojeně odpočíval. Měl zavřené oči, zhluboka dýchal a protahoval si celé své tělo, natáhl se co nejvíce, aby si protáhl všechny nožičky, a poté zase povolil. Když v tom ho vyrušil zvláštní zvuk. Bylo to spíš takové dunění, jako by se někdo procházel po zahradě. A opravdu, byl to Jakub! Rudla okamžitě otevřel oči, zvedl hlavu, usmál se, začal skákat radostí a už se moc těšil, až se s Jakubem setká. Rudolf začal zmateně běhat po všech patrech a budil své příbuzné. Když už byl malý Jakub skoro u broukoviště, Rudla se zastavil, vystrčil hlavu ze svého pokoje, aby na sebe s Jakubem viděli. Jakub s Rudlou od sebe byli jen malý kousíček a oba se zastavili, nastalo ticho. Jakubovy oči se upřeně dívaly na brouka, kterému se ve větru houpala tykadla ze strany na stranu. Pro Jakuba to byl největší brouk, kterého v životě viděl. Jakub začal zrychleně dýchat, ale jeho obličej se ani nepohnul. „Asi se stydí,“ pomyslel si Rudolf. Znovu se usmál a začal na Jakuba mávat. Jakub udělal malý krok dozadu, a ještě jeden krok dozadu a“

Učitelka v roli Jakuba

Aktivita: Bezprostředně po přečtení příběhu na sebe učitelka bere roli Jakuba, zrychleně dýchá, ukazuje do prostoru a začne křičet.

Zhodnocení v kruhu

Aktivita: Děti si sednou do kruhu a společně s učitelkou si zkusí odpovědět na otázky.

Otázky: *Jak dnes začal Rudlův den? Co se na zahradě stalo? Co si Rudolf přál? A jak na něj reagoval Jakub?*

Jakubův zážitek

Zadání pro děti: Teď se podíváme, jak se na tuto situaci dívá Jakub. *Co se mohlo stát, když přiběhl ze zahrady? Zahrajte pomocí loutek Jakuba a jeho maminky, co se mohlo stát poté, když Jakub přiběhl ze zahrady. Kdo bude chtít, může nám ukázat, jak rozhovor probíhal, a co si postavy řekly.*

Aktivita: V prostoru jsou připravené loutky Jakuba a jeho maminky, děti mohou pomocí loutek přehrát, jak se Jakub zachoval doma a jak se zachovala jeho maminka. Po přehrání několika rozhovorů se pokusíme popsat emoce, které Jakub cítil.

Shrnutí

Aktivita: Učitelka spolu s dětmi sedí v kroužku a společně si povídají, jaké by mohlo být Rudolfovo a Jakubovo přání. Společně shrnou myšlenky a přání, které se hrdinům honí hlavou.

Otázky: *Přejí si oba dva to samé? Jaké přání má Jakub? Co si přeje Rudolf?*

6.1.3 Scénář třetího setkání

Plnění nejrůznějších přání

Zadání pro děti: Procházejte se po prostoru a přemýšlejte, co by si lidé nebo zvířátka mohli přát. Když uslyšíte zvuk trianglu, řeknu vám přání, které někdo má. Pokuste se ho splnit.

Aktivita: Děti chodí v prostoru, na zvukový signál se zastaví. Děti poslouchají přání, která učitelka vysloví a jež se snaží následně splnit.

- ❖ Chtěl bych ještě chvíli spát
- ❖ Chtěl bych umět létat nejrychleji ze všech
- ❖ Chtěl bych vydržet stát na jedné noze
- ❖ Chtěl bych umět chodit po špičkách, aby mě nikdo neslyšel

Děti sedí v kroužku a povídají si společně s učitelkou o přáních, která mají ony samy, poté o přáních, která mají postavy z našeho příběhu.

Otázka: *Pamatujete si, jaká přání měl asi Jakub a jaká měl Rudla?*

Dopis od Rudly

Zadání pro děti: Rudla nám poslal další dopis, poslouchajte, co v něm píše.

Aktivita: Učitelka čte dopis dětem.

- ❖ **Varianta A:** Ahoj všichni, tak co říkáte na moji zahradu, prohlédli jste si ji? Určitě ano. Já si ji teď prohlížím také. Ležím v kmeni naší hrušně, dívám se kolem sebe a přemýšlím. Včera se na naši zahradu přišel podívat Jakub, měl jsem z toho velikou radost, moc jsem si přál, abychom byli kamarádi. Tak jsem mu šel naproti, usmál se na něj, zamával mu a chtěl jsem ho u nás přivítat. Ale Jakub mě asi nemá rád, vůbec si se mnou nechtěl povídat, ba naopak, když mě viděl, začal křičet a utekl pryč. Byl jsem z toho včera moc smutný, protože tomu nerozumím. Vy tomu rozumíte? Jakub se na zahradě celý den ani neukázal. Dokonce jsem zaslechl maminku, která říkala, že se na zahradu bojí chodit. Ale čeho by se tady bál? Copak je tu něco nebezpečného? Já jsem tu nic strašidelného neviděl.
- ❖ **Varianta B:** Text dopisu: Ahoj všichni, tak co říkáte na moji zahradu, prohlédli jste si ji? Určitě ano. Já si ji teď prohlížím také. Ležím v rohu kompostu, dívám se kolem sebe a přemýšlím. Včera se na naši zahradu přišel podívat Jakub, měl jsem z toho velikou radost, moc jsem si přál, abychom byli kamarádi. Tak jsem mu šel naproti, usmál se na něj, kýval jsem na jeho pozdrav a chtěl jsem ho u nás přivítat. Ale Jakub mě asi nemá rád, vůbec si se mnou nechtěl povídat, ba naopak když mě viděl, začal křičet a utekl pryč. Byl jsem z toho včera moc

smutný, protože tomu nerozumím. Vy tomu rozumíte? Jakub se na zahradě celý den ani neukázal. Dokonce jsem zaslechl maminku, která říkala, že se na zahradu bojí chodit. Ale čeho by se tady bál? Copak je tu něco nebezpečného? Já jsem tu nic strašidelného neviděl.

- ❖ **Varianta C:** Ahoj všichni, tak co říkáte na moji zahradu, prohlédli jste si ji? Určitě ano. Já si ji teď prohlížím také. Ležím před naší skrýší, dívám se kolem sebe a přemýšlím. Včera se na naši zahradu přišel podívat Jakub, měl jsem z toho velikou radost, moc jsem si přál, abychom byli kamarádi. Tak jsem mu šel naproti, usmál se na něj, zamával mu a chtěl jsem ho u nás přivítat. Ale Jakub mě asi nemá rád, vůbec si se mnou nechtěl povídat, ba naopak když mě viděl, začal křičet a utekl pryč. Byl jsem z toho včera moc smutný, protože tomu nerozumím. Vy tomu rozumíte? Jakub se na zahradě celý den ani neukázal. Dokonce jsem zaslechl maminku, která říkala, že se na zahradu bojí chodit. Ale čeho by se tady bál? Copak je tu něco nebezpečného? Já jsem tu nic strašidelného neviděl.
- ❖ **Varianta D:** Ahoj všichni, tak co říkáte na moji zahradu, prohlédli jste si ji? Určitě ano. Já si ji teď prohlížím také. Ležím na kameni před rákosím, dívám se kolem sebe a přemýšlím. Včera se na naši zahradu přišel podívat Jakub, měl jsem z toho velikou radost, moc jsem si přál, abychom byli kamarádi. Tak jsem mu šel naproti, usmál se na něj, zamával mu a chtěl jsem ho u nás přivítat. Ale Jakub mě asi nemá rád, vůbec si se mnou nechtěl povídat, ba naopak, když mě viděl, začal křičet a utekl pryč. Byl jsem z toho včera moc smutný, protože tomu nerozumím. Vy tomu rozumíte? Jakub se na zahradě celý den ani neukázal. Dokonce jsem zaslechl maminku, která říkala, že se na zahradu bojí chodit. Ale čeho by se tady bál? Copak je tu něco nebezpečného? Já jsem tu nic strašidelného neviděl.
- ❖ **Varianta E:** Ahoj všichni, tak co říkáte na moji zahradu, prohlédli jste si ji? Určitě ano. Já si ji teď prohlížím také. Ležím v broukovišti, dívám se kolem sebe a přemýšlím. Včera se na naši zahradu přišel podívat Jakub, měl jsem z toho velikou radost, moc jsem si přál, abychom byli kamarádi. Tak jsem mu šel naproti, usmál se na něj, zamával mu a chtěl jsem ho u nás přivítat. Ale Jakub mě asi nemá rád, vůbec si se mnou nechtěl povídat, ba naopak, když mě viděl,

začal křičet a utekl pryč. Byl jsem z toho včera moc smutný, protože tomu nerozumím. Vy tomu rozumíte? Jakub se na zahradě celý den ani neukázal. Dokonce jsem zaslechl maminku, která říkala, že se na zahradu bojí chodit. Ale čeho by se tady bál? Copak je tu něco nebezpečného? Já jsem tu nic strašidelného neviděl.

Rudlův šátek

Zadání pro děti: Chtěli byste Rudlovi něco říct, poradit nebo ho utiшит? Kdo bude chtít, může se dotknout šátku a promluvit si s Rudlou.

Aktivita: V prostoru je židle, přes kterou je přehozen Rudolfův kostýmní znak. Kdo by chtěl Rudlovi něco říct, zkusit mu vysvětlit, co se s Jakubem děje, nebo ho utěšit, může přijít ke kostýmnímu znaku, pohladit ho a vyjádřit se. Pokud nebudou podstatné informace řečeny, zapojuje se i učitelka, která Rudlovi vysvětluje, že Jakub se bojí pavouků/hadů/myši/žab/brouků.

A co Jakub

Zadání pro děti: Teď se společně podíváme, co prožívá Jakub. Staňte se na chvíli Jakubem a choďte po prostoru, když uvidíte obrázek pavouka/hada/myši/žáby/brouka, schulte se do klubíčka.

Aktivita: Děti v roli Jakuba chodí v prostoru, učitelka stojí v ústraní a má v ruce připravený obrázek pavouka/hada/myši/žáby/brouka. Tu a tam dětem beze slov obrázek ukáže. Děti na tento vizuální signál reagují tím, že se zastaví, schoulí se do klubíčka a na chvíli zavřou oči. Když pavouk/had/myš/žába/brouk zmizí, pokračují v chůzi v prostoru.

Učitelka v roli

Aktivita: Když jsou děti schoulené v klubíčku, přichází učitelka v roli Jakubovy maminky. „*Jakube, proč se schováváš?*“ začíná rozhovor učitelka. Plynule v něm pokračuje podle reakcí dětí. „*Copak se stalo? Měli bychom s tím tvým strachem něco udělat.*“

Shrnutí

Aktivita: Učitelka sedí s dětmi v kroužku a společně diskutují, co by mohli udělat pro to, aby se Jakub přestal bát.

Otázky: *Co by mohla udělat maminka? Mohl by něco udělat Rudla? A co Jakub, jak by to mohl řešit on? Mohl by nějak pomoci Rudolf?*

6.1.4 Scénář čtvrtého setkání

Chůze v prostoru

Zadání pro děti: Rudla ví, že se ho Jakub bojí. Proto se rozhodl, že se před Jakubem nebude moc hýbat, ani mu mávat, aby se nebál ještě více. Vždy, když se na zahradu blížili lidé, začal se Rudla pohybovat velmi pomalu, nebo se úplně zastavil. Staňte se na chvíli Rudlou a pohybujte se po prostoru. Když uslyšíte zvuk bubínku, stůjte ve štronzu.

Aktivita: Děti (v roli pavouků/hadů/myší/žab/brouků) chodí po prostoru do rytmu bubínku. Jakmile zvuk utichne, stojí ve štronzu.

Příprava prostředí:

Aktivita:

- ❖ **Varianta A: Motání pavučiny** - Děti společně s učitelkou sedí v kruhu a hází si bílé klubíčko nitě. Každý, kdo má nit v ruce, si kus ponechá, aby se tak s každým dalším hodem uprostřed kruhu vytvářela pavučina. Jakmile bude pavučina hotová, opatrně ji položíme na zem.
- ❖ **Varianta B: Příprava kompostu** - Děti společně s učitelkou sedí v kruhu a uprostřed vytváří kompost. Co do takového kompostu patří? Za pomoci látek, stavebnic a dalších materiálů vytváříme prostředí kompostu.
- ❖ **Varianta C: Tvorba myší skrýše** - Děti společně s učitelkou sedí v kruhu a uprostřed vytváří za pomoci látek, stavebnic a dalších materiálů chodbičky myší skrýše.
- ❖ **Varianta D: Modelace jezírka** - Děti společně s učitelkou sedí v kruhu a uprostřed vytváří za pomoci látek, stavebnic a dalších materiálů jezírko a jeho okolí.

- ❖ **Varianta E: Tvorba broukoviště** - Děti společně s učitelkou sedí v kruhu a uprostřed vytváří za pomoci látek, stavebnic a dalších materiálů broukoviště.

Otázka: *Co jsme se zatím dozvěděli o Rudolfovi, jeho rodině i o celém příběhu?*

Zasazení Rudly a jeho rodiny do prostředí

Aktivita: Každé z dětí dostane obrázek pavoučka/slepýše/myšky/žáby/broučka, kterého/kterou na pavučinu/do kompostu/do skrýše/do jezírka/do broukoviště umístí, a řekne při tom nějakou informaci, kterou jsme o Rudlovi zjistili.

Učitelka s položením svého obrázku říká dětem informace o:

- ❖ **Pavoucích** - pavouci jsou pro svět velmi důležití, protože se živí hmyzem. Kdyby nebylo pavouků, bylo by na světě příliš mnoho much.
- ❖ **Slepýších** - slepýši jsou u nás chráněni, to znamená, že je jich na světě velmi málo a měli bychom je chránit.
- ❖ **Myších** - myšky se tu a tam hrabou v hlíně a občas do ní dostávají vzduch. Díky tomu je hlína více načechraná a rostlinkám se v ní lépe daří.
- ❖ **Žábách** - žáby jsou pro svět velmi důležité, protože se živí hmyzem. Kdyby nebylo žab, bylo by na světě příliš mnoho much.
- ❖ **Broucích** - broučci se tu a tam hrabou v hlíně, jsou pro půdu velmi důležití, protože do půdy dostávají vzduch. Hlína je poté načechraná, a díky tomu se rostlinkám lépe roste.

Rozhovory nad prostředím

Jakub má strach z pavouků/hadů/myší/žab/brouků. Bojí se jich tak moc, že se doposud vyhýbal zahradě. Nechodil si s tatínkem kopat s míčem, nelezl po stromech, ani nestavěl hrady z písku. Zkrátka dělal, jakoby zahrada neexistovala. Občas se mu ale zastesklo, proto se svého strachu pokoušel zbavit. Zkoušel (použijeme náměty, které byly řečeny na konci třetího setkání). Poté se s maminkou rozhodli, že se s pavouky/hady/myšmi/žábami/brouky zkusí setkat znovu. To se ale nesmí uspěchat, nejprve se Jakub s maminkou drželi za ruce a jen se prošli po zahradě daleko od

hrušně/kompostu/kůlny/jezírka/broukoviště, kde Rudla bydlel. Poté se k ní/němu přibližovali blíže a blíže.

Narativní pantomima ve dvojicích

Zadání pro děti: Staňte se na chvíli Jakubem, najděte si dvojici a poslouvejte, co Jakub dělá.

Aktivita: Děti se ve dvojicích chytí za ruce, stávají se malým Jakubem a za doprovodu relaxační hudby chodí po prostoru podle pokynů.

„Jakub se chytil maminky za ruku, a protože zatím byli v bytě, Jakub se smál a vše bylo v pořádku. Došli spolu do předsíně, kde si oba oblékli mikinu, zapnuli si ji na zip. Poté si obuli boty. Znovu se chytli za ruce, otevřeli dveře na zahradu a vyšli ven. Jakub začal být trochu nejistý. Jeho kroky se zpomalily. Jakub s maminkou šli pomalu a přibližovali se k hrušni/kompostu/kůlně/jezírku/broukovišti, kde byl/a pavučina/Rudlův koutek/myší skrýš/rákosí/Rudlův koutek/ Rudlovo patro (vždy využijeme prostředí, které jsme vytvořili).“ Kdo dětí (v roli Jakuba) bude chtít, může se ji/ho dotknout. Ostatní se kolem ní/ho projdou.

Otázky: *Jak se vám šlo jako Jakubovi? Jaké u toho měl Jakub pocity?*

Dopis od Rudly

Zadání pro děti: Poslouvejte, co nám Rudla napsal tentokrát.

Aktivita: Učitelka čte dopis dětem.

Text dopisu: Ahoj všichni, představte si, co se stalo! Jakub začal chodit na zahradu! Pomáhá mamince zalévat květiny, hraje si v hlíně i na pískovišti. Minule si s tatínkem kopal s míčem, a když se míč zakutálel až pod naši/náš hrušeň/kompost/kůlně/rákosí/broukoviště, Jakub pro něj došel, nejistě, ale došel! Postupně si na nás začíná zvykat a myslím, že vše je na dobré cestě, abychom jednoho dne byli přátelé.

Závěrečná kresba

Otázky: *Myslíte si, že se Jakub s Rudlou nakonec začali kamarádit? Jak by mohlo vypadat přátelství mezi pavoukem/hadem/myší/žábou/broukem a člověkem?*

Zadání pro děti: Přidejte do alba další fotku, na níž je vidět, jak příběh skončil.

Samostatná aktivita: Žákům učitelka položí otázky, poté žáci přidají fotky do alba, na kterých je vidět, jak příběh skončil. Následně si povídají o tom, co mohou na fotografiích spatřit a jak se postřehy a závěry u jednotlivých dětí liší.

6.2 Reflexe

S dětmi ze třídy Rybiček jsem pracovala několik dní před realizací výzkumu k bakalářské práci. Přestože se děti předchozí dny seznámily s některými metodami a technikami dramatické výchovy, stále jsem měla z realizace některých částí dramatu obavy. Ve třídě bylo přítomno 24 dětí, s většinou z nich jsem se poznala již dříve, ale pro některé byla první lekce zároveň prvním setkáním se mnou (jako učitelem) i s dramatickou výchovou.

Během ranní hry jsem jednotlivě s každým dítětem prováděla záznam škálového dotazníku a data jsem ihned vyhodnotila. Výsledek byl zřejmý na první pohled - drama bude zaměřené na pavouky. První lekce proběhla i přes mé počáteční obavy velmi dobře. Děti s napětím poslouchaly čtení obou dopisů. Poměrně dobře si zapamatovaly text, včetně jeho detailů, jako např. jméno hlavního hrdiny, druh stromu, na kterém žije, členy jeho rodiny, ale i celkové rozvržení zahrady, což se promítlo na modelaci zahrady. I přes poměrně málo materiálu ke stavbě, se podařilo vytvořit prostředí, do kterého děti umístily obrázky příslušníků rodiny. Stavba probíhala ze začátku organizovaně, později se děti začaly více zapojovat. Na modelaci zahrady jsme se zdržely, děti začaly s hromadnou, velmi propracovanou stavbou. Na zahradě se objevovaly i věci, které v dopisu nebyly. Ale tvůrčí atmosféru jsem nechtěla narušovat. Proto bylo do popisu zahrady později zahrnuto i několik políček se zeleninou a houpačka.

Nejzajímavější byla pro mě i pro děti aktivita s fotoalbem. Překvapilo mě, že děti zpočátku nevěděly, na co se tento předmět používá, ale Dominik nám jeho funkci vysvětlil. Umísťování vlastních fotografií do alba bylo pro děti velkou motivací. Na obrázcích se nejčastěji objevoval Rudolf na pískovišti, na stromě, ale také Rudla při stavbě pavučiny, při čtení knížky nebo při trávení času s rodinou.

Na většině fotografií byl pavouk Rudolf vyobrazen jako černý pavouk se sedmi černými nohama a jednou hnědou nohou. Mile mě překvapilo, že děti v dopise

zaregistrovaly tento detail, a i když jsem na něj nijak neupozorňovala, zakreslily ho do fotografií. Na závěr jsme si nad fotografiemi s dětmi povídaly a postupně je zařazovaly do alba. Děti si lekci dramatické výchovy užily a hned se dotazovaly, zda budeme dělat Rudlovi i další fotografie.

Ve druhé lekci dramatického celku „Kdopak by se bál“ se děti setkaly s učitelem v roli. Všechny stály rozmístěné po prostoru, couvaly s nataženou rukou, ukazující na toho největšího pavouka, kterého si dokázaly představit. V tu chvíli se akce obrátila na učitele v roli. Děti stály a napjatě sledovaly, co se bude dít. Křik je překvapil. Na několika dětech bylo vidět, že opravdu stojí na zahradě a dívají se na skutečného pavouka, kterého se bojí. Ve vzduchu byla velmi emotivní atmosféra, kterou křik podpořil. Několik dětí začalo spontánně křičet také. Ostatní děti se přidaly a řetězovou reakcí došlo k hromadnému křiku. Když učitel v roli ubíral na intenzitě a pomalu se vzdaloval, některé děti s křikem přestávaly. Vrátila jsem se bez kostýmního znaku, posadila se a vyzvala gestem děti, aby se posadily také. Při reflexi v kroužku se dětem dařilo velmi podrobně popsat, co se stalo, a odhalily Jakubův strach z pavouků. Mě mě potěšilo, jak děti přijaly učitele v roli, přestože scéna nevyžadovala reakci dětí, bylo vidět, že jsou vtaženy do příběhu.

Na základě reflexe i pozorování soudím, že největším zážitkem bylo pro děti hraní divadla s improvizovanými loutkami. Vytvořily jsme společně paraván, za kterým se děti schovávaly a hrály divadlo. Všechny děti se zapojily a postupně si prostřídaly alespoň jednu roli. První dvě dvojice vymyslely vlastní text a přehrály, co se mohlo odehrát v domě, když Jakub přiběhl za maminkou. Jako první jsem vybrala děti, které se vždy při reflexích projevovaly a dokázaly srozumitelně popsat své myšlenky. Doufala jsem, že přehrají scénku, která ostatní děti inspiruje. Ostatní dvojice se textem inspirovaly příliš, opakovaly text, který již slyšely a nebyly schopny vymyslet vlastní.

Při závěrečné reflexi jsme se s dětmi pokusili formulovat přání, jaké by Jakub a Rudolf mohli mít. Některé návrhy se týkaly aktuální situace. Děti Jakuba ztotožňovaly se svými staršími sourozenci a přály si, aby Jakub mohl zase chodit do školy nebo aby mohl jít do ZOO. Většina přání byla zaměřena na vztah mezi hlavními hrdiny příběhu. Pavlík si byl

jistý, že si pavouk Rudolf přeje, aby se z nich s Jakubem stali kamarádi. Jakub by si ale přál, aby se s pavouky už nikdy nesetkal.

„Rudlo, Jakub se s tebou třeba ještě bude kamarádit. Nebud' smutný.“ „Jakub se tě bojí.“ „To nevadí, že se s tebou Jakub nechce kamarádit, stejně by na tebe neměl čas, když má online výuku!“ „Rudlo, nebud' smutný.“ Takto se po přečtení dopisu stavěla k utěšování malého pavoučka většina dětí. Některé přátelství mezi člověkem a pavoukem nevěřily, jiné Rudolfa chlácholily, že se všelepší a nabádaly ho k trpělivosti. Dalším řešením bylo podle dětí hraní si s Rudlovým bratrancem a celkově shánění jiných kamarádů (dalších pavouků, žížal apod.).

Děti v roli Jakuba se pohybovaly po prostoru a schovávaly se před pavouky. Po chvíli se objevil učitel v roli maminky. Děti na něj reagovaly, odpověděly na jeho otázku a vysvětlovaly, že viděly obrázek pavouka. Rozhovor byl poměrně krátký, ale bylo řečeno vše podstatné. Děti s přijutím učitele v roli neměly žádné problémy. Nekomentovaly, že vidí mě - učitele s šátkem, ale zcela přirozeně přijaly, že s nimi mluví Jakubova maminka. Poté jsme v kroužku s dětmi diskutovaly, co bychom mohli udělat pro to, aby se Jakub nebál. S velmi zajímavou myšlenkou přišla Zita. Navrhovala, aby se všichni pavouci spojili a vytvořili ze svých těl jedno velké tělo člověka. Kdyby pavouci vypadali jako člověk, měli jen dvě ruce a dvě nohy, Jakub by se jich přestal bát a mohl by se s Rudolfem kamarádit. Bohužel se mi nepodařilo tuto diskuzi více rozvést. Děti na tento nápad nechtěly reagovat a stále myšlenkami ubíhaly k jiným řešením tohoto problému. Navrhovaly, aby maminka Jakobovi vysvětlila, že není nebezpečný. Také radily Rudolfovi, aby Jakobovi nemával nebo aby se radši před Jakubem vůbec neukazoval, protože to Jakuba děsí.

Děti se těšily na další lekci, byly zvědavé, jestli se Jakub s Rudlou nakonec skamarádí. Věřily, že příběh dopadne dobře. Za největší úspěch dnešní lekce považuji přijetí učitele v roli - splnění dramatického cíle.

Během poslední lekce příběhu o pavouku Rudlovi děti vytvářely pavučinu plnou informací. Při házení klubka narazily na problém s házením a chytáním. Téměř nikomu se nepodařilo klubko chytit, s tím jsme si ale poradili a pavučinu se podařilo vytvořit. Při rozmisťování malých pavoučků jsme se dozvídali, jak obecné informace o

pavoucích, tak i konkrétní o Rudolfovi. Děti nejčastěji zmiňovaly počet nohou, počet očí, výrobu pavučin, lovení much. Některé děti se zaměřily na Rudlovu rodinu, zážitky z alba a také na příběh o tom, jak Rudolf přišel k hnědé noze.

Narativní pantomima proběhla velmi dobře. Děti se vžily do role malého Jakuba a ve dvojici s ním prožívaly výpravu na zahradu. Když se Jakobové oblékli, vydali se ve dvojicích k místu, kde byla vytvořená pavučina. Kdo z dětí měl pocit, že se Jakub postupně zbavuje svého strachu a je dostatečně připravený na to, aby se pavučiny dotkl, mohl na pavučinu sáhnout. Většina dětí tak udělala.

Tento postoj dětí se odrazil i v kreslení závěrečných fotek do alba. Děti na fotografiích měly znázornit, jak to s Jakubem a Rudolfem dopadlo. Na většině obrázků si Jakub s Rudlou hrají na pískovišti nebo v lese, ale stojí poměrně daleko od sebe. Děti obrázky okomentovaly slovy: „Už jsou kamarádi a hrají si spolu.“ „Jakub už se nebojí a jsou s Rudlou kamarádi.“ Jen Nelinka nakreslila oba hlavní hrdiny daleko od sebe záměrně každého na jednu stranu pískoviště, protože člověk se s pavoukem kamarádit nemůže, ale mohou si hrát na pískovišti. Anička a Pavlík znázornili Jakuba s Rudlou v těsné blízkosti a přidali do fotografie i srdíčka.

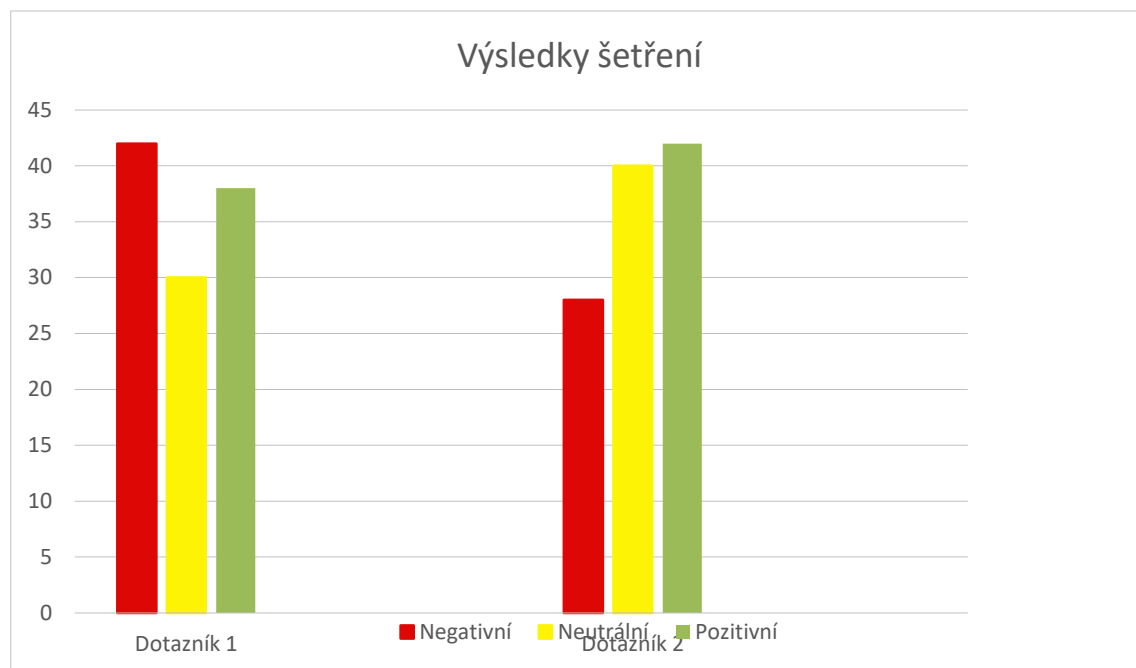
Závěrečné fotografie, jejich přidání do alba a komentáře dětí pro mě byly pozitivní zpětnou vazbou. Bylo z nich poznat, jak děti přemýšlí o příběhu a přejí si, aby dopadl dobře, přestože se jedná o postavu pavouka, který v nich zprvu vzbuzoval poměrně silné antipatie. Moment, kdy děti komentovaly své kresby, mi dokázal naplnění hlavních cílů - preventivně působit na vznik strachu ze zvířat u dětí předškolního věku a vcítit se do hlavních hrdinů, vyjádřit jejich pocity. Děti dokázaly vyjádřit myšlenky i pocity obou hrdinů a během lekcí se dívaly na problematiku z několika úhlů pohledu.

7 Vyhodnocení dat

Na začátku výzkumu byly otazníkem zmapovány vztahy dětí k zvířatům.

Vyhodnocením odpovědí bylo zjištěno, že ze 110 hlasů bylo 42 s negativním vztahem ke zvířatům, 30 hlasů vyjadřuje vztah neutrální a 38 vztah pozitivní (viz graf č. 1

dotazník č. 1).

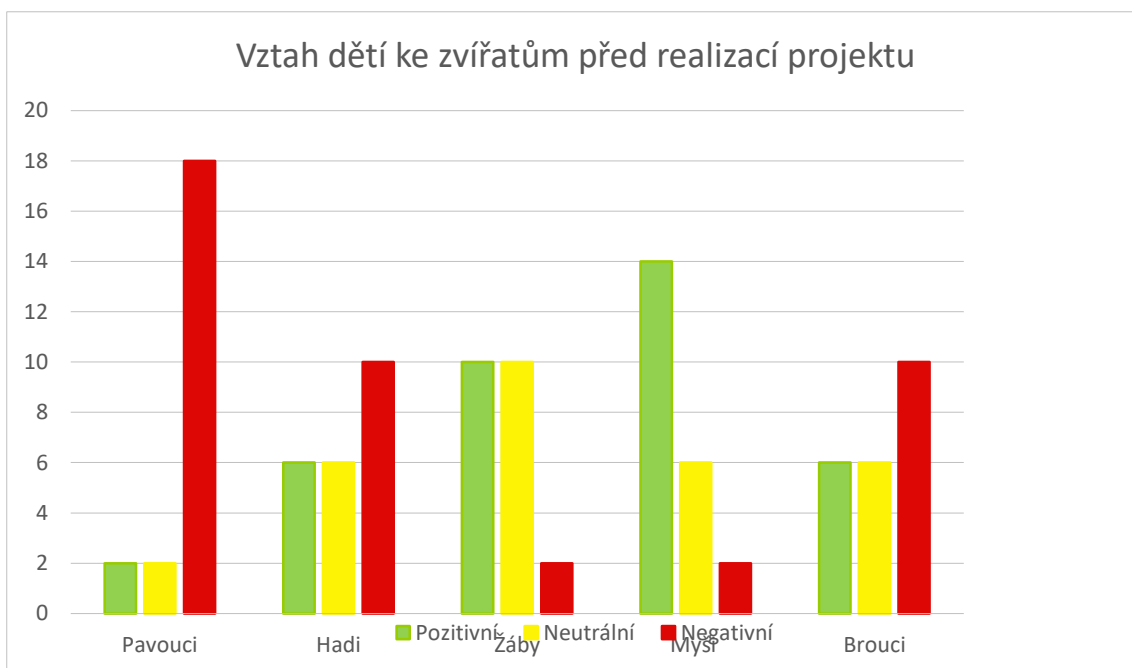


Graf č. 1 - porovnání výsledků vztahu dětí ke zvířatům

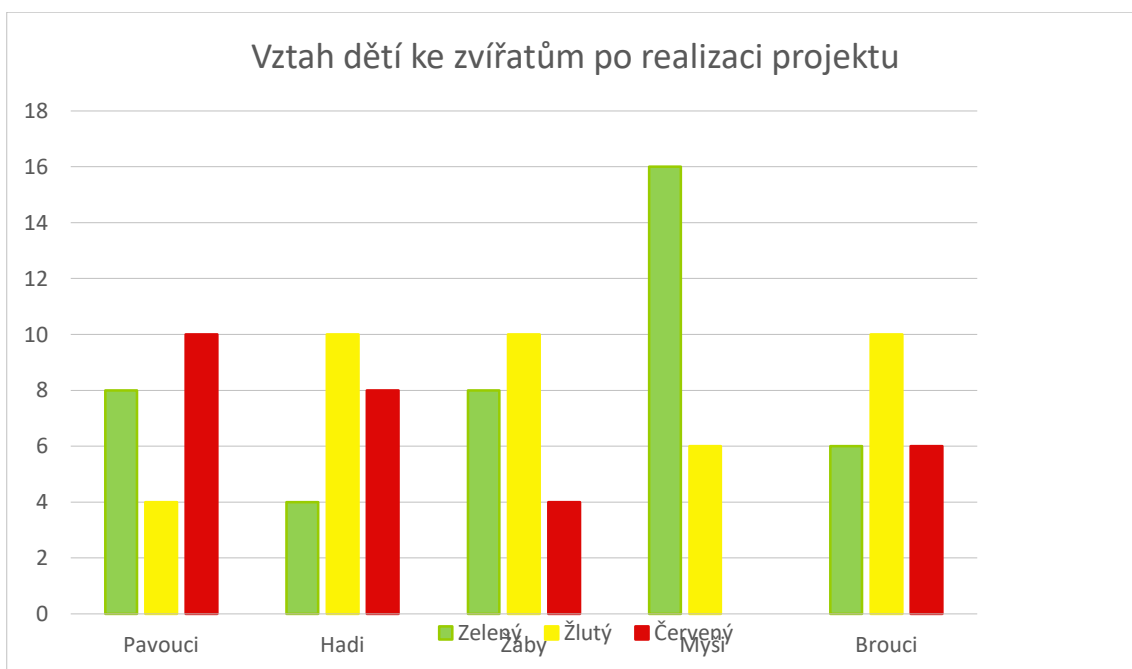
Po realizaci dramatického bloku „Kdopak by se bál“, byl dotazník zopakován stejným způsobem, vyhodnocením odpovědí bylo zjištěno, že ze 110 hlasů bylo 28 s negativním vztahem ke zvířatům, 40 se vztahem neutrálním a 42 s pozitivním vztahem.

Vyhodnocením dat z dotazníků (graf č. 1) bylo zjištěno, že došlo k celkovému zlepšení vztahu ke zvířatům ve všech hodnocených skupinách (negativní, neutrální, pozitivní). K největšímu progresu došlo v oblasti negativního vztahu, která se snížila o 33%, a zároveň tak došlo k navýšení pozitivního vztahu.

Vzhledem k současné situaci spojené s novým typem koronaviru bylo realizováno pouze jedno drama zaměřené na pavouky. První dotazník ukázal, že vztah dětí k pavoukům je výrazně negativní v porovnání s jinými živočišnými druhy (viz graf č. 2).



Graf č. 2 - výsledky zkoumání vztahu dětí ke konkrétním zvířatům



Graf č. 3 - výsledky zkoumání vztahu dětí ke konkrétním zvířatům

Srovnání grafu č. 2 s grafem č. 3 dokládá, že negativní vztah dětí ke zvířatům se snížil u všech pěti skupin, k největšímu poklesu došlo u pavouků, kterými se dramatické lekce

zabývaly. Z 22 dětí došlo u 8 dětí ke zlepšení vztahu k pavoukům. Tudíž u cílové skupiny pavouků nastalo zlepšení u 36% dětí.

8 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda může dramatická výchova pozitivně působit na strach ze zvířat u dětí předškolního věku.

Vzhledem ke stanovenému cíli bakalářské práce, byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- ❖ Mají děti negativní emoce (strach) ze zvířat?
- ❖ Může dramatická výchova působit preventivně na strach dětí?
- ❖ Je vhodné využívat metody a techniky dramatické výchovy ke ovlivnění emocí u dětí?

Cíl bakalářské práce byl splněn. Celkové hodnocení dětí ukazuje progres, který během týdenního projektu nastal, a to pokles negativního vztahu ke zvířatům o 33%, a s tím spojené zvýšení pozitivního vztahu, což je patrné na grafu č. 1.

V práci byly zodpovězeny výzkumné otázky. Pomocí škálového dotazníku byly zjištěny odpovědi na stanovené otázky.

- ❖ Dotazníkovým šetřením bylo potvrzeno, že některé živočišné druhy vyvolávají v dětech negativní emoce. Tato skutečnost se projevila při prvním dotazníkovém šetření (viz graf č. 1, dotazník 1).
- ❖ Výzkum potvrdil, že dramatická výchova může preventivně působit na strach dětí (viz graf č.1). Tento výsledek se potvrzuje i v konkrétní rovině grafem číslo 2 a 3, z nichž vyplývá, že ke zlepšení došlo i u jiných živočišných druhů, na které projekt nebyl cílen.
- ❖ Grafy ukazují, že metody a techniky dramatické výchovy mohou ovlivnit emoce dětí, tudíž je vhodné tyto metody využívat při práci s dětmi.

Z výzkumu bylo patrné, že dramatický blok zaměřený na pavouky pozitivně ovlivnil nejen vztah dětí k tomuto živočišnému druhu, ale i k většině ostatních zvířat. Tento výsledek byl vedlejším produktem našeho zkoumání, přesto se jeví jako důležitá informace pro další využití dramatické výchovy. Výsledek zkoumání nám ukazuje, že

poznávání strachu z více úhlů ovlivňuje strach nejen v rovině konkrétní (na kterou bylo cíleno), ale i v rovině obecné.

Přínos této práce shledávám zejména pro učitele mateřských škol, kteří mohou s pomocí metod a technik dramatické výchovy pozitivně působit na vytváření kladného vztahu dětí ke zvířatům, a tím do jisté míry zmírnit vznik strachu a fobií u dětí.

Seznam použitých informačních zdrojů

AUGER, Lucien. *Strach, obavy a jejich překonávání*. Praha: Portál (vydavatelství), 1998. Rádci pro život. ISBN 80-7178-231-9.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

HANOVSKÁ, Lenka a Linda HRONÍKOVÁ. *Člověk a strach: strach v antropologických perspektivách*. Praha: Togga, 2013. Andrias, v. 3. ISBN 978-80-7476-018-1.

HONZÁK, Radkin. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládnout*. Praha: Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-05-5.

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

RIEMANN, Fritz. *Základní formy strachu: Typy lidské osobnosti, jejich vznik, charakteristiky a formy vztahů*. Praha: Portál (vydavatelství), 1999. Spektrum. ISBN 80-7178-313-7.

ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál (vydavatelství), 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-237-8.

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

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

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál (vydavatelství), 2004. ISBN 80-7178-830-9.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV (nakladatelství), 1996. ISBN 80-85866-16-1.

Přílohy:



Dostupné z: <https://www.arachnology.cz/cas/bezni-pavouci-ceske-republiky-16.html>



Dostupné z: <http://cs.balcanica.info/2-8022>



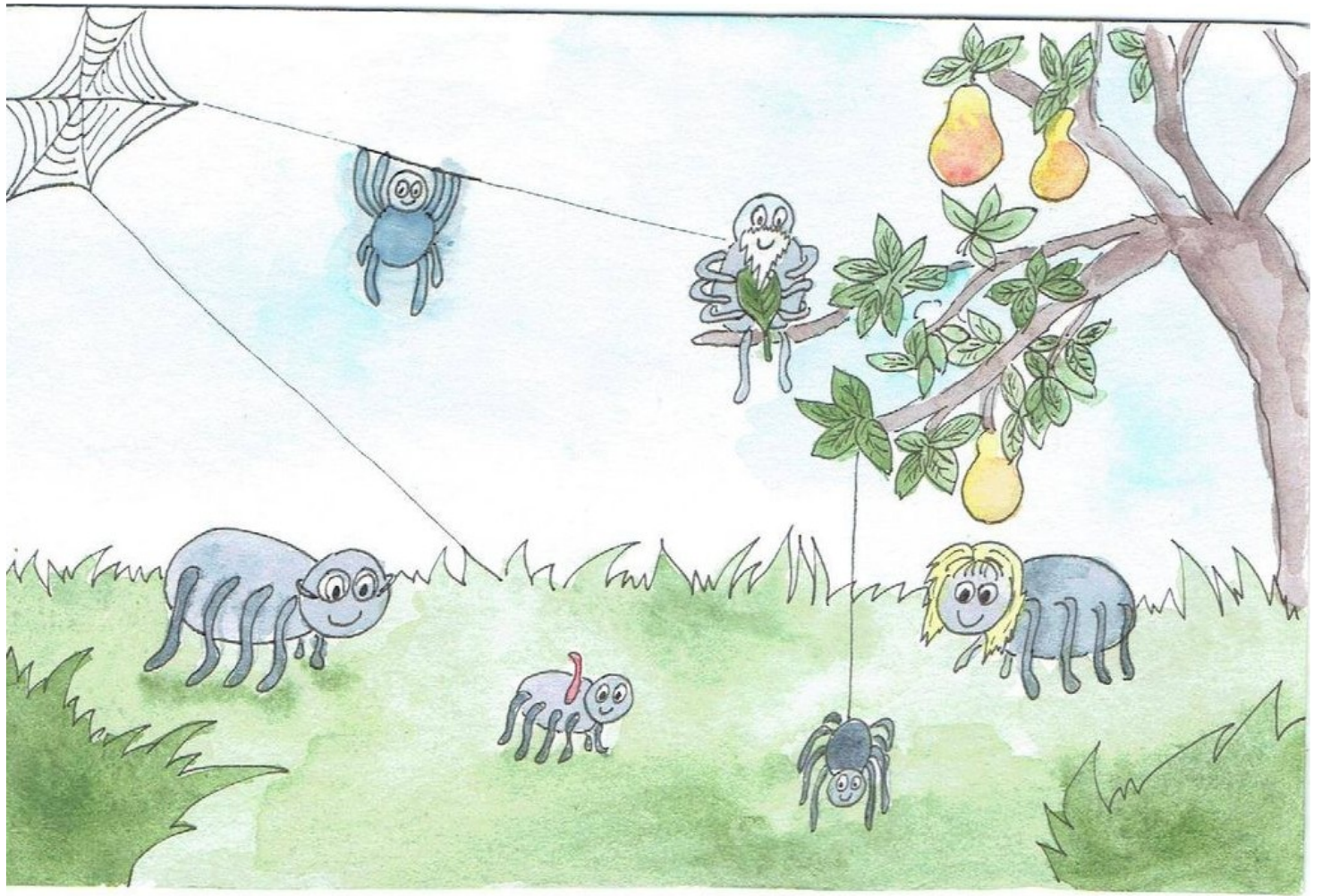
Dostupné z: <https://www.ireceptar.cz/zahrada/hlodavci-zahrada-30000707.html>

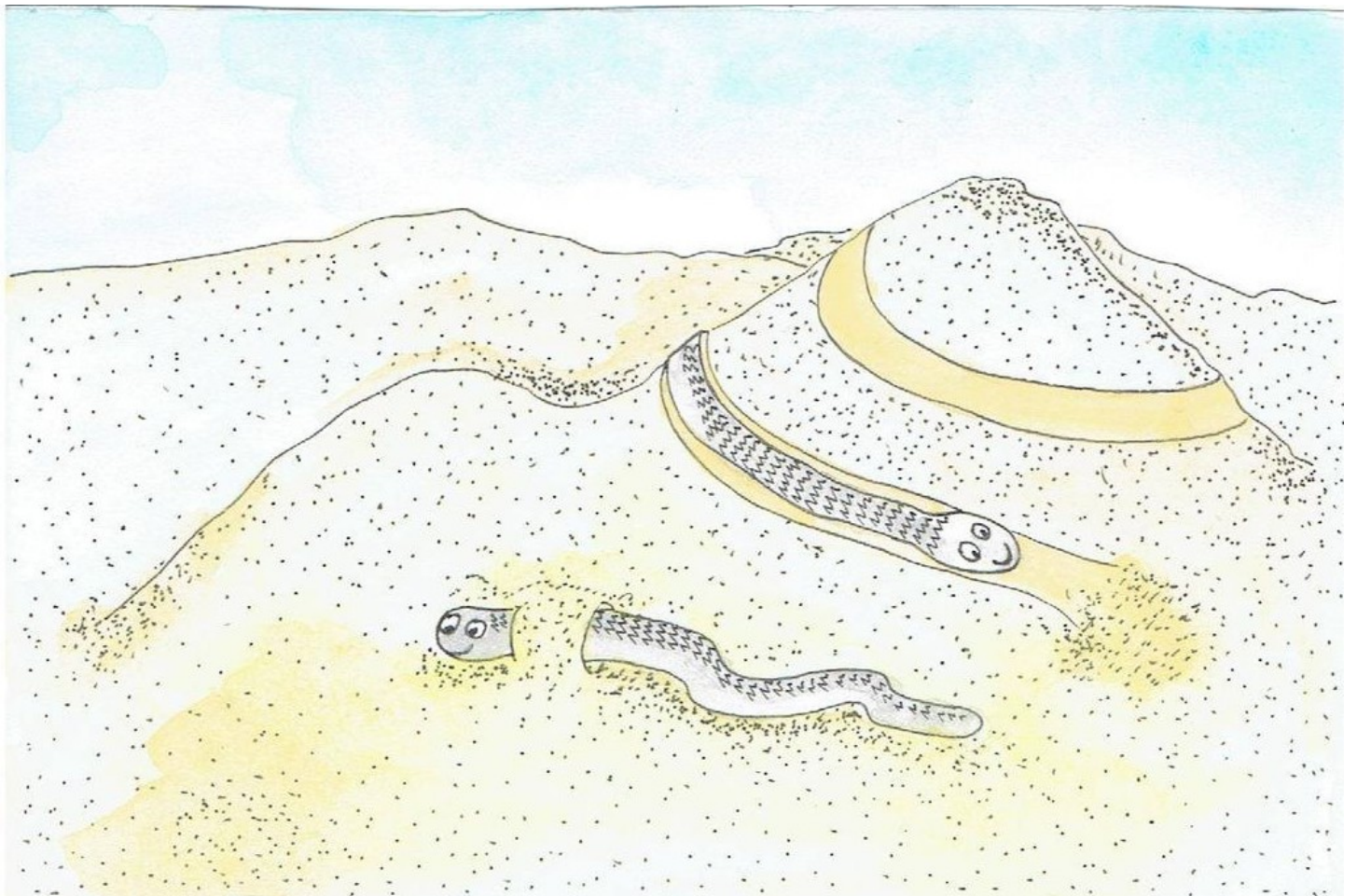
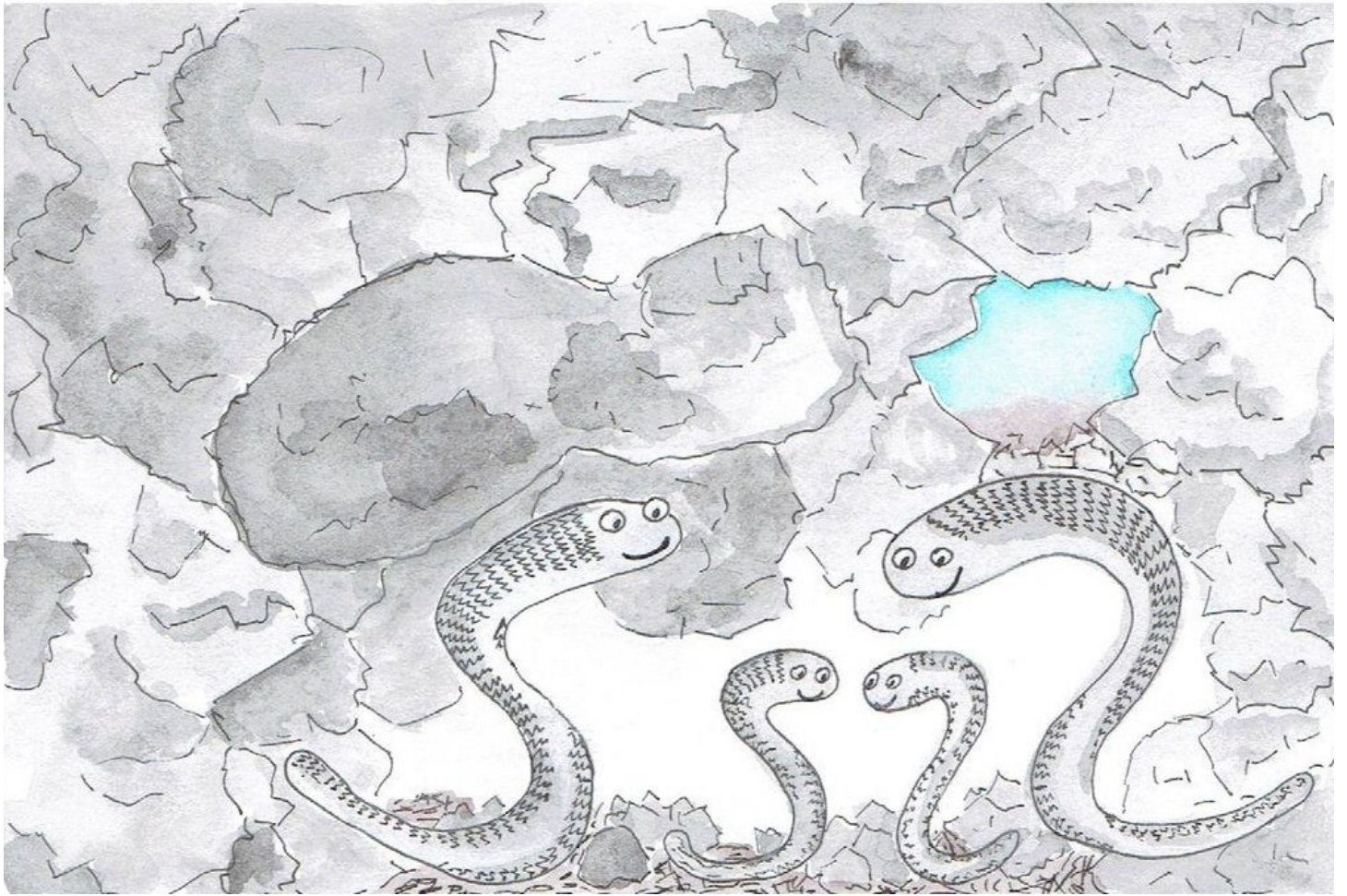


Dostupné z: <http://www.wildfoto.wbl.sk/rosnicka-zelena.html>

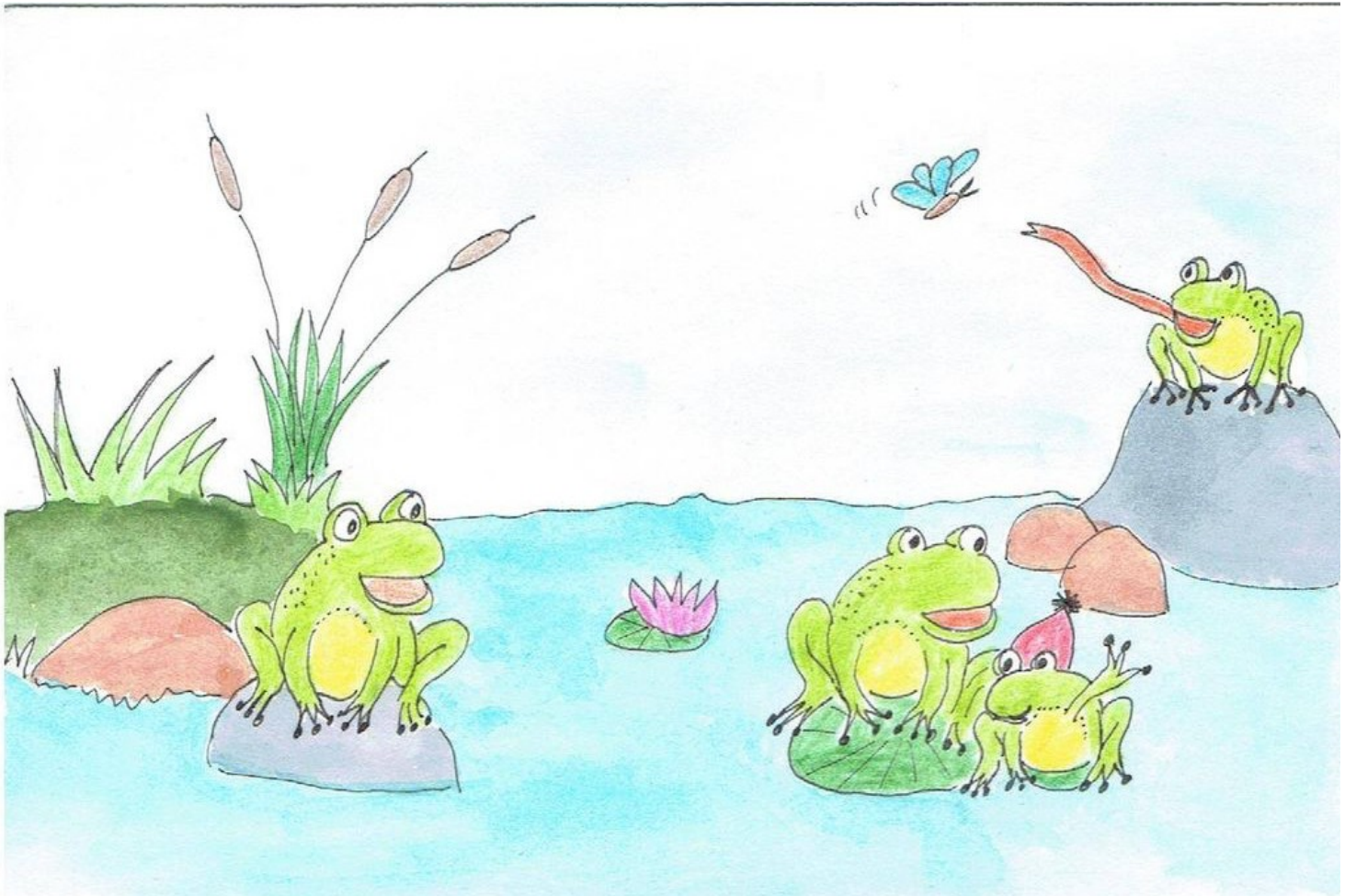


Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Zlatohlávek_zlatý













Dostupné z: <https://www.arachnology.cz/cas/bezni-pavouci-ceske-republiky-16.html>



Dostupné z: <http://cs.balcanica.info/2-802>



Dostupné z: <https://www.ireceptar.cz/zahrada/hlodavci-zahrada-30000707.html>



Dostupné z: <http://www.wildfoto.wbl.sk/rosnicka-zelena.html>



Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Zlatohlávek_zlatý