



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití taneční terapie ve výuce

Use of dance therapy in teaching

Bc. Alena Hofmanová Pírková, dipl.um.

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Zdeňka Hanková

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

2016

ABSTRAKT

Ve své práci se zabývám využitím taneční terapie ve výuce prostřednictvím emočního prožitku při aktivních tanečně pohybových činnostech. Zaměřuji pozornost především na vnímání těla v prostoru a vztahu ve skupině. Mou snahou je najít potenciál v propojení didaktiky taneční výchovy se sociálním učením. Cílem mé diplomové práce je navrhnout tanečně výchovný projekt pro konkrétní skupinu dětí zaměřený na fyzický a psychický rozvoj s akcentem na kultivaci vztahů ve skupině. Projekt je zrealizován a následně zhodnocen.

KLÍČOVÁ SLOVA:

tanec, pohyb, výchova, vztah, vyjádření, vnímání, terapie, diagnostika, emoce, hudba

ABSTRACT

In my work I deal with use of dancing therapy in education through an emotional experience during active dance movement activities. I focus my attention primarily on the perception of the body in space and in relation to the group. My effort is to find a potential in connection of the didactics of the dancing education with the social learning. The goal of my dissertation is to design a dancing-educational project for a specific group of children, aimed at the physical and mental development with emphasis on refinement of the relationships within the group. The project is carried out and afterwards evaluated.

KEYWORDS:

dance, movement, relationship, upbringing, expression, perception, therapy, diagnose, emotion, music

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Využití taneční terapie ve výuce vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Chocni dne 14. 4. 2016

Bc. Alena Hofmanová Pírková, Dipl.um.

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PaedDr. Zdeňce Hankové za trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat prof. Evě Blažíčkové za cenné rady a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

OBSAH:

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Vliv pohybu na člověka a jeho psychiku.....	7
1.1 Přirozeně k pohybu.....	8
1.2 Tanec jako jedna z forem výchovy, učení a uvolnění.....	9
1.2.1 Kreativní pohyb a tanec.....	9
1.2.2 Taneční terapie.....	11
1.2.3 Taneční a pohybová výchova.....	13
2 Osobnost učitele zaměřeného na výchovné pojetí tance.....	16
2.1 Pedagogická komunikace.....	17
2.1.1 Verbální komunikace.....	17
2.1.2 Neverbální komunikace.....	17
2.1.3 Komunikace činem.....	20
3 Didaktika taneční výchovy.....	21
3.1 Příprava vyučovací lekce.....	21
3.1.1 Práce s výukovými cíli.....	21
3.1.2 Organizace vyučovací lekce.....	23
3.2 Základní metodika.....	24
3.3 Metody rozvíjející vztahové kompetence.....	27
3.3.1 Prostorové cítění.....	28
3.3.2 Vnímání vztahů.....	28
3.3.3 Sociální dovednosti.....	29
3.3.4 Práce s emocí.....	30
3.3.5 Tanec s výukovými pomůckami.....	32
3.3.6 Hudebně pohybové hry a taneční hry.....	34
3.3.7 Vnímání hudby.....	35
3.3.8 Taneční improvizace.....	37
4 Charakteristika období mladšího školního věku.....	39
4.1 Tělesný vývoj školáka.....	39
4.2 Ve škole.....	39
5 Historická východiska spojení tance s terapií.....	41
5.1 Tanec v životě našich předků.....	41
5.2 Reforma tance 20. století.....	42
5.3 Novodobá historie taneční terapie.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
6 Tanečně výchovný projekt.....	47
6.1 Lekce č. 1: Vztah s partnerem.....	48
6.1.1 Hra na vnímání prostoru okolo sebe.....	48
6.1.2 Hra s využitím síly.....	49
6.1.3 Hra na loutky a loutkovodiče.....	52
6.1.4 Míč jako partner.....	54
6.1.5 Vyhazování míče.....	56

6.1.6	Skákající míč	57
6.1.7	Improvizační hra s partnerem	58
6.2	Hodnocení lekce č. 1: Vztah s partnerem	59
6.3	Lekce č. 2: Získávání pocitu volnosti	62
6.3.1	Hra s rozzlobeným hadem	62
6.3.2	Švihadlo jako prodloužená ruka	64
6.3.3	Pocit nadlehčení.....	65
6.3.4	Prostor je náš	67
6.3.5	Hop a skok	68
6.3.6	Tahy a vztahy.....	70
6.4	Hodnocení lekce č. 2: Získávání pocitu volnosti	71
6.5	Lekce č. 3: Vnímání vnitřního prostoru.....	75
6.5.1	Voda v nás a okolo nás	75
6.5.2	Namazané klouby olejem	76
6.5.3	Důvěra ve hře.....	77
6.5.4	Improvizační hra s přenášením váhy	79
6.5.5	Co a jak fungovalo.....	80
6.6	Hodnocení lekce č. 3: Vnímání vnitřního prostoru.....	81
7	Shrnutí výstupů.....	85
7.1	Příprava vyučovací lekce a její uplatnění v praxi	85
7.2	Motivace, vtažení do problému	86
7.3	Sociální klima skupiny.....	87
	ZÁVĚR.....	88
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ:.....	90
	SEZNAM PŘÍLOH	94

ÚVOD

Každý člověk je jiný a jeho specifické pohybové vzorce, které charakterizují jeho chování, postoje a nálady, způsobují jeho rozdílnost. Pohyb vychází ze samotného nitra člověka, kde jsou uloženy jeho prožitky a myšlenky. Takovýto pohyb je vnímán jako kreativní a jeden z kreativních pohybů je i tanec. Tancem se projevuje citové rozpoložení jedince. „*Tanec nelze oddělit od života, protože z něho pramení.*“ (Blažičková, 2004 s 6) Jeho hlavním nástrojem je výraz a sdělení prostřednictvím pohybu. Každý, kdo je schopen přemýšlet a cítit, má vrozenou schopnost se vyjadřovat tancem.

Využití tance nejen jako fyzického prostředku, ale také uklidňujícího a výchovného jsem si vybrala z jednoho důvodu. Může se velmi dobře aplikovat při ovlivňování dětí z hlediska jejich vzájemných vztahů a osobnostního růstu. Cílem diplomové práce je metodicky řazený tanečně výchovný projekt, který bude napomáhat k vytváření dobré a zdravé třídní skupiny či skupiny dětí ve volnočasové aktivitě. Použití terapeutických a výchovných technik tance u dětí není stále využíváno, proto jsem si vybrala toto téma, které by mohlo být inspirativní pro učitele základních škol, základních uměleckých škol nebo pro vedoucí volnočasových aktivit.

Teoretická část bude zaměřena na charakteristiku základních pojmů týkajících se pohybu a jeho vlivu na fyzickou, psychickou a emocionální stránku člověka. Trvalé vztahy mezi nimi zprostředkovává kreativní pohyb, který je uplatněn v taneční terapii a s výchovnými složkami v taneční výchově. Taneční výchova také harmonizuje fyzický rozvoj dítěte, učí ho být spontánním, ale na druhou stranu ho vede ke kázni a sebekázni. Učí ho vnímat prostředí a rozvíjí sociální citění. V práci bych chtěla objasnit charakteristické rysy osobnosti učitele, který se zaměřuje na takovéto výchovné pojetí s patřičnou citlivostí k dětem a samotnému výchovnému procesu. Pedagog taneční výchovy musí přistupovat k přípravě výuky tvořivě a hledat správné výchovné možnosti, jak zprostředkovat hodnoty lidství každému dítěti. Jak už bylo zmíněno, každý jedinec je jiný a učitel musí umět udělat dobrou diagnostiku jednotlivce a celé skupiny dětí.

Cílem praktické části je, jak už bylo zmíněno, vytvořit tanečně výchovný projekt. Návrh bude složen ze tří lekcí, v kterých využiji prvky taneční terapie s čistě výchovným

cílem. Lekce propojím metodami na rozvoj fyzických, tanečních, sociálních a osobnostních stránek dítěte. Každá bude strukturována do čtyř základních částí. Lekce a jednotlivé aktivity dopodrobna popíši a odliším od postojů tanečních lektorů. Poslední kapitola v praktické části bude diskusí nad výstupy celého projektu, které budou uskutečněny se žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vliv pohybu na člověka a jeho psychiku

Vnější podmínky prostředí nutily již naše předky k pohybu. Museli být pohybově zdatní, aby zvládli náročné situace, uspěli v boji a především lovu (Hátlová, 2003). Potřebu pohybu má člověk i v dnešní době, ale už z jiných důvodů než tomu bylo u našich předků. Dnes se nemusí lovit zvěř, aby se přežilo, ani utíkat před napadením sousedního kmene či lézt po stromech. K pohybu vlastně nejsou lidé ničím nuceni. Snad jen když potřebují doběhnout na vlak či autobus nebo když dojdou autu pohonné hmoty. Dnešní doba bohužel značně odvádí od přirozené potřeby pohybu. Sezení není přirozené a lehce se k němu přivykne a téměř úplně se ztrácí potřeba hýbat se. Nedostatek pohybu velmi ovlivňuje psychickou pohodu. Lidský pohyb se nedá omezit jen na pohyb těla, patří sem totiž i myšlení, cítění a vůle. Pohyb je totožný s celým životem člověka (Patočka, in Hátlová, 2003). Lidé, kteří nemají žádné pohybové aktivity, jsou často podráždění, nervózní a snadněji podlehnou depresím. Na druhou stranu na dětech je nejvíce vidět, že pohyb je přirozenou součástí. Jsou to ony, které spontánně vylezou na strom, uběhnou několik kilometrů denně a s chutí přeskochí nejednu překážku. (Jeřábková, 1979)

Podle výzkumu (Doayne a kol., in Payne, 2011) pomáhá fyzická aktivita uvolnit napětí a případnou depresi. Tanec a pohyb jsou totiž expresivní a komunikativní prostředky založené na práci s tělem, při které lze dosáhnout snížení adrenalinu a společensky přijatelným způsobem se zbavit agresivity, strnulosti či apatie. Během tance má jedinec možnost ze sebe tzv. „vytancovat“ svůj vztek, radost, lásku, smutek,... čímž zvyšuje svou schopnost tyto pocity vyjádřit. „*Nečinnost a deprese jdou často ruku v ruce. Kreativní pohyb spolu s ostatními činnostmi přispívá k propojení mysli, těla a ducha.*“ (Payne 2011, s. 14)

Smyslem pohybu pro člověka se mimo jiné zabývá vědní disciplína kinantropologie. Základní postulát kinantropologie vychází z úvahy, že v životě potřebujeme pohybovou zátěž. Lidé pohybovou zátěž minimalizují. Vznikající deficit mohou nahradit umělá pohybová cvičení, což dává racionální smysl pohybové aktivitě (Hátlová, 2003). Tato umělá pohybová aktivita může velmi pozitivně ovlivnit psychickou vyrovnanost člověka. Nesmí se ale zapomínat na ten nejdůležitější prvek, bez něhož by se jednalo jen o fyzickou dřinu,

možná i stresovou situaci vyvolávající nepříjemné pocity. Tím prvkem je „*radost z pohybu*“. Pokud je dělána jakoukoli fyzická aktivita s radostí, s chutí, aktivizuje to v mozku ty správné hormony, které tak pozitivně působí na lidskou mysl.

Pedagogika uvažuje o pohybu jako o základním fenoménu rozvoje člověka. Již Komenský zdůrazňoval formativní význam pohybu nejen ve smyslu tělesném, ale i duchovním. Byl prokázán vliv pohybu na intelektový rozvoj v raném dětství, rozvoj dovedností a utváření osobnosti. Pohyb má významný vliv na vývoj řeči, sociálního chování a kognitivních dovedností (Espenak, in Hátlová, 2003).

1.1 Přirozeně k pohybu

„...dětská mysl je doposud nezasažená uvažováním komerční společnosti, je čistá a mnohem spontánnější než mysl dospělých – stejně jako pohyb...“ (Lössl, 1999, s. 9)

Pohyb je základním projevem života a jednáním každého živého tvora. Všechno, co člověk kdy dokázal, bylo uskutečněno tělesným pohybem. Přirozený pohyb je pohyb vycházející z anatomické stavby těla a jeho fyziologie. Rozumí se tím pohyb správný, dokonalý, chápající, respektující a rozvíjející vrozené funkce těla a jeho jednotlivých částí. (Blažičková, 2004) Na základě takto směřované práce je pak jedinec schopen vnést do každého jednotlivého pohybu hluboký význam.

Už od prvních chvilí, kdy byl člověk stvořen, dává pohybem najevo, že žije. Srdce je důkazem nekončícího pohybu celého života. Bez rytmicky hýbajících se srdečních svalů náš život ani nebyl možný. Vznosná vlna vedená hrudním košem při každém nadechnutí je nejelegantnější pohyb lidského těla, který je také spjat s celým životem. Vlastně každý kousek těla se pohybuje a žije. Pohyb je základem veškerého bytí a komunikace. Jako základ komunikace tu byl pohyb ještě dřív než řeč. Mnoho teorií o vzniku jazyka předpokládá, že na samém počátku řeči stály zvuky emočního charakteru spojené s drobným pohybem těla neboli posunky. Byla to citoslovce, kterými člověk vyjadřoval svoje pocity. Podle Gennekena se člověk dorozumíval výhradně gestikulací. (Černý, 1996) I dnes se jedinec dorozumívá prostředky neverbální komunikace neboli řeči těla. V dnešním uspěchaném čase si ale málokdo uvědomí, jaké tělo vysílá signály, či jak se podvědomě jedinec tváří na určitý podnět.

„Mluví-li se někde o lidské inteligenci, má se vesměs na mysli jen inteligence mozku, verbální inteligence. A nám jde i o tu 'jinou', již nazýváme inteligencí těla a jež vůbec nemusí být vyjadřována verbálně. Aby vznikla, musí nést tělo jisté znaky. (...) Tělo bylo k něčemu ustrojeno a na to se s posunem současné civilizace rádo zapomíná. My se zase snažíme je k senzibilitě a vnímavosti vrátit. To je ona inteligence těla, jež je teprve – v součinnosti s mozkem – inteligencí plnou.“ (Hulec, 1998, s. 6)

Pozoruje-li se dítě a jeho pohyby, jsou vlastně protkané mnoha tanečními projevy spojené vždy s určitým výrazem. Pouhé rozeběhnutí dítěte ve volném prostoru, radostné zatleskání, veselý výskok, poskok nebo zatočení často doprovázené zvoláním, slovem nebo popěvkem je přirozený taneční pohyb. Ve spojení s hudbou se tento projev mnohem více umocňuje. (Jeřábková, 1986)

1.2 Tanec jako jedna z forem výchovy, učení a uvolnění

„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi se stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Pelikán, 1995, s. 36)

„Účelem výchovy je dát tělu i duši všechnu krásu a dokonalost, které jsou schopně.“ (Platon, in Blažíčková 2004)

Principem přirozené výchovy je respektování individuálního vývoje a vyjádření každého jedince. Např. dle Keyové má být výchova přirozená, ale i svobodná. Děti by se měly učit na tématech ze života, nikoliv učit přes uměle vytvořené situace. Děti lze vychovávat i přes tělesnou a taneční výchovu, přes zpěv nebo ruční práce. (Průcha, 2009)

1.2.1 Kreativní pohyb a tanec

Žádný člověk se nepohybuje stejně. Každý má i specifický styl chůze, podle kterého je rozeznatelný. Styl chůze může vyjadřovat i momentální náladu a citové rozpoložení. To vypovídá i vzpřímená či skleslá postava, poloha hlavy, která je buď skleslá, nebo vznešeně se nesoucí. Z blízka o nás pak vypovídá výraz tváře a pohyby paží. V povědomí jsou

vytvořeny specifické pohybové vzorce, které jsou charakteristické pro lidské chování a vyjadřují postoje, nálady apod. Stejně i při tanci by se mělo vycházet z pohybových vzorců, které vznikají s přirozeností lidské podstaty. Kreativní tanec může být také vnímán jako estetický pohyb. Ale krásu pohybu však neurčují pouze ladně zahnuté paže, měkký dopad či správně propnuté špičky. Krásu dodá pohybu právě citové rozpoložení tanečníka a jeho vnitřní prožívání tance. Pohyb musí vycházet ze samotného nitra člověka, kde jsou uloženy všechny jeho prožitky a myšlenky, které prostřednictvím tance vyplouvají na povrch a zdánlivě neviditelné abstraktní pocity rázem dostávají viditelnou až téměř hmatatelnou formu. „*Krásu můžeme hledat i ve zdánlivě ošklivých věcech, v tragédii prožitých útrap, ve vnitřních asymetriích duše, často i v bolesti...*“ (Jebavá, 1998, s. 5).

Slovo tanec je vnímáno jako pohybové vyjádření přehodnocených citových stavů. Jeho hlavním výrazem je prostřednictvím pohybu vyvolávat u diváka obdobné síly, jaké má tanečník. Tanec nelze oddělit od života, život z něho pramení. Slovo tvůrčí je chápáno jako hybná síla v tanečním projevu. Tanec se rodí v osobnosti, kde se podílí na tvorbě i její intelekt. City dávají výrazu sílu. Tělo je nástrojem vnější formy a ducha. „*Slovo tanec vnímáme jako pohybové vyjádření přehodnocených citových stavů* (Blažičková, 2005, s. 7),...*využívá mentálně hygienické prvky spontánního tanečního projevu k uvolnění psychické tenze...*“ (Jebavá, 1998, s. 17) Je tedy tvůrčí činností, kterou do jisté míry může vykonávat kdokoli. Každý má vrozenou schopnost tančit, vlastně se pohybovat, má vrozený cit, představivost, smysl pro rytmus, schopnost rozvíjet se, myslet, chtít a jednat. A proto může tančit. Pokud se dá i málo nadaným dětem možnost uplatnit svojí tvořivost, může to být pro ně z psychologického hlediska stejně důležité jako pro děti nadané. (Blažičková, 2005)

Tanec může být chápán jako způsob lidského chování komponovaného z rytmických a kulturně zakotvených sekvencí neverbálních tělesných pohybů, které se liší od jiných motorických aktivit. (Hannaová, in Blížkovská, 1999) Člověk nemusí být profesionálním tanečníkem, nemusí absolvovat žádný taneční kurz, aby mohl tančit. Při tanci je krásné vše, co je člověku přirozené, tedy věci dobré, ale i špatné. Je důležité, aby byl při tanci maximálně využíván kreativní pohyb, který je lidem dán, a který tak lépe poslouží terapeutickým či výchovným účelům. Tanec jako i jiná pohybová aktivita podporuje prevenci obezity,

kardiovaskulárních chorob a dalších civilizačních chorob. Pozitivní vliv je prokázán na psychické rozpoložení člověka.

1.2.2 Taneční terapie

Taneční terapie je jedna z forem kreativního pohybu. „...*Taneční terapie je o vztahu těla a psychiky a o emocích... Taneční terapeut užívá tanec a pohyb a tělesnou zkušenost k vyjádření, komunikaci a změně emocí*“ (Chodorowová, 2006, s. 61). Taneční terapie je chápána i jako formu psychoterapie, ve které je přednostním prostředkem změny pohyb (Chaiklin, in Čížková, 2005). „*V taneční a pohybové terapii se tanec pojímá jako pohyb; nebere se ohled na estetickou stránku a jeho podstata je vysvětlována z hlediska psychologického, sociologického a historického.*“ (Payne, 2011, s. 17). „*Metoda tanečně-pohybové terapie umožňuje pacientovi, aby lépe poznal své tělo, svůj pohybový styl a jeho souvislost s osobnostními rysy a aktuálním emočním stavem.*“ (Čížková, 2005, s. 34).

A. D. T. A. (American Dance Therapy Association - Asociace americké taneční terapie) definuje taneční terapii jako: „*terapeutické užití pohybu k dosažení emoční a fyzické integrace jedince.*“ (Blížkovská, 1999, s. 66)

Taneční a pohybová terapie, stejně jako ostatní terapie, je určitým druhem expresivního vyjádření vnitřních pocitů, stavů, přání, obav či tužeb jedince. V každé terapii toho klient dosahuje jinými prostředky: výtvarným projevem, psaním, hudbou, pohybem,...Všechny tyto terapie mohou spolu úzce spolupracovat či spolupracují, což má pro klienta maximální pozitivní přínos.

Cíle taneční a pohybové terapie:

„*Hlavním cílem taneční terapie není pouze evokace nebo reflexe pocitů, ale podpora pacientova vnímání stavů, které mu expresivní pohyb navozuje.*“ (Blažičková, 2004, s. 8)

Čeho chce terapie tancem dosáhnout, by měla být otázka, kterou si položí každý terapeut před setkáním s konkrétním klientem či skupinou. Existuje několik obecných cílů tanečně-pohybové terapie. Evropská asociace tanečně – pohybové terapie (EADMT - European Association of dance and movement therapy) definuje taneční terapii jako psychoterapeutickou aktivitu, jež pacientům pomáhá opět nalézt:

1. Radost z funkční činnosti: Člověk pohybem svého těla vchází do kontaktu s prostředím. Hodně dětí i mladých lidí ztrácí kontakt se svým tělem nedostatečným pohybem. Nejprve si musí člověk uvědomit své tělo. Opakováním a pochopením pohybu může zažít radost z toho, že dokáže své tělo ovládat, vnímat a že se může na něho spolehnout. Musí se dobře cítit ve své kůži a tento příjemný prožitek pomáhá rozvíjet a upevňovat tělesné schéma. (Blížková, 1999)
2. Jednotu tělesnosti a duševna je tanec aktivitou fyzickou i psychickou. Emoce jsou probouzeny a vyjádřeny tanečními pohyby. Začne-li se improvizovat, uvolní taneční projev něco z psychického stavu. Tanec je jakási řeč duše i těla. (Dosedlová, 2012)
3. Taneční terapie umožňuje obnovu pozitivního sebe přijetí, neboli přijetí objektivního tělesného schématu. Ten se často odlišuje od subjektivního obrazu těla člověka. V hodinách taneční terapie dochází k rekonstrukci svého obrazu, což je pozitivní vnímání sebe sama, prostřednictvím pohybu, které synchronizují pohybový projev a pohled odborníka, jež odráží hodnotu jejich osobnosti. (Dosedlová, 2012)
4. Klient během lekce vstupuje do kontaktu s ostatními, v něž nachází vlastní gesta, vlastní pohyby a postoje. Svou vlastní existenci si uvědomuje a potvrzuje. Nachází svoji vlastní autonomii neboli uvědomění si sebe sama, vlastní integrity a sebe přijetí, které vede k osamostatnění. (Dosedlová, 2012)
5. Tancem, jako řečí těla přináší jedinec na scénu svá přání, touhy, myšlenky či obavy. Tancem lze vybit nashromážděnou agresivní energii, radost i smutek. (Dosedlová, 2012)
6. Taneční terapie patří mezi arteterapie. Snaží se objevovat krásná symbolická gesta. Krása vychází z autenticity a opravdovosti pohybu, jež vzniká z vnitřní svobody a klidu. Prostřednictvím uměleckého procesu jedinec tvoří sebe sama. (Dosedlová, 2012)

1.2.3 Taneční a pohybová výchova

Taneční a pohybová výchova je ve vzdělávání alternativa taneční terapie.

Je-li pozorováno dítě v každodenním životě, vidíme, že jeho pohyb je jakoby protkán řadou tanečních projevů, spojených vždy s určitým výrazem: jásavé rozběhnutí ve volném prostoru, radostné zatleskání, veselý výskok, poskoky, zatočení apod., často doprovázené zvoláním, slovem nebo popěvkem. Ve spojení s hudbou se pak radostný dětský projev silně umocňuje. Cílem taneční výchovy je tento dětský projev harmonizovat. Je to však pohyb již kultivovaný, vytvářený z vnitřního pocitu, z radosti z pohybu samého, z určité představy, z hudebního zážitku. Harmonický pohyb a tvořivost přináší do života dítěte krásu. V pojetí novodobého tance je pohyb chápán důsledně jako výraz prožitku. Vyhýbá se vnějškovosti, ilustrativnosti, všemu mechanickému a rovněž i napodobování dospělých. Je stavěn na vnitřním impulsu a touto cestou se snaží dojít k plnému rozvoji přirozených pohybových i citových sil dítěte. (Jeřábková, 1979)

Taneční a pohybová výchova využívá svých specifík k formování osobnosti dítěte. Vytváří trvalé vztahy mezi myšlením, emocemi a fyzickou složkou dítěte a harmonizuje jeho fyzický vývoj. Rozvíjí tvořivost, citovost, citlivost a inteligenci těla. Učí vnímat prostředí a rozvíjet sociální citění. Učí být spontánním, ale na druhou stranu vede k sebekázní. Rozvíjí pozitivní vztahy k fyzické aktivitě a ke zdraví. (RVP pro ZŠ, dodatek 2009)

Prvořadým úkolem je žáky vyučovat tanci jako zážitku, který se stává životní filozofie a životní styl. Každý nemůže být profesionálním tanečníkem, ale každý má právo dosáhnout vlády nad svým jedinečným tělem. Tím i neverbálně ovládat své vyjádření a jistotu pramenící ze sebe poznání. Taneční výchova musí být stejně citlivá, intelektuální a duchovní jako tělesná výchova, či právě taneční terapie. Musí směřovat k rozvíjení osobnosti prostřednictvím už zmíněného uvědomělého zážitku. Výchova má dvě složky, jednak schopnost přijímat a být ovlivňován a za druhé schopnost dávat a ovlivňovat. *„Schopnost přijímat, vnímat, hodnotit zkušenosti musí být ale proměňována v jednání, samotné pasivní vnímání a přejímání nestačí pro rozvoj myšlení. Teprve uplatněním znalostí rozvíjí osobnost a smysl pro hodnoty.“* (Blažíčková, 2005, s. 12)

Taneční a pohybová výchova účelově nevede k zaměřené činnosti, k dokonalé technice a k pohybových tvarů. Nezaměřuje se na prvenství, rychlost, výsledek, úspěch, ale nabízí soustředění, sebepoznání, úctu k druhým, potřebu a radost ze společného využitého prostoru. Taneční a pohybová výchova je vnímána jako prostředek znovuoobjevování těla, jeho možností a citlivosti. Vede k sebepoznání a rozvíjení vyjadřovacích schopností díky nonverbální komunikaci. Vytváří další prostor pro utváření a upevnění klíčových kompetencí, zejména sociální a personální, komunikativní a občanské. Zároveň velkou mírou umožňuje přispět k dosažení cílů základního vzdělání. (RVP pro ZŠ, dodatek 2009)

V taneční přípravě, která je součástí taneční výchovy, je výchovný smysl směřován především k získání správného držení a pohybu těla vzhledem k anatomickým a fyziologickým možnostem každého dítěte. Jelikož však jde o tanec, vyžaduje tato práce určitou specifickou. Spočívá v tom, že všechna cvičení se musí vést v těsné spojitosti s tělesnou a vnitřní citlivostí, představitivostí a hudebním cítěním. Musí se neustále hledat prostředky, jak toto spojení vytvářet a posilovat. Často k získání správného tělesného pocitu pomůže jednoduchá představa: letící pták, strom, pohyb houpačky apod. (Jeřábková, 1979)

Principy taneční a pohybové výchovy:

1. Princip hledání tělesnosti, kde žák prostřednictvím činností hledá a poznává prostor svého těla. Tyto činnosti zprostředkovávají a vizualizují jeho fyzické propojení s prostorem a prostředím. Pocit poznání a uvědomění si svého těla v prostoru vede k jedinečnosti v rámci sounáležitosti celku, jako celému pohybovému vyjádření a celé skupiny, která se výuky zúčastní. To vede k úctě, pokoře a svobodě.
2. Principem rozvíjení inteligence těla jsou chápány činnosti směřující k rozvíjení přirozenému neboli správného používání pohybu v závislosti na individuálních anatomických a fyzických předpokladech. Je to dlouhodobí proces, který je podmíněný vůlí, talentu, ale i inteligencí. Tyto činnosti nejsou směřovány cestou mechanického opakování a drilu.
3. Princip původnosti a originality: Originalita je rozvíjena činnostmi, které rozvíjí osobnost žáka a během dlouhodobého procesu mu napomáhají k jedinečnosti jeho vyjádření. Je to cesta jedinečně uchopeného již existujícího tvaru.

4. Princip společnosti: obsahem vytváření společnosti jsou chápány činnosti, které evokují prožitek sounáležitosti a sdílení. Tanec může zprostředkovat prožitek společnosti. Společnost je jedna ze základních lidských potřeb. Tanec proměňuje způsob komunikace a působí proti odcizení a vykořenění. (RVP pro ZŠ, dodatek 2009)

2 Osobnost učitele zaměřeného na výchovné pojetí tance

Taneční výchova může být pod kvalitním vedením pedagoga mimořádným výchovným prostředkem s možností rozvíjet celou osobnost jedince. Při dodržení určitých pravidel je velmi důležitou výchovnou eventualitou. Domněnka, že tato výchova je výuka tanečních pohybů nebo kroků, je scestná. Stejná milná představa je, že taneční výchova je určena výhradně tanečnickům. (Blažíčková, 2004)

Oproti tradičnímu učiteli tanečního oboru tento pedagog pracuje s rozvojem sociálních vztahů ve skupině, nechápe vyučovací proces jako tvůrčí výhradně v umělecké rovině. Je schopen srozumitelné komunikace i v oblasti afektivních cílů. Pozitivně přistupuje k hodnocení. V oblasti etických postojů pedagog dbá na pozitivní vyladění vůči svému okolí. Také respektuje individualitu žáka. (Blažíčková, 2004)

„Tvůrčí přístup pedagoga k výuce by měl být plně podpořen spolupracujícím pedagogem, hudebníkem. Nikoliv hráčem z listu, ale hudebníkem, který vnímá specifiku jednotlivých cvičení (jejich rytmizaci, dynamiku, průběh, prostor) a je schopen ji obohatit svou invenční improvizací. Citlivý přístup pedagoga se snoubí s přísnou korekcí vlastního vystupování, tvrdými nároky na vlastní pedagogickou práci, na úpravu prostředí, ale i oblečení.“ (Blažíčková, 2004, s. 14)

Důležité je vést žáky k plné koncentraci po celou dobu vyučovací hodiny, aby mohli intenzivně prožít celý proces jako komplexní zážitek. K tomu je zapotřebí pozitivní, aktivní, náročný a otevřený přístup pedagoga. Pouze takový pedagog přivede k absolutnímu soustředění a aktivní spolupráci své žáky. Tím může získat jejich plnou důvěru. Korigování pohybu a opravování by mělo být adekvátně zdůvodněné a hlavně objasněné. Hledání správné cesty, jak přijmout daný pohybový princip za vlastní, má být radostí. V procesu opravování má i nastat moment pochvaly, podpory, porozumění, ale na druhou stranu nesmí být snížen nárok na výkon. (Blažíčková, 2004)

Na učitele nejsou kladeny pouze požadavky v oblasti profesních kompetencí, ale také osobnostních kvalit. Je nezbytné, aby učitel měl mnoho dalších dovedností, které žáky přivedou učitele brát jako experta a hlavně přirozenou autoritu. Učitel musí žáky přesvědčit o tom, že jeho práce ho baví a naplňuje a k edukačnímu procesu přistupuje s nadšením. Musí

umět své poznatky zprostředkovat svým žákům. Musí být ochotný ke změně, jak ve vyučovací procesu, tak v metodách výuky. Má to být zprostředkovatel kulturních statků, který dokáže improvizovat. (Podlahová, 2004)

„Jediným učitelem hodným toho jména jest ten, který vzbuzuje ducha svobodného přemýšlení a vyvinuje cit osobní zodpovědnosti.“ (Komenský, in Blažičková 2004)

2.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je specifická forma sociální komunikace. Termín komunikace je často spojen s termínem interakce. Ludmila Prokešová rozděluje sociální styk na tři aspekty: **hledisko interakční** – vzájemné působení, **hledisko komunikační** – sdělovací, **hledisko percepční** – vnímání partnera komunikace. Pedagogická komunikace využívá různých prostředků sociální komunikace. Hovoří se o formě: verbální, neverbální a komunikace činem. (Kalhous, Obst a kol., 2002)

2.1.1 Verbální komunikace

V podobě řeči je verbální komunikace nejčastějším prostředkem mezilidské komunikace. V hodinách taneční výchovy, jako v jiných hodinách, je nepostradatelnou součástí výuky. Pedagog taneční výchovy musí, jako každý jiný, dbát na správné dýchání při řeči, které usnadňuje mluvní výkon. Další složkou řeči je hlas. Aby hlas pedagoga po technické stránce vyhovoval nárokům při výuce, které jsou spojovány s kultivovaným projevem, musí mít další získané vlastnosti. Jde o ohebnost a vytrvalost hlasu. (Kalhous, Obst a kol., 2002) Pedagog taneční výchovy dbá při výuce na intenzitu hlasu. Intenzitou navozuje atmosféru ve třídě. Náročné pro něho je také mluvení do hudebního doprovodu. Musí měnit výšku hlasu.

2.1.2 Neverbální komunikace

Řeč by měla jít ruku v ruce s projevy těla, přičemž se nesmí zapomínat, že neverbální projevy mají svou osobitou strukturu, která se liší od jazyka mluveného. *„Stejně jako u mluveného slova je i řeč těla hladce plynoucí jazyk se svým vlastním tempem, rytmem, slovníkem a gramatikou. Stejně jako v mluveném jazyce i zde jsou „písmena“, která správně*

spojena tvoří nevyřčená slova. A tato „slova“ jsou pak spojována, aby tvořila „fráze“ a „věty“, kterými jsou vzájemně předávány informace“ (Lewis, 1989, s. 12).

Neverbální komunikace, tedy mluvení beze slov, je pohybové chování, např. gesta, mimika, pozice těla a další výrazové prostředky. Tyto prostředky mohou být bezděčné, ale také záměrné. Mimoslovní sdělení má nezastupitelnou podstatu v komunikaci. Uvádí se, že až 55% těchto aktů tvoří mimické projevy, 38% akustické nelingvistické projevy a jen 7% slovní sdělení. Zejména u malých dětí, kde nejsou ještě plně rozvinuty slovní dovednosti, ty jsou velice citlivé na neverbální sdělení. Tento prostředek slouží k odstranění některých chyb v sociální percepci, porozumění druhých, zejména ze strany učitele k žákům. (Kalhous, Obst a kol., 2002)

J. Krivohlavý (1998) uvádí přehled druhů neverbálního sdělení: Tyto prostředky, které jsou součástí výuky, musí také platit při výuce taneční výchovy. (Kalhous, Obst a kol., 2002)

1. Sdělování pohledem patří k nejčastějšímu mimoslovnímu způsobu v sociální komunikaci, tedy i v komunikaci učitele a žáka. Učitel sleduje pohledem celou třídu, ale i konkrétní žáky. Žák vnímá, jak často se na něho učitel podívá, jak sleduje ostatní. Dívá se na učitele, když jeho slovní projev je pro něho zajímavý a přínosný. Určitě se budou žáci méně dívat na kantora, který kárá. Vrcholem neverbální pedagogické komunikace je střetnutí pohledu kantora a žáka. Pohled je při kreativním tanci přínosným faktorem. Doprovází-li pohled pohyb, umocňuje jeho provedení a sdělení. (Kalhous, Obst a kol., 2002)
2. Sdělování výrazem obličeje mívá různou podobu, nejčastěji jde o emocionální projevy. Z mimického projevu může učitel rozeznat psychický stav žáka. Tímto sdělením lze rozeznat emoce strachu, smutku, štěstí, či překvapení. Přednost učitele je identifikovat emoci z obličeje žáka. Každý pedagog by měl rozpoznat z obličeje žáka úzkost i překvapení. Měl by také rozeznat emoce hrané od těch pravých. Učitel by se měl naučit naslouchat svým žákům. (Kalhous, Obst a kol., 2002)
3. Sdělování pohyby neboli kinezika je taneční výchově hodně blízká. *„Je založena právě na tom, že pohyby signalizují nejjemnější záchvěvy duševního dění člověka.*

Kinezka se soustřeďuje na pohybovou činnost člověka i na pohybovou souhru skupiny lidí.“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 258) Učitel by měl znát, že různé druhy nálad provádějí odlišné skupiny svalů. Podle pohybu jedince lze dobře identifikovat stres či napětí. U špatného psychického stavu žáka často nastávají poruchy koordinace a synchronizace celkového pohybu. S tím také souvisí časté poruchy koncentrace, blokáda myšlení, ztráta paměti apod.

4. Sdělování fyzickými postoji neboli posturologie je spojeno držení těla a konfigurace jeho částí. Učitel podle polohy a umístění těla jedince v prostoru získává údaje o psychice žáka. Polohu, kterou žák v sociální interakci zaujímá, vyjadřuje celkový postoj. Učitel ale nesmí zaměnit různé afektované pozice třeba u žáka v pubescentním věku. (Kalhous, Obst, 2002) Taneční výchova napomáhá ke správnému držení těla a při zapojení kreativního pohybu dokáže odbourat různá napětí v těle jedince. Řešením prostorových vztahů a vztahů ke skupině či jinému jedinci podporuje zvýšení přirozeného sebevědomí a růstu osobnosti jedince.
5. Sdělování gestem je řazeno do kineziky. Gesta jsou pohyby, které doprovázejí slovní projev. Mají sdělovací funkci. Většinou jsou zastoupeny pohyby rukou a hlavy. V pedagogické komunikaci jsou velmi oblíbeným prostředkem. (Kalhous, Obst a kol., 2002) V taneční výchově tvoří velkou část učitelovi komunikace se žáky. Při vyučování, kde hraje hudba, je pro pedagoga lepší sdělit informaci gesty a posunky.
6. Sdělování dotykem neboli haptickým kontaktem, slouží k interakci dvou lidí. Sdělení je charakteristické dotykem „*kůže na kůži*“. Většinou to je podání ruky, stisk, objetí, pohlazení, políbení, poplácání, štípnutí, píchnutí. (Kalhous, Obst a kol., 2002) Ve výuce taneční výchovy má nezastupitelnou funkci. Dotekem pedagog sděluje správnost prováděného pohybu, ale hlavní funkcí je oprava nesprávně provedeného pohybu. Oprava dotekem je většinou lepší než slovní vyjádření. Slovní vyjádření nikdy nemůže obsáhnout vše, na co se má žák zaměřit při opravě. Dotek má v taneční výchově také funkci výchovnou i učící. Dotek vyvolává impuls k pohybu, ale také podporuje vnímání vlastního těla. Vzájemné dotýkání žáků podněcuje k navození dobrého klimatu ve třídě. Při tanci je dotek běžnou součástí a signalizuje náklonost a podporu toho druhého.

7. Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením neboli proxemikou je informován vztah mezi dvěma lidmi nebo mezi lidmi v dané skupině. Jedinci se přirozeně přibližují k lidem, ke kterým mají vřelejší vztah a oddalují se od lidí, kteří jim nejsou příjemní. (Kalhous, Obst a kol., 2002) Při taneční tvorbě, kde je vyjádřen nějaký vztah, je tento prostředek sdělením pro diváka a napomáhá k pochopení tanečního díla.
8. Sdělování úpravou zevnějšku. Tento způsob sdělení je velmi důležitý v interakci učitele a žáka. Adekvátně upravený zevnějšek učitele je významným prostředkem kultivovaného působení učitele. (Kalhous, Obst a kol., 2002)

2.1.3 Komunikace činem

Má-li učitel správně řídit komunikaci se žáky, musí být v hodinách taneční výchovy schopen naslouchat. Velmi důležitou dispozicí pedagoga je schopnost vcítění se neboli empatie. Umožňuje se žáky otevřeně komunikovat, ale také identifikovat jejich neverbální projevy. (Blažíčková, 2004)

Komunikací činem se rozumí to, jak se učitel a žáci k sobě chovají a vyjadřují vzájemné postoje. V taneční a pohybové výchově či terapii mají projevy těla jedince důležitou diagnostickou hodnotu. Vnímavý učitel může z výrazu těla žáka poznat již před začátkem hodiny jeho momentální náladu. Podle toho na něho v dané hodině působit a reagovat. V taneční terapii se v diagnostice vychází především z neverbálního pohybového projevu klienta. S pohybovým projevem klienta se pracuje již od samého začátku, ale úkolem terapeuta je přivést klienta ke schopnosti co nejvěrněji se vyjádřit vlastním tělem a pohybem. (Payne, 1992) Tímto způsobem musí pracovat i taneční pedagog, který vede své žáky citlivě a vnímavě. Už jak bylo zmíněno, taneční a pohybová výchova nemá za cíl dril, přesnost a vytrvalost, ale emocionální prožitek z tanečního projevu.

3 Didaktika taneční výchovy

Taneční výchova, jako každý jiný vyučovací předmět, je odborně vzděláván. Pedagog musí mít znalosti z oboru včetně jeho metodiky, anatomie a kineziologie, musí znát analýzu a syntézu pohybu. Samozřejmě vychází ze znalostí psychologie a pedagogiky, umí teoreticky vymezit cíle, obsah i prostředky výuky, znát odpovědnost za ochranu zdraví žáků a má právní povědomí pedagoga.

3.1 Příprava vyučovací lekce

Hodina taneční a pohybové výchovy by měla mít takovou stavbu, aby mohla být chápána žáky jako plynulý, provázaný celek. Tak lze nastat komplexní zážitek, který má citovou, tělesnou i rozumovou složku. (Blažíčková, 2004)

Tanec patří do výchovy proto, že nabízí možnosti rozvinout tvůrčí schopnosti žáků, dávat tvar svým významným zážitkům. To vede k větší citlivosti pro hodnoty v umění, ale i k přírodě a mezilidských vztazích. Je potřebné hledat možnosti, jak hodnoty zprostředkovat každému dítěti. Jednou z možností je zařadit taneční a pohybovou výchovu do vzdělávání. Taneční aktivita se může stát za určitých okolností metodou pro diagnózu a další terapeutické intervence, ale hlavně preventivním prostředkem ke zdraví a zdravému životnímu stylu.

Žák má být veden k tomu, aby učil sám sebe. Učitel mu musí vysvětlit jak, říci důvody proč, ale výsledky učení jsou vždy závislé na žakově sebekázni, vnímavosti, pocitech a nadání. (Blažíčková, 2004)

3.1.1 Práce s výukovými cíli

Při přípravě vyučovací lekce musí být dobře uchopen cíl. Měl by odpovídat skupině žáků, pro kterou je připraven. Přiměřenost výukového cíle znamená stanovit si takový cíl, který je náročný, ale současně i splnitelný pro většinu žáků. Důležitým aspektem přiměřenosti výukových cílů je, že učitel musí vycházet z předpokladu nestejně mentální, afektivní a psychomotorické úrovně žáků. Pedagog nesmí zapomenout na komplexnost a přiměřenost výukových cílů. Při tvorbě by neměl být opomenut fakt soudržnosti

výukových cílů. Jednotlivé cíle by měli na sebe navazovat, být tematicky propojeny s dílčími tématy nebo jinými vyučovacími lekcemi. (Kalhous, Obst a spol., 2002)

Kognitivní cíle

Cíl kognitivní je v hodinách taneční výchovy sice méně zastoupen než v ostatních, ale určitě by žák měl z lekcí pochopit, jaký výkon se od něho očekává, které taneční cvičení má sám nebo ve skupině zpracovat. Měl by dokázat, jak a proč v daném cvičení postupoval. S tím je také spojena kontrolovatelnost cílů. Žák z hodin taneční výchovy si přináší určité vědomosti a dovednosti, s kterými pracuje i nadále v běžném životě. (Kalhous, Obst a spol., 2002)

Afektivní cíle

Nezbytnou součástí hodin taneční výchovy jsou afektivní cíle. Pracuje se s přijímáním a vnímáním žáků, neboli citlivosti jedince k existenci určitých jevů nebo podnětů. Další úroveň je reagování na dané podněty. Nezbytnou součástí hodiny taneční výchovy je oceňování, hodnocení. Zdravé a adekvátní hodnocení sama sebe a svého výkonu je velice důležité pro další růst osobnosti. Dokázat slovně ohodnotit druhého by se žáci měli učit už od nejmladšího školního věku. Nutnou podmínkou je také organizace hodnot. Jedinec se setkává se situacemi, k nimž se vztahuje více než jedna hodnota a musí se integrovat do soustavy podle určitého vztahu. Soustava hodnot se ale utváří postupně. Žák se musí aktivně účastni činností a naučit se vnitřně angažovat se v jejich vykonávání. Žák se přizpůsobuje situacím, do níž se dostal, a organizuje je. S tím také souvisí vnitřní naladění k činnosti. (Kalhous, Obst a spol., 2002)

Psychomotorické cíle

Podle taxonomie psychomotorických cílů H. Davea (1968) v hodinách taneční výchovy pro žáky mladšího školního věku se uplatňují tyto oblasti. Nejprve nastává imitace neboli nápodoba. Je první úroveň psychomotorických činností. „*Žák po impulzu pozoruje činnost a vědomě ji začíná napodobovat. Imitace probíhá na základě vnějších podnětů a pozorování. Člení se na impulzivní nápodobu a vědomé opakování.*“ (Kalhous, Obst a spol., 2002, s. 288) Následně je žák schopen vykonat určitou pohybovou činnost, začíná rozlišovat mezi různými činnostmi a je schopen zvolit vhodnou podobu činnosti. Začíná se

objevovat jasná obratnost v prováděném pohybu. V hodinách se pracuje na zpřesňování. Žák dokáže vykonávat uložený pohybový úkol s mnohem větší přesností a má kontrolu nad vlastním provedeným pohybem. Koordinací je určováno několik různých činností řazených za sebou v požadovaném sledu. Žák přenáší jednu činnost do druhé. Nejtěžší z psychomotorických cílů je automatizace. V této fázi se objevují automatizované prvky, které vedou k dokonale provedenému pohybu při minimálním vynaložení energie. (Kalhous, Obst a spol., 2002)

3.1.2 Organizace vyučovací lekce

Taneční výchova většinou probíhá v hromadné výuce. Optimální počet žáků ve skupině je 6 – 15, podle velikosti učebny. Vyučovací lekce je ideální v 90 minutové dotaci. Je zapotřebí vytvořit příslušné podmínky pro výuku. Pedagog si musí připravit pomůcky a zajistit odpovídající hygienické podmínky související s bezpečností.

Každou lekci lze rozdělit na čtyři hlavní části:

Úvodní část lekce:

Může být pouhým momentem, ale má závažný úkol, který naladí žáky na nadcházející proces. (Blažíčková, 2004) Je to chvíle navození soustředění, vůle po podávání tvořivého výkonu. Probíhá komunikace s učitelem, ale i vzájemná mezi žáky. Probíhá motivace a pozitivní naladění k probírané látce. (Jeřábková, 1979)

Průpravná část lekce:

Úkolem průpravné části hodiny taneční výchovy je u žáka vybudovat taneční techniku, kterou uplatní v tvořivé části hodiny. Dalším úkolem je individuální maximum jedince, rozpoznávat a respektovat jeho specifika. Důležité je podněcovat žáka k prohlubování jeho poznání. Průpravná část má co nejlépe připravit žákovo tělo na principech přirozeného, tedy správného držení těla a jeho používání. Obsahem jsou konkrétní cvičení, které procvičují jednotlivé části těla, posilují a protahují potřebné svalové skupiny, zvětšují kloubní pohyblivost, pozitivně ovlivňují tělesnou stavbu při respektování vývojových zvláštností jednotlivých věkových skupin. (Blažíčková, 2004)

Hlavní část lekce:

Hlavní část pracuje s poznatky získané v průpravné části. Jejím úkolem je hledání, objevování a zprostředkování zážitků. Pracuje se se zážitky z prostoru, dynamiky pohybu, ale i hudby a vzájemné neverbální komunikace. Měla by být vrcholem hodiny po stránce fyzického výkonu i psychického exponování se. *„Podstatnou úlohu zde hraje taneční improvizace.“* (Blažičková, 2004, s. 16)

Závěrečná část lekce:

Závěr by měl plynule uzavřít celý proces výchovy a učení se taneční výchovou. (Blažičková, 2004) Eventuálně zhodnotit hodinu, jednotlivé situace, ale i pocity žáků, které nastaly během tvořivých částí hodiny. Může to být pouze krátká chvíle nebo zaměřená část hodiny na diskuzi, či reflexi k danému problému.

„Aby žáci mohli být po celou dobu absolutně soustředění, ponořeni do výuky, je třeba eliminovat všechna rušivá, zdánlivě nevýznamná vyrušení – např.: stále častěji je hudební složka výuky tance obstarávána samotným tanečním pedagogem, který odbíhá ke zvukovému nosiči, aby pustil hudební doprovod. Průběh hodiny, ale především soustředění dětí je tím samozřejmě zbytečně narušováno. Jiným rušivým momentem jsou přihlížející rodiče, nebo jiní návštěvníci. Vyučování je třeba vnímat jako intimní proces, probíhající mezi pedagogem a žákem. Není zde místo pro předvádění, které vždy vede k povrchnosti a neupřímnosti.“ (Blažičková, 2004, s. 16 – 17)

3.2 Základní metodika

Rozvíjet taneční dovednosti dítěte znamená rozvíjet přirozený, správný způsob tělesného pohybu, na tom je možné budovat uvědomělý individuální pohybový slovník. Důležité pro pedagoga je udržet u žáků rovnováhu mezi vnějším a vnitřním zážitkem, naučit mysl ke správnému používání těla jako nástroj, který dává žákovi umělecky směřovaný pohyb. Kvalita jednotlivého pohybu je utvářena z hlediska prostoru, času, dynamiky, druhu pohybu, tvaru a souvislostí. (Blažičková, 2004)

Správné držení těla

Rovněž jeden z hlavních cílů taneční výchovy je vnímání správného držení těla. Tělo je pro tančícího žáka nástroj. Správné držení těla je zorganizování těla jedince, následné rozvíjení všech významů, které tělo zprostředkovává. Ale hlavně podřízení tělesného pohybu fyzikálních zákonů tak, aby tělo mohlo fungovat zdravě, ekonomicky a dlouhodobě. (Blažíčková, 2004)

Vnímání tělesných os

Centrální tělesná osa je percipována jako přímka, která prochází každým tělem. V klidové poloze ve stoji je to vertikálně procházející linka středem těla. Dělí tělo na dvě stejné části a určuje polohu těla v klidu i v pohybu. Svaly těla se k ní přimykají a podél ní se protahují do výšky. (Blažíčková, 2004) K získání pocitu vnímání této osy pomohou představy, které nabízí svým žákům učitel v hodině. Dalšími linkami jsou osy vertikální horních a dolních končetin. Na ně navazují osy horizontální, které spojují osy končetin na osu centrální v oblasti kyčelních a ramenních kloubů.

„V zásadě platí, že čím větší množství os, spojnic, přímek a úseček horizontálních, vertikálních a diagonálních si dokáže tanečník nalézt a procovat s jejich prostorovou představou a vzájemnými souvislostmi v klidu i při pohybu, tím lépe dokáže své tělo ovládat a používat.“ (Blažíčková, 2004, s. 19)

Obrázek č. 1: Vnímání tělesných os



Zdroj: Jeřábková, 1979, s. 39

Tělesné těžiště

Tak jako každý objekt, má i lidské tělo své centrální těžiště, které určuje pohyb. Těžiště je nehmatný bod, ležící na průsečíku osy centrální a osy pánve. (Jeřábková, 1986) Aktivací svalů, obklopených v oblasti tělesného těžiště, je podstatným úkolem pro správné držení těla. Správná poloha pánve se zajistí posunem váhy těla na přední část chodidel, kdy nohy jsou v kolenou protaženy. Dalšími těžišti jsou těžiště hrudníku, hlavy, horních a dolních končetin. „*Návaznost jejich pohybu harmonizuje celkový pohyb těla, dává mu řád.*“ (Blažičková, 2004, s. 19) Správné držení těla je podporováno představou vnitřního chápání přesunu energie tělem. Energie by měla vycházet z těla ven. Tento proces představy zvětšuje na pohled pohyb jedince. Dokonale zvládnuté držení těla předchází mnoha nemocím ne jen pohybového ústrojí. Předpokladem ale je přenos správného držení do běžného života.

Učitel taneční výchovy průběžně opravuje chyby a odchylky od správného držení těla. Nejlepší opravou je dotek pedagoga. U chyb, které nejsou pouze špatným návykem, ale mohou mít závažnější příčinu, je nutné upozornit rodiče a doporučit odborné lékařské vyšetření. (Blažičková, 2004)

Pohyby jednotlivých částí těla

Procvičené tělo je prostředkem, nikoliv cílem, tanečního projevu. Opakováním činností se stává pohyb automatickou záležitostí a dává mysli volnost pro tvůrčí činnost.

Trup, šíje a hlava jsou nejdůležitějším nositeli energie. Dokreslují pohyb a nesou význam tanečního projevu. Pánev je sídlem těžiště těla, které je zdrojem pohybu celého těla. Aktivace těžiště je předpokladem přirozeného pohybu, který se řídí fyzikálními zákonitostmi. Této části těla je důležité věnovat velkou pozornost a připravit žáky k jejímu automatickému pohybu. Na pánev je propojena páteř, která je osou vedoucí energii a šířitele pohybu. Páteř propojuje pánev, hrudník, hlavu a nepřímou i horní a dolní končetiny. Hrudník je spjat s hlavou prostřednictvím šíje a s horními končetinami prostřednictvím pletence. Při pohybu přejímá impuls pohybu, který vychází z pánve. Hlava je korunou, která balancuje na vrcholu páteře. Pohyb trupu, šíje a hlavy je natolik propojen, že izolovaný pohyb má být použit ve výjimečných cvičeních. Metodicky stavěná cvičení pohybu této oblasti mají být

výhradně se syntézou pohybu, s principem řízenosti a návaznosti pohybu. (Blažičková, 2004)

Svaly dolních končetin, které sahají až k meziobratlovým ploténkám posledního hrudního obratle, jsou z anatomického hlediska propojeny pletencem se svaly pánve. (Čihák, 2001) Těžištěm dolních končetin je kolenní kloub. Metodika průpravných cvičení podporuje a maximalizuje funkci pohybu nohy. Důležitá cvičení jsou na posílení klenby nožní, ale také zvětšení kloubní pohyblivosti, především kyčelního kloubu a připravuje ji na zvýšenou zátěž ve skocích. Svaly horních končetin mají obdobnou anatomickou stavbu jako dolní končetiny. Začínají pletencem horní končetiny a tyto svaly se upínají až na střední okraj lopatky a klíční kosti. (Čihák, 2001) Zásadně se ale liší svou funkcí a obsahem pohybu. Velkou pohyblivost končetiny vede ramenní kloub a těžištěm je loketní kloub.

Pohyb z místa

První, přípravnou fází jakéhokoliv pohybu z místa je aktivace tělesného těžiště, další fází je jeho posun ve směru pohybu a teprve potom následuje pohyb. Tím je zaručeno správné provedení pohybu, správné rozložení tělesné dynamiky a možnost koordinace jednotlivých částí těla. Tím je předcházeno přetížení jedné části těla. Detailní práce s představou této dráhy a vytažení po ose těla napomáhá žákům pochopit tento prioritní princip a jeho využití. Metodicky pracuje pedagog s pohyby posunu těžiště a následným pohybem trupu, snižování a zvyšování těžiště na místě a posléze v prostoru, pohyby s rotací pánve s následností pohybu trupu, šíje a hlavy a následně horních i dolních končetin. Ověření principu těžištního pohybu nastává nejprve v běhu, potom v chůzi, krocích, krokových variacích, poskocích a skocích, obratech a nakonec točení.

Pohyb z místa znamená pohybovat se po půdorysné dráze. (Blažičková, 2004) Pedagog vede k vědomé práci se začátkem dráhy, jejím průběhem a koncem. Přičemž se učí vnímat všechny souvislosti a vytváří si vztah k prostorovému cítění.

3.3 Metody rozvíjející vztahové kompetence

Základním předpokladem v hodině taneční výchovy je pozitivní vyladění a vůle ke komunikaci, kde nelze nahrávat a předstírat. Důležitá je atmosféra, kterou navodí pedagog.

Vzájemné porozumění, důvěra, upřímnost a náročnost stmeluje kolektiv. Dalším tématem je rozvíjet vzájemné vztahy prostřednictvím neverbální komunikace, které jako práce s prostorem prostupují výuce taneční výchovy. (Blažíčková, 2004)

3.3.1 Prostorové cítění

„Prostor je příležitostí, stupněm volnosti, ale i vnější omezující podmínkou, neboť vždy jde o příležitosti už nějak strukturované. Ke zkušenosti prostoru patří i zkušenost naší vlastní tělesnosti, která zkušenost prostoru spojuje se zkušeností hmotné přirozenosti.“
(Kratochvíl, in Blažíčková, 2004, s. 31)

Každé tělo existuje v prostoru, je prostorem poznamenáváno a ovlivňováno v klidu i pohybu. Ale také i pohybující se tělo poznamenává svým pohybem prostor, utváří jej, zanechává v něm otisky svého těla, stopu dráhy, po které se pohybuje, dělí jej na části, propojuje, narušuje, mísí, stlačuje, vnáší vzruch a pohyb. Prostor je tanečnickovi prvním partnerem. (Blažíčková, 2004)

Tanečník pracuje s prostorem vnějším, který je pro něho prostředím, ve kterém tělo objektivně existuje a jehož kvalitu i rozměr lze představivostí zásadně obměňovat a tak působit na prožitek těla. Dalším rozměrem prostoru je tanečnickům vnitřní prostor. Nalézt tento prostor předpokládá schopnost uvědomit si co nejpodrobněji tělesný interiér, vnitřní uspořádání těla, jeho orgány i dutiny, při pohybu se měnící souvislosti, vztahy a spojnice důležitých bodů. Čím je obraz vnitřního prostoru těla podrobnější, tím detailněji lze tělo ovládat. Nepostradatelným prostorem tanečnicka je jeho intimní prostor. Tím je označena zóna, ve které se vnější prostor s vnitřním dotýkají. Je to velice citlivé prostředí, tvořící energetický obal těla, kterým se tělo celým svým povrchem dotýká vnějšího prostoru, vnímá jej a vstupuje do něj. (Blažíčková, 2004)

3.3.2 Vnímání vztahů

Výuka různých druhů vztahů řazeny podle J. Jeřábkové a E. Blažíčkové:

- Vztah ve dvojici, je partnerský vztah, kde není vůdčí osobnost. Veškeré dění se koná společnou vůlí obou partnerů. Dominantnost tu vzniká po vzájemné domluvě.

- Vztah ve trojici se liší od sudé dvojice. Vztahem tu vzniká dění ve společném prostoru vymezeném trojicí nebo prostředním žákem, aniž by přebíral dominantní roli. Dominantní může být střední, ale i krajní žáci. Tyto změny zásadně proměňují vztahy uvnitř trojice.
- Vztah čtveřice je partnerský vztah vyžadující velké soustředění. Úzké napojení na zbývající tři rozdílné subjekty, sledování prostorových změn, schopnost orientace a předvídání velice rozvíjí osobnost žáka.
- Seskupení pěti žáků je vlastně malou skupinou, kde principy vztahů se mění pouze počtem, který skupinu tvoří.

Metodicky řazené prostředky, které navozují vzájemný vztah:

- Hlavním prostředkem je blízký tělesný kontakt dotekem, který lze zprostředkovat držením se za ruce, dotykem boku těla dvou osob stojících vedle sebe, dotykem zad nebo dotýkajících se více těl.
- Propojení pomocí náčiní, např. kroužky, šátečky či švihadly je velmi kvalitním prostředkem pro žáky mladšího školního věku.
- Kontakt v tělesné blízkosti, ale bez vzájemného doteku, např. pomocné představy imaginárního předmětu je prostředek, který je možno zařadit až u žáků staršího školního věku.
- Kontakt na dálku, který je většinou zprostředkován pohledem, či myšlením na toho druhého.

3.3.3 Sociální dovednosti

Pokud je dítě členem nějaké taneční skupiny, získává i dobré sociální návyky. Dítě se učí komunikaci, spolupráci, nachází ve skupině svoji roli, uplatňuje svůj temperament, učí se pracovat s trémou před vystoupením.

Učí se tak sociálnímu chování, kulturním návykům, jednání s lidmi. Lidé jsou od nepaměti společenší tvorové a v kontaktu s druhými lidmi uspokojují své sociální potřeby. Některé aktivity by člověk ani sám vykonávat nemohl. Stýkání s druhými lidmi je zkrátka

nevyhnutelné. A přestože člověk k životu společnost potřebuje, může se stát, že mu život mezi ostatními činí problémy. Může nastat problém se sebevědomím, hledáním své role ve skupině, konflikt s výraznou osobností, neprůbojnost, komunikační bariéry apod. Proto je pro výchovu dětské osobnosti dobré, aby bylo zvyklé být členem nějakého kroužku či oddílu. Uspokojuje zde své potřeby lásky, potřeby někam přináležet, potřeby uznání a prestiže, dominovat, vést nebo být veden. Fungování ve skupině je mu potom samozřejmé a komunikovat s lidmi v civilním životě je pro něj značně jednodušší. (Řezáč, 1998)

Význam sociálních skupin je tedy značný, může se ve stručnosti charakterizovat takto:

1. mají vliv na formování a dotváření sociálních rysů osobnosti
2. ovlivňují individuální výkonnost
3. posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho důležité sociální potřeby: být s lidmi (sounáležitosti), být akceptován, získat uznání a seberealizovat se. (Řezáč, 1998)

Kolektivní cítění má nesporně velký význam pro tanec, ale i pro výchovu z hlediska etického. Vzájemné vztahy dětí se při pohybové a taneční práci zušlechťují a umocňují.

3.3.4 Práce s emocí

Uplatňování neverbální komunikace při běžných činnostech a v běžném životě je značně široké. Používá se jak k podpoře řeči (bušení do stolu, vztyčený ukazovák), tak třeba jako náhrada slovního vyjádření (škleb, zdvihnuté obočí, úsměv místo souhlasu). Je i prostředkem k vyjádření emocí či postojů (objetí kolem ramen, ruce v bok) nebo příslušnosti k určité skupině (rituály, oděv, speciální pozdravy). Z uměleckého hlediska je neodmyslitelnou součástí pantomimy, baletu či současného tanců (Plaňava, 2005).

Děti projevují mnohé emoce s mimořádným zaujetím, kdežto v pozdějším životě některé výrazy už neodpovídají skutečnosti. Přičemž tělo dokáže vyprávět o vnitřních pocitech, náladách, názorech, radostech či starostech aniž by z úst vyšla jediná hláska. Když se narodí dítě, není hned schopno mluvit, a přesto umí svým blízkým sdělit, že má hlad, že má nepříjemný pocit v plenkách nebo že mu je dobře. V dnešní uspěchané době si velice

málo lidé všimají neverbálních projevů ostatních, ale kdyby byli pozornější, porozuměli by lépe jejich reakcím: obavám, radostem, strachu, neupřímnosti či úzkosti. To, co je vyřčeno slovy se nemusí vždy zakládat na pravdě, ale tělo moc lhát neumí, proto bude vždy spolehlivější výpovědi o vnitřním rozpoložení člověka. (Holinger, Donerová, 2005)

Společenské a jiné předsudky svazují právě dospělé jedince k expresivnějšímu vyjadřování emocí. Májí z něčeho ohromnou radost, májí chuť skákat, co nejvýše to jde a případně udělat několik kotrmelců na nejbližší travnaté ploše. Své emocionální vyjádření, ale omezují na úsměv, sdělení radostné zprávy známým po telefonu, v lepším případě objetím kamarádů, kteří jsou nablízku. Pokud se se svou radostí podělí, radují se dvojnásob. Tělo by určitě uvítalo to několikanásobné povyskočení a pár kotrmelců, které by nashromážděné emoce vyventilovalo tím správným způsobem. To by ale při tomto počínání nesmělo okolí označit jedince za pomatenou bytost. Podobná situace nastává v případě nashromážděné agrese či hněvu. V situaci, kdy chuť někoho uhodit či něco rozbít, slušně vychovaný člověk v sobě tyto emoce potlačí, popřípadě si uleví tiše vyřknutým vulgárním výrazem. Jedinec, který svou agresi ovládnout neumí, někoho fyzicky napadne, něco zničí či rozbije nebo použije verbální agresi. Ani jeden z těchto případů není ideální. Pravdou je, že nashromážděné emoce se musí někde projevit. A pokud je člověk neuvolní přijatelným způsobem, může dojít k potížím. Proto je dobré učit žáky chápat emoce, mluvit o nich nebo je vyjádřit pohybem. To není důležité jen pro psychohygienu a možnost autoregulace, ale umožní to např. učitelé, rodiči nebo vrstevníkům lepší pochopit jeho činy. (Jirsáková, 2011) Taneční terapie, ale i taneční výchova, umožňuje přijatelnou formu vyjádřit agresi či radost prostřednictvím výbojnějších či radostnějších tanečních kreačí. Pomocí terapeuta u taneční terapie by mělo dojít i k rozpoznání příčiny agrese a poté k hledání způsobu, jak přílišnému nahromadění agrese předcházet.

„Emocemi rozumíme psychický stav, který vyplývá ze subjektivního prožívání vztahu k někomu nebo něčemu. Emocemi zde máme na mysli nižší city spojené hlavně s uspokojováním základních, např. biofyzilogických potřeb a potřeb bezpečí“ (Zelinová, 2007, s. 40).

Goleman se zmiňuje i o emocionální inteligenci, čímž míní motivaci sebe sama, vůli nevzdávat se, schopnost ovládat své pohnutky a odložit jejich uspokojení na později, ovládnutí své nálady, vcítění se do pocitů druhých či neztrácení naděje (Zelinová, 2007).

V taneční terapii a taneční výchově se pracuje s emocemi a to především se spontaneitou a dobře využitým expresivním projevem. Ale posléze může dojít k nácviku ovládání nevhodných emocionálních projevů.

3.3.5 Tanec s výukovými pomůckami

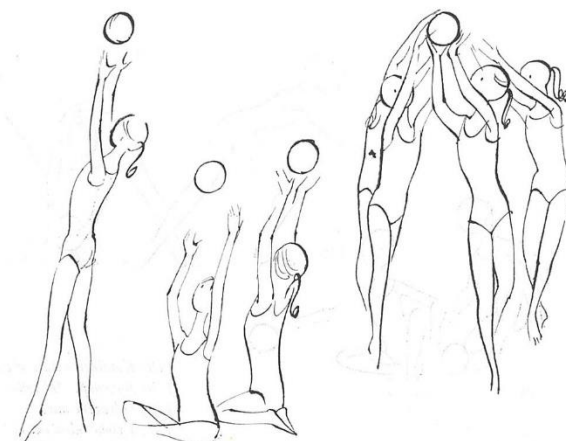
Předmět v ruce dítěte dává přirozený a bezprostřední podnět k pohybu a hře s ním. Současně napomáhá se koncentrovat na pohyb, takže se posléze dokáže lépe soustředit na obsah tance, který následně vyplývá z hudby. Princip pohybu s náčiním souvisí v souhře tělesného těžiště a těžiště předmětu. Každé náčiní přináší v tomto smyslu specifické úkoly a jejich zvládnutí významně ke zvýšení celkové koordinace pohybu. Tedy zvládnutí pohybu s náčiním není samo o sobě cílem, ale jednou z cest k výchově pohybového projevu a součástí taneční přípravy. U nejmenších dětí je nejpodstatnější hra a radost z pohybu s náčiním. „*Pohyb s náčiním může přinést dětem velké obohacení estetické, naučíme-li je zvládnout pohybový princip charakteristický pro příslušné náčiní a probudíme-li jejich vnitřní zaujetí?*“ (Jeřábková, 1979, s. 100)

Míč

Míč je využíván k uvědomování se tělesného těžiště, jeho pohybu a návaznému pohybu paží je zprostředkováno houpáním míče na dlani či přehazováním míče v dvojici. Návaznost pohybu je procvičena např. v sedu na zemi a kutálením míče kolem sebe s rolováním těla či kutálením míče v prostoru s doprovodným během. Pro procvičení odrazu a výskoku např. slouží cvičení odrážení míče oběma rukama o zem s následným výskokem. Pro pohyb a držení paží slouží nošení míče na dlani, či v obou rukách, ale také předávání míče spolužákům a různá protáčení míče v rukách. Protáčení míče neseného ve dlani po dráze velké osmičky napomáhá k celkové koordinaci, řízenosti a návaznosti pohybu. Pro rozvíjení kontaktů a vztahů slouží předávání a přehazování míče ve dvojicích, trojicích či ve velké skupině. Pro prostorové cítění slouží vyznačení středu místnosti položeným míčem, stejně jako jinak rozmístěné míče řeší rozčlenění půdorysu. Míček slouží také pro hudební

cítění, vyťukáváním rytmu prsty do míče, ťukáním do země, ale také vnímání začátku a konce pohybu se souzněním začátku a konce hudební fráze. (Blažíčková, 2004) Pro navození lehkosti jsou dobré použít lehké míči či nafukovací balóčky. Při hře s lehkým míčem získávají děti citlivý pohyb rukou, vláčný pohyb paží, nadlehčení a hlavně měkkost celkového pohybu. „Čím lehčí je míč, tím vznosnější a lehčí je pohyb.“ (Jeřábková, 1979, s. 114) Hra s lehkým míčem také rozvíjí kolektivní cítění žáků.

Obrázek č. 2: Lehkost pohybu s míčem



Zdroj: Jeřábková, 1979, s. 117

Švihadla

Švihadla jsou využívána k propojení skupiny. Ale také slouží k zavěšení se sklonem tělesné osy, kde je procvičována práce s váhou. Švihadlo napomáhají k procvičení skoků a přeskoků např. přes roztáčená švihadla, přes švihadla položená na zem, držená v různých prostorových strukturách. Toto držení také procvičí prostorovou představivost. Děti vytvářejí různé pavučiny či překážkové dráhy, které mají zdolávat. Zde se také u dětí zlepšuje obratnost. (Blažíčková, 2004)

Kroužky a kruhy

Podobně jako míč kroužky jsou využívány na procvičení zvýšení celkové koordinace. K propojení pohybu paží a jemné motoriky jsou používány cviky spojené s protáčením a přetáčením kroužku v prstech, roztáčení na zemi a rychlé uchopení. Kroužek také slouží k propojení skupiny či dvojice. (Blažíčková, 2004) Položené kroužek na zemi mohou být třeba kaluž, kterou mají žáci přeskakovat.

Lehké stuhy a šátky

Stuhy a šátky jsou používány pro tvar a celkovou koordinaci, ale hlavně dokreslení pohybu a vyvolání pocitu prodloužení pohybu. Žákům navozují pocit „letící“ paže. Dlouhá stuha posiluje kolektivní cítění a vyvolává přirozený dětský taneční projev. Stuha cca dlouhá 1m, podle velikosti dětí, napomáhá s procvičováním hladkého běhu. Dětem navozuje, už jak bylo zmíněno, pocit letu. Probíhá zde hned kontrola správně provedeného pohybu. Stuha má volně plynout, ne se vlnit.

Pohyb se šátkem vyvolává v dětech radostný pocit. Velmi podstatně zcitlivuje a zjemňuje pohyb paže, ruky a návazně celkový taneční projev jedince. Je dobré dbát na úchop šátku. Děti drží šátek zcela lehce konečky prstů, buď za kraj šátečku, nebo uprostřed. Pohyb paže a ruky se šátkem je v souladu s centrálním pohybem trupu. Pohyby jsou buď plynulé, jdoucí po větších křivkách, doprovázejí většinou pohyb chůze či běhu, nebo drobné, akcentované pohyby v charakteru živého tanečního kroku nebo skoku. Pedagog se vyvaruje samoučelného máchání paží. Nesmí se nikdy zapomenout na charakter a provedení pohybu, na prožitek, aby děti neupadly do pouhé vnějškové ilustrativnosti. (Jeřábková, 1979)

Větší šátek použijeme jako stuhu při lehkém běhu. Pohybem se šátkem získáváme k vznošenému pocitu v hrudi, vztahu k prostoru, zvládnutí linie paží, citlivosti ruky a zápěstí, vazbě jednotlivých kroků. Ovlivňuje těžištní pohyb a práci dolních končetin. (Jeřábková, 1979)

3.3.6 Hudebně pohybové hry a taneční hry

Hudebně pohybové hry a taneční hry vychází z rytmické deklamace říkadel. Je přiměřená dovednostem žáků mladšího školního věku. Melodická stránka spočívá v dětských rozpočítávad. Po rytmické stránce je hudebně pohybová hra zcela jednoduchá. Také po pohybové stránce není tato hra složitá, vyjadřuje obsahovou stránku, a uplatňuje se v ní přirozená hravost dítěte. Do této skupiny se řadí hry, které vycházejí, jak už bylo řečeno, z rozpočítadel, říkadel a z pohybového projevu vytvořeného dramatizací textu. (Knopová, 1993)

Taneční hry jsou z prakticky stejného základu jako hry hudebně pohybové, jejich rozdílnost souvisí se zaměřením. Melodie zůstává jednoduchá, výrazové prostředky jsou bohatší, hudební a pohybové složky jsou vyvážené. Základní pohyb zachycuje formální stránku písně a je rozpracován do prostoru. Tanečních her je celá řada, což poukazuje na jejich oblibu v minulosti a na jejich mnohaletou tradici. Skoro všechny mají tyto společné prvky: „*Nápěv písně je intonačně jednoduchý, existuje celá řada pohybových variant, mezi základní pohybové prvky patří rytmičná chůze, kroky poskočné, cval stranou a podupy, z prostorového vyjádření se využívá pohyb v kruhu, zástupu a řadě a ke všem tanečním hrám je možné vytvořit hudební doprovod na nástroje Orffova instrumentáře.*“ (Knopová 1993, s. 33)

Taneční hry kladou důraz na psychické procesy, vlastnosti a stavy. Učí senzomotorické koordinaci, přispívá k formování charakteru a mravní výchově. Tyto hry mohou být provázané hrou s náčiním, hry prostorové, hry s rozpočítáváním, na honěnou, s hádankami, hry s nápodobou, hry se zpěvem a také hry spojené s hudbou. (RVP pro ZŠ, dodatek 2009) Taneční hry ve spojení s hudebními činnostmi slouží na procvičování a uchopení dalších hudebních dovedností. Pohybové prvky je možno kombinovat podle obsahu a zaměření hry. Provádí se v různých prostorových podobách. U starších žáků je příhodné doplnit taneční hru o hru na hudební nástroje. Což podporuje rozvoj harmonického cítění a učí je tvořit doprovod k písni. (Knopová 1993)

3.3.7 Vnímání hudby

Velmi důležitou roli v životě hraje hudba, která je schopna vyvolávat citové reakce, od deprese až po extázi. Hudba může pozitivně působit na rozvoj poznávacích schopností, má vliv na zdraví a napomáhá k rozvoji inteligence, což uvádějí nejnovější poznatky vědců. Ve středu zájmu v posledních letech je zkoumání vlivu hudby a tance na psychickou vyrovnanost člověka. Při tanci nastoluje hudba pocit uvolnění a soustředění, které podněcuje učení žáků. (Novotná, 2009) Hudba motivuje k pohybu, kterému dává jakýsi řád a ovlivňuje jeho vykonávání. Má schopnost vzbuzovat, regulovat a zvýrazňovat pohybový projev. Z estetického hlediska hudba napomáhá zlepšovat kvalitu pohybového projevu, dává pohybu rytmus a tempo, sjednocuje a podporuje realizaci pohybu, ale hlavně motivuje. Hudba

podporuje uvolnění nebo vybuzení. Také má velký vliv na rozvoj osobnosti dítěte. (Novotná, 2009)

Hudba má ve své nejčistší formě prostor pro obecné citové stavy, stejně jako abstraktní tanec, nepopisuje, nevyžaduje porozumění. Podobně jako tanec dává citový ohlas myšlenkám, věcem, událostem, ale přímo je neuskutečňuje. Správně použitá hudba poskytuje tanečnímu vyjádření oprávněné vedení. Hudba použitá jako inspirace vyvolává nový tvůrčí počín, i když výsledkem není zcela původní dílo. (Blažičková, 2004)

Působení hudby na člověka

Zvuky a hudba provází lidstvo již od počátku jeho existence. Sílu působení hudby znal i biblický David, který hrou na harfu zbavoval krále deprese. V Egyptě za vlády Kleopatry hudbou léčili neplodnost. A Homér ve svém vyprávění líčí, jak hudba zachránila řecká vojska pod Trójou před morem. I starověcí filozofové Platón a Aristoteles tvrdili, že hudba a pohyb utváří osobnost člověka a rozvíjí prospěšné vlastnosti jeho duše. Melodické zvuky působí na emoce, ale mohou vyvolat i stavy hypnózy a formy halucinací. Proto hudbu využívaly všechny druhy náboženství jako složky rituálů i duchovních iniciací. (Krejčová, 2009)

Rytmus a rytmické cítění u dětí

Rytmus je přirozenou součástí života. Je zvláštní element, který je lidskou součástí. Všichni ho mají v sobě jako biorytmy: údery srdce, tep, puls, dech. Všechny tělesné procesy probíhají v pravidelných časových intervalech. Rytmus je i všude kolem. Je v pravidelném střídání dne a noci, práce a odpočinku, ročních dob. Rytmus je jedna z prvních věcí, kterou dítě vnímá ještě v matčině lůně. Vypráví se, že když se má narodit dítě indiánské mamince, začnou kolem ní bubnovat přesně v rytmu jejího srdce. Dítě, které přichází na svět, je tímto známým rytmickým zvukem doprovázeno a uklidňováno v průběhu porodu. Plačící dítě může být uklidněno pravidelnými zvuky, houpáním a kolébáním. Rytmus je tedy nezbytnou potřebou lidské bytosti a jistá pravidelnost, rytmičnost pohybů, ale i životních cyklů je základní podmínkou harmonického rozvoje osobnosti. Děti mají velkou potřebu rytmických činností, neboť při nich mohou nejlépe upotřebit a realizovat svoji obrovskou zásobu energie. (D'Andrea, 1998)

Učitelé zjišťují, že žáci se neumí projevovat rytmicky. Nedokážou se v určitém tempu rytmicky pohybovat, neslyší přízvukné doby, zrychlují nebo zpomalují tempo apod. Mnohdy o takových dětech říkají, že nemají rytmus, že nejsou hudební. Většinou to je nepravda. Problémy pramení z toho, že pedagogové nemají zkušenosti s diagnostikou hudebních schopností ani s nápravou nehudebních projevů. Toto vše lze dobrou hudební výchovou rozvinout nebo zpřesňovat třeba taneční výchovou. (Slavíková, 2011)

Dobrou činností pro upevnění rytmu je pochodování a chůze různými způsoby. Děti je dobré motivovat slovně a snažit se, aby pracovaly s představou (chůze jednotlivých zvířat): potichu jako kočka, hlučně jako slon, pomalu jako lenochod, rychle jako puma, malé kroky jako ptačí a velké jako pštrosí). Velký význam pro dobré hudební cítění je samozřejmě přirozený taneční pohyb. Při taneční improvizaci jedinec nemusí vnímat jednotlivé pohyby, které vykonává, ale může se nechat vést hudbou, kterou slyší. (Hofmanová Pírková, 2014)

Nejlepší rytmickou oporou při tanci je dýchání, které je velice spjato s rytmem těla. Kontrolované dýchání pomáhá ke zklidnění celého těla a k uvědomění si, jaké signály tělo zevnitř vysílá, což napomáhá k lepšímu expresivnímu vyjádření tanečníka. Při samotném tanci dává impuls k pohybu výrazný nádech a dokončení pohybu je doprovázeno hlubokým výdechem. Správná technika dýchání poskytuje jedinci podporu a větší jistotu při provedení pohybu.

3.3.8 Taneční improvizace

Jednou z možností jak v hodinách tance probudit v dětech kreativitu a vyjádření prožitku je improvizace. Improvizace by měla být neoddělitelnou součástí taneční výchovy. Je cennou zkušeností pro každého. Důvodů je mnoho, ale pro někoho může být tvůrčí zkušeností v životě. Děti jsou zvyklé se všude učit zažitým pravidlům. Hrají hry s pravidly, čtou učebnice, zpívají písně, které se naučily ve škole. Vlastní spontánnost a představivost tak u nich pomalu mizí. V improvizaci je možné znovu najít vlastní zdroje a pohnutky k vyjádření sebe sama. Dalším důležitým účinkem improvizace je objevování vlastního vnímání (vnímání času, prostoru, energie, sebe sama a ostatních lidí). Toto vnímání je možné pouze v případě, kdy se jedinec plně koncentrován na přítomný okamžik, kdy je v „tom“. Vedle zcela spontánního pohybového projevu v životě dítěte bude při taneční improvizaci

pohyb již esteticky přehodnocený. V hodinách taneční výchovy je společně rozvíjena stránka technická a vnitřní tak, aby fungovaly v souladu. Přitom se nesmí z projevu dětí vytratit spontánnost, naopak by se měla uvolňovat a dětský tanec se tak stává bezprostřednější a pestřejší. Při improvizaci se děti pokoušejí o jednoduchý pohybový a taneční projev. Zprvu jsou to samostatné hravé činnosti podložené hudbou, v nichž děti uplatňují zcela podle vlastní volby pohyby v rámci daného úkolu, uplatňují rovněž své vlastní pohybové nápady, které se při hře spontánně vybavují. Pedagog nesmí připustit pohyby afektované a násilné. Postupně se hravý projev mění ve skutečnou pohybovou a taneční improvizaci. Progresivním získáváním pohybové techniky, prohlubováním vztahu k hudbě a prostoru, zdokonalováním pohybové souhry s ostatními dětmi dochází pozvolna k estetickému přehodnocování pohybu v pohyb harmonický a taneční. S trpělivostí a porozuměním usměrňuje učitel tvořivé pokusy dětí a vyhýbá se přitom příliš ostré kritice. Projev při tvořivé práci je velmi křehký a nitro dítěte velmi zranitelné. Tvořivé práci samozřejmě napomáhá citlivý hudební doprovod. Tak jako v průpravných cvičeních vyžadujeme přesný rytmický průběh pohybu, při tvořivé práci jde o vyjádření celistvého hudebního dojmu. Technickou stránku pohybu se nechává ustoupit do pozadí, aby došlo k patřičnému tvořivému uvolnění. (Jeřábková, 1979)

Improvizaci musí vždy předcházet nějaký pocit, představa, pak teprve přichází pohybový projev. Nabídne-li se dětem téma, podněty k i improvizaci, vyvaruje se tak vnějškovostem a pohyb dětí bude pravdivý. Vztah pedagoga k žákům i jeho tvořivý způsob práce vytvářejí v hodině taneční výchovy příznivé okamžiky pro podchycení a rozvíjení citových i volných vlastností dětí. Radostná nálada a vzájemná spolupráce též napomáhá k tvořivému projevu. Pedagog se snaží především dětem úkol osvětlit, navodit v nich správný pocit a představu, povzbudit je, pomoci jim se soustředit. Musí je také pochválit za každé úsilí a podchytit jejich zájem. (Blažíčková, 2004)

4 Charakteristika období mladšího školního věku

V diplomové práci je období mladšího školního věku cíleně vyzvednuto. Praktická část je tvořena pro tyto děti. Období mladšího školního věku začíná školní docházkou. Škola otvírá dětem a to velmi rychle obzory, o kterých nemají ani tušení. Urychluje rozumový rozvoj a učí je myslet novým způsobem. Do života, jehož náplní byla dosud hra, vstupuje nyní školní práce a s ní povinnost. Nastávají mnohem vyšší nároky na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by dítě raději dělalo něco úplně jiného. (Říčan, 2004)

4.1 Tělesný vývoj školáka

Mozek v této době stále roste. Kolem deseti let se však velice zpomaluje. Výkonnost dětského organismu je obdivuhodná. Na druhou stranu dítě ještě špatně hospodaří se silami, snadno se vyčerpá, ale dokáže ve srovnání s dospělým neobyčejně rychle nabrat nové síly. Pohyby vykonávané velkými svaly jsou již obratné. V tomto období rostou končetiny rychleji než trup a dochází k zeštíhlení postavy. Dítě je schopno se lehce učit nové pohybové dovednosti na základě nápodoby a instrukce. Neučí se pouze globálně, ale pohyb je schopno i analyzovat. Je připraveno řešit různé pohybové úkoly. (Vrbas, 2010) Školní věk je období zdokonalování schopností, zručností, upevňování pohybových návyků.

Děti dokáží skákat přes švihadlo, jezdit na kole, stále prudčeji a dokonaleji házejí míčkem, bohužel i kamínky. Výcviku obratnosti věnují stejnou pozornost jako učení se teoretických předmětů. Pohyb má kromě radosti ještě jeden důvod. Tělesná síla a obratnost rozhodují, zvláště u chlapců, o jejich postavení v kolektivu. Pohyby drobných svalů jsou ještě nepřesné, protože se dotváří koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů. Na smyslovém vnímání je ještě co zlepšovat. (Říčan, 2004)

4.2 Ve škole

Samo soustředění na školní práci je souvislé tak na desítky minut, i když se učitel snaží o pestrost hodiny. Při hodině prostě nevydrží sedět, klekají si na židli, vstávají, chodí po třídě, aby si ulevily. Vydržet u práce, to samo o sobě nestačí. Žák se také musí naučit prát

se s překážkami, s nezdarem, zkoušet to znovu, případně se smířit s nevalným výsledkem. Dítě musí tlumit své impulsy na hru a kontaktu s jinými dětmi. (Říčan, 2004) Což v hodinách taneční výchovy je usnadněno právě prací se hrou s ostatními dětmi. Prvky taneční výchovy jsou většinou postaveny tak, aby učení proběhlo za podmínek zážitku, hry a práce s ostatními dětmi.

Třída nebo skupina

Třída je skupina, jejíž členové se dobře znají, mají rozdělené roli v práci a v zábavě. Děti jsou schopni společné akce, ke které se sami rozhodnou. Takovou skupinou ještě žáci 1. třídy nejsou. Děti se chovají jako stádo, které jde za vůdcem, a když ho nemají, rozpadají se. Všichni jednotlivci jsou vedeni vůdcem, což je učitel. Vztahy se utvářejí u dětí v blízkosti, případně mezi dětmi, kteří mají stejnou cestu domů. Tu a tam, především nějaký silnější jedinec, získává přechodný vliv v malém kroužku jedinců. Postupem času vliv autority učitele pomalu ustupuje a nastává vliv silného jedince či celé skupiny jako celek. Školák se dobře druží, je extravertní, orientován navenek. Převládají u něho kladné citové ladění, radostnost a bezstarostnost. Je hovorný, citově spíše povrchní, mělký, nevydrží se dlouho zlobit, svůj vztek rychle odreaguje, ale není věrným kamarádem. (Říčan, 2004)

První učitel je takřka milován. Děti k němu vzhlížejí jako k autoritě, která převyšuje i autoritu rodičů. Učitelovo slovo je zákon. Děti se snadno s učitelem identifikují. Přejímají jeho hodnoty a touží se mu podobat. Učitel má být pro žáky příkladem zaujetí pro vědění a dovednosti, jež mu předává, příkladem osobní pravdivosti, poctivé práce, spravedlivé vlády, ochoty pomáhat. (Říčan, 2004)

5 Historická východiska spojení tance s terapií

Historie tance je velice rozsáhlá a podrobnější zkoumání její historie je nad rámec tohoto textu. Zkušenostmi našich předků je možné se inspirovat. Spoustu již vyzkoušených principů, je možno vhodně modifikovat a použít i v dnešní době k výchově a terapii.

5.1 Tanec v životě našich předků

Tanec lidstvo provází už po mnoha tisíciletí. Vždy byl významnou komunikační, kulturní či náboženskou součástí každého společenství. Důležité životní události jako narození dítěte, úmrtí, promluva k bohům, prosby, ulovení zvířete, ... to vše se odehrávalo prostřednictvím tance. Tanec byl přirozenou součástí každodenního života a nikdo se jemu nemusel učit. Vycházel ze samotného nitra každého jedince a vyjadřoval právě jejich pocity, tužby a nálady. V Egyptě měl tanec významné místo jako zábava krále a aristokracie. Mezi umělci byl nejvýše postaven právě tanečník, poté hudebník a nejnižší zpěvák. Důraz byl kladen na ladné ženské křivky, na krásný oděv, květiny a šperky. To vše umocňoval prožitek z tance. Egyptské tance se vyznačovaly také akrobatickými prvky, komičností a lehkostí provedení. Může se zdát, že měl tanec převážně estetickou funkci, ale Egypťané ho považovali za nejspontánnější vyjádření radosti. Proto doprovázel nejrůznější oslavy a náboženské obřady. Egyptské taneční figury jsou vyobrazeny na stěnách hrobek. (Jebavá, 1998). To dokládá, jak byl tanec pro Egypťany důležitý a vždy provázel celou jejich existenci.

Tanec byl významnou součástí i života Starých Řeků. Ať už to bylo během Athénských radovánek oslavujících řecké božstvo, v rámci divadelních představení či jako součást běžných lidských událostí jako svatba aj. Typická byla lehkost a rytmičnost pohybu a objevovaly se již krokové variace, skoky a otočky či akrobatické variace. Stejně jako v Egyptě byl kladen důraz na krásu těla ladně se pohybující tanečnice. Takže se tanečníci v rámci filozofie kalokagathia snažili pěstovat harmonii tělesných forem. V pozdějším Helénistickém období se tanec čím dál častěji objevoval v divadelních hrách jako doprovod monologických projevů, kde bylo možno již pozorovat náznaky výrazového tance. Herci a tanečníci postupně odkládali masky a ženské role hrály ženy (Jebavá, 1998).

Neopomenutelná je i zmínka o černošských tancích, které ovlivňovaly umění afrických obyvatel po staletí, ale v dnešní době v nemalé míře ovlivňují i jiné kultury. Černošské tance pronikly téměř na všechny kontinenty a lidé z těch nejvyspělejších zemí se pokoušejí splynout s těmito prastarými způsoby tance zemí třetího světa, které si zachovaly svou spontaneitu zobrazující osobitou kulturu daného národa. Ničím však nenapodobí černochovu pudovost, kterou promítá do tance. Pro obyvatelé Afriky byl po dlouhá staletí tanec jediným typickým uměním. Vrozený rytmus těla se odrážel v každém jejich počínání. I kresby, kterými zdobili své chýše, vytvářeli v tanečním rytmu. Součástí černošských tanců jsou i různorodé masky plné pštrosích per, rostlinných chlupů, masky, které klapou, dají se svraštit nebo natáhnout. Masky jsou výrazem černochova šestého smyslu: tance. Mylná je představa lidí o černošském oděvu. Tvrdit, že se neoblékají, protože je jim horko, je nesmysl. Černoch totiž pozoruje své tělo, ať už je to černochovo pěstěné pohlaví či černoščina visutá ňadra. Mají své tělo rádi, takové jaké je a nesmírně se mu obdivují a čím více se toho na jejich těle třepe, tím víc je to inspiruje k pohybu. Jeden z důležitých cílů taneční terapie je mít rád své tělo. Tito lidé nesmírně citlivě reagují celým tělem a každičkým svým svalem na sebemenší šelest. Oblečení jim prostě překáží. (Burian, 1929).

5.2 Reforma tance 20. století

Isadora Duncan

Vývoj moderního tance byl přímo revoluční reformou. Provedla ji Isadora Duncan. Její jedinečnost spočívá ve zcela novém přístupu k tanečnímu umění. Není zakladatelkou nového tanečního směru, nevypracovala nové taneční principy. Šlo jí o vyjádření nejhlubších lidských myšlenek a pocitů přirozenou taneční formou, oproštěnou od vyumělkovanosti a citové prázdnoty klasického baletu (Kloubková, 1989).

Rudolf von Laban

Za kolébku novodobého tance je pokládána Evropa. Odtud se toto pojetí tanečního umění dostává do Ameriky, kde nastupuje jako druhá vlna, když v Evropě již dochází k určité stagnaci. Za průkopníka výrazového tance v Evropě je pokládán Maďar Rudolf von Laban. Chtěl, aby se tanec stal součástí života, aby byl přístupný všem. Velmi intenzivně se zabýval taneční teorií a velmi cenné jsou jeho odborné poznatky z nauky o prostoru pro

vyvíjející se taneční estetiku a pedagogiku. Je pokládán za hlavního představitele původní taneční gymnastiky (Kloubková, 1989).

Elizabeth Duncan

Velký přínos pro takto míněný tanec byl přístup Elizabeth Duncanové. Její škola navázala na práci sestry Esadory. Dívky se do školy sjížděly z celého světa, aby se zde pod odborným vedením učily zdravému pohybu, rozvíjely se v hudbě, malbě, literatuře, cizích jazycích. Rozvoj mladé osobnosti byl aktivován alpskou přírodou a nespočtem uměleckých podnětů. České dívky absolvovaly letní kurz a po návratu z Klessheimu musely všechny prokázat, že se v kurzech něčemu naučily. Pro tuto příležitost byl v únoru 1930 uspořádán večer ve vinohradském Národním domě, kde měly dívky předvést své nově nabyté poznatky. Zde na sebe svým výkonem upozornila Jarmila Jeřábková. Koncem 20. let byla v Praze založena Společnost přátel Elizabeth Duncanové, kde stanuli tehdejší nejnadšenější duncanisté z řad sokolů, filozofů, umělců, vysokoškolských pedagogů. Vize vytvoření silné a kvalitní základny českého duncanismu je vedla k tomu, že žádali přímo E. Duncanovou, aby se svojí školou přesídlila právě do Prahy. Elizabeth Duncanová byla k přesunu do Prahy vyzvána ředitelstvím Československých tělovýchovných kurzů. V Rakousku se změnilo politické zastoupení a škola byla zrušena. Vedení školy viděli otevření školy v Praze jako klad, právě proto, že české žačky byly výjimečné. Praha se stala sídlem školy v letech 1931 – 1933. Mezi její nejvýznamnější žákyně patřily Kröschlová a už zmíněná Jarmila Jeřábková.

Jarmila Jeřábková

Patřila mezi lyrické tanečnice po vzoru Isadory Duncanové. Její pedagogická činnost je přínosem v oblasti dětské umělecké pohybové výchovy, kde je plně respektován zdravotní zřetel. Jarmila Jeřábková měla pedagogické zkušenosti mimo školu E. Duncanové. Vyučovala v hudební škole ve Slaném. Postupem času vybudovala své vlastní studio. Sídlo jejího studia se několikrát přesouvalo, nakonec však zakotvila v paláci Metro na Národní třídě. Od roku 1937 do roku 1959, kdy podlehl znárodnění. Škola existovala pod oficiálním názvem Škola uměleckého tance Jarmily Jeřábkové, založena za osobního řízení Elizabety Duncanové. Pražská děvčata se sem chodila několikrát týdně učit zdravému pohybu a rozvíjet se nejen fyzicky, ale i duševně. Jeřábková učila pět dní v týdnu. Studio a všechno

jeho vybavení bylo soukromým majetkem jeho provozovatelky. V roce 1955 se stalo státním vlastnictvím a v roce 1959 bylo i s veškerým příslušenstvím převedeno pod Kulturní dům v Praze 1. Vlivem politických rozhodnutí byla po roce 1945 do té doby celkem harmonicky se vyvíjející československá taneční scéna rozdělena na dvě oblasti. Tu institucionalizovanou a státem zaštitěnou, tedy profesionální, do níž spadal klasický balet, společenský a lidový tanec, a na tu amatérskou, kam byla zařazena i činnost Jarmily Jeřábkové – tzv. scénický tanec.

Jarmila Kröschlová

Studovala na Dalcrozových institutech v Ženevě a Drážďanech, kde bylo z jejího podnětu rozšířeno studium rytmické gymnastiky o techniku novodobého výrazového tance. Významná je její teoretická publikační práce v oblasti techniky pohybu a správného držení těla (Kloubková, 1989).

„A tak plně profesionalizované tanečnice, pedagožky a choreografky, vybavené důkladným vzděláním v zahraničí, jako J. Kröschlová a J. Jeřábková, byly zastaveny v největším rozletu; ke škodě své a především ke škodě tanečního umění u nás se ocitly uzavřeny ve čtyřech zdech svých studií.“ (Pilková, 1989, s. 5)

Eva Blažíčková

Je přímou pokračovatelkou tanečního myšlení Jarmily Jeřábkové. Eva Blažíčková se věnovala pedagogické činnosti samostatně od roku 1964. Objasnila svoji pedagogickou metodu, kterou shrnuje ve své knize Metodika a didaktika taneční výchovy. Její základní myšlenkou tance je kromě své umělecké hodnoty, také hodnotu silného výchovného prostředku, s jehož pomocí lze proměňovat, ovlivňovat a utvářet osobnost lidského jedince. Tanec totiž pracuje s přítomným okamžikem, který znamená neustálé vědomí sebe sama a každé části vlastního těla. Psychická a fyzická stránka osobnosti jsou neoddělitelné a jedna zcela ovlivňuje druhou.

5.3 Novodobá historie taneční terapie

První symboly taneční terapie se objevily ve 40. letech 20. století, kdy se dostávaly do popředí terapie, které byly zaměřené na tělo a vnitřní prožívání. Tento proud vychází

především z psychoanalýzy. (Dosedlová 2012). Významné osobnosti tohoto proudu byli Wilhelm Reich a jeho žák Alexander Lowen. Snažili se o zbavení těla zábran, chronických napětí a tabu. Po smrti Reicha pokračoval Lowen v terapii zaměřené na tělo, kterou nazval bioenergetika. Tvrdil, že život člověka je obrazem života jeho těla. Bioenergetická terapie má pomoci člověku znovu se setkat se svým tělem a vnímat veškerou jeho přirozenost. (Lowen, 2002).

Ve Velké Británii byl a je tanec, zvláště na základních školách, považován za jeden ze základních výchovných předmětů. Poznatky, že tanec a pohyb mají potenciál využitelný v rehabilitaci a terapii, se rozvíjí ve čtyřicátých letech, bohužel o tom není zanechána písemná dokumentace. Jednou z významných osobností ve vývoji tance a pohybu byl v Británii Rudolf Laban (1879 – 1958). Jeho přínos se opírá o systematický popis a kategorizaci pohybu. Tato kategorizace je používána při pozorování pohybu, k diagnóze a při hodnocení změn v průběhu práce s klientem. Labanova analýza pohybu podstatně pomohla k vydání další odborné literatury o neverbální komunikaci. V padesátých letech začaly vzdělávací instituce, např. West Rideng a Manchester, poprvé propagovat jeho poznatky při vzdělávání učitelů a na jejich základních a středních školách. Byli vyškoleni učitele základních škol a učitele tělocviku středních škol v aplikaci Labanových poznatků na pohybovou a taneční výchovu s důrazem na kreativní přístup a skupinovou práci. V roce 1982 byla v Londýně založena Association for Dance Movement Therapy (Asociace tanečně-pohybové terapie). Terapeutky jako Lynn Craneová nebo Catalina Garvieová rozvíjely svůj vlastní způsob práce, který byl ale silně ovlivněn Labanovými myšlenkami (Payne, 1992).

Po druhé světové válce byla v Americe v roce 1966 založena profesionální asociace American Dance Therapy Association (ADTA, Americká taneční terapeutická asociace). Průkopníci taneční a pohybové terapie zjistili, že zážitky z tance a pohybu pomáhají skupinám mentálně a tělesně postižených lidí (Payne, 2011). Marian Chaceová stála u zrodu této asociace a významně se podílela na rozvoji taneční terapie v Americe i když přímo nevytvořila žádnou formální teorii (Čížková, 2005). Chaceová vyučovala tanec ve Washingtonu a důkladně sledovala projev a komunikaci svých studentů během tanečních hodin. Stále víc se zaměřovala na jejich vnitřní prožitky z tance a psychické potřeby než na

samotnou taneční techniku. Experimentovala s metodou „komunikace tancem“ a později začala spolupracovat i s psychiatry a psychology (Chaiklin, in Čížková, 2005). Naproti tomu Mary Starks Whitehouseová nepracovala na klinikách, ale v prostředí studia, které poskytovalo nezvyklé tichý a jasný prostor. Zde pracovala s lidmi, kteří trpěli stavy úzkosti a emoční tísně, s procesem hlubokého vnitřního naslouchání směřujícího k výrazovému pohybovému projevu (Chodorowová, 1991). Terapeuty se stávali často profesionální tanečníci, kteří upřednostňovali projevy výrazového tance a práci s vnitřními prožitky klientů. Pohybový projev se stával diagnostickým materiálem. Těmito metodami zkoušeli pracovat od šedesátých let také učitelé tělesné výchovy, speciální pedagogové, sociální, zdravotní a rehabilitační pracovníci, psychologové a další (Payne, 2011).

Další zemí, kde měla taneční terapie dobrou živnou půdu, byla Francie. Představitelka rozvoje taneční terapie v 50. letech minulého století, Rose Gaetnerová, vycházela z klasického baletu a až do roku 1990 působila v denním stacionáři Santos Dumont v Paříži. Na pařížské Sorboně byl otevřen kurz Tanec a psychoterapie, což dalo popud v roce 1984 k založení Francouzské společnosti pro psychoterapii tancem SFPTD, Société française de psychothérapie par la danse (Dosedlová, 2012). Tehdy bylo francouzské pojetí taneční terapie ovlivněno proudem tzv. primitivní exprese, jehož základy položila France Schott-Billmannová. (Payne, 1992)

Až v roce 1993 díky francouzské iniciativě vznikla Evropská asociace taneční terapie, která sdružovala šest asociací ze čtyř zemí: Francie, Itálie, Řecko a Belgie (Dosedlová, 2012). V posledních letech se k těmto státům připojují i Holandsko, Finsko, Německo, Švédsko, Polsko, Rusko či Španělsko, kde vznikly další asociace taneční a pohybové terapie. Může se zdát, že vzhledem k španělské taneční historii a kultuře vznikla ve Španělsku asociace tanečně-pohybové terapie poměrně pozdě, teprve v roce 2001.

V neposlední řadě mezi tyto státy patří již několik let také Česká republika, kde v roce 2002 vznikla Česká asociace taneční a pohybové terapie známá pod názvem TANTER. Impulzem k založení takovéto asociace byl 1. výcvik tanečních terapeutů v České republice, který proběhl v letech 1997 – 1999 v Konzervatoři Duncan Centre pořádaný pod záštitou ADTA (American Dance Therapy Association). A právě absolventi tohoto výcviku založili asociaci taneční a pohybové terapie v ČR.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Tanečně výchovný projekt

Cílem praktické části je vytvořit tanečně výchovný projekt. Návrh je složen ze tří lekcí, v kterých jsou využity prvky taneční terapie s čistě výchovným cílem. Lekce propojují metody na rozvoj fyzických, tanečních, sociálních a osobnostních stránek dítěte.

Projekt je, jak už bylo zmíněno, sestaven ze tří lekcí. Každá lekce byla zrealizována s následujícími skupinami žáků: 1., 2., 3., 4. a 5. třídy základní školy v rámci jednotlivých ročníků tanečního oboru ZUŠ.

Každá lekce je strukturována do čtyř částí. První je úvodní část, kde jsou žáci namotivováni k nadcházejícímu procesu. Druhá je průpravná část, která má za úkol vyhledávat individuální maximum či poznávat a respektovat specifika každého žáka. V hlavní části lekce jsou uplatněny získané dovednosti z průpravné části v úkolech hledání, objevování a zprostředkování zážitků. Závěrečná část slouží k završení procesu s hodnocením. Jednotlivé aktivity jsou dopodrobna popisovány a jsou odlišné od postojů tanečních lektorů.

Za každou lekcí je zhodnocení průběhu výuky a to na základě splnění dílčích cílů každé aktivity.

Reflexe se žáky je začleněna v podrobném popisu aktivit, protože je třeba cítit provázanost prožívání lekce. Z toho důvodu jsou reflektivní texty zvýrazněny kurzívou a zároveň nejvýznamnější témata afektivních cílů zopakována v části hodnocení.

Poslední kapitola v praktické části je diskusí nad výstupy celého projektu a vychází z hodnocení jednotlivých lekcí, pracuje s doporučeními jak metodického charakteru, tak práce se skupinou.

Pro přípravu lekcí byly použity odkazy z teoretické části.

6.1 Lekce č. 1: Vztah s partnerem

Hlavní cíl, který je sdělen žákům:

Zkusit mluvit a spolupracovat s kamarádem bez slov.

Klíčové kompetence:

Ve výuce taneční výchovy je velice snadné pracovat s klíčovými kompetencemi, které jsou důležité pro základní školství. V této lekci se bude pracovat s kompetencí komunikativní, sociální, pracovní.

6.1.1 Hra na vnímání prostoru okolo sebe

ÚVODNÍ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíl:** rozvržení prostoru, pochopení důležitosti správného pohybu, hudební znalost – co je hudební fráze
- **Afektivní cíl:** vnímání prostoru a druhých, chápání kvality práce ve dvojici, ohleduplnost, předvídavost, sebeovládání, využití specifík neverbální komunikace, využití emocí v práci s dynamikou pohybu, vnímání vlastní osoby.
- **Psychomotorické cíle:** aktivace těžiště těla, vytažení celého těla vzhůru, koordinace pohybu při práci ve dvojici, důležitost koncentrace v pohybu, škála dynamického pohybu

Časová dotace: 10. minut

Pomůcky: hudební doprovod, motivované slovní sdělení učitele

Popis aktivity:

Do úvodní části hodiny je zahrnuta docházka žáků, spojená se zápisem do třídní knihy. Pedagog vyvolává jména a děti vykřikují, zda tu dotyčný žák je, či není. Tím napomáhá vnímání skupiny jako celku a spolupráce v ní. Děti sedí okolo pedagoga. Následně nechá děti vstát a dojít klidným tempem, bez pošťuchování do středu místnost. Vede je stále hlasem, není zapojen hudební doprovod. Pová jim, aby dolní končetiny daly

k sobě. „*Slepíme nohy a váhu přeneseme více na špičky.*“ V této fázi dochází k aktivaci tělesného těžiště, které je tak důležité k pohybu jak na místě, tak z místa. Mají vnímat své spolužáky a promýšlet svůj pohyb z místa. Učí se předvídat situaci a naplánovat svůj pohyb tak, aby ani sobě a ani spolužákům nezpůsobily nějakou bolest či úraz. Stále přenášení svoji váhu na přední část chodidel, přenášejí ještě více a na tlesknutí pedagoga se mají rozeběhnout do prostoru. Při tlesknutí začíná hrát hudební pedagog na klavír. Jak už bylo zmíněno, žáci musí vnímat okolí, aby do někoho nevrátili. Hudební doprovod je velice krátký a končí postupným zpomalováním, kdy se mají žáci vrátit s lehkostí zpět do středu místnosti. Při tom se žáci učí vnímat ty druhé, najít si v prostoru takové místo, které je dostatečně prostorné pro něho, ale i pro ostatní. Nesmí nastat kolize. To celé se opakuje několikrát, až nastane bezproblémový průběh aktivity. Během vývoje aktivity jim pedagog oznámí, že při posledním opakování se nedostávají do středu místnosti, ale dostávají se do dvojic. Je jim sděleno, že dvojici vybírají náhodně a ne podle „kamarádky“. Stojí před sebou a pedagog jim vysvětlí, co je to hudební fráze. „*Je to takový kus cesty, po které se na krátkou chvíli zastavím, či nadechnu, abych se mohl znovu rozejít.*“ Během slovního vysvětlení učitel ukáže pohybem, co je tím míněno.

6.1.2 Hra s využitím síly

PRŮPRAVNÁ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** neverbální komunikace, hudební dynamika, čas v hudbě
- **Afektivní cíle:** spolupráce, afiliace – kladný vztah k druhému, vyjádření emocí
- **Psychomotorické cíle:** dynamiky pohybu, koordinace pohybů v přenesu váhy v běh

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: hudební fráze, síla, varianta 2: míček, představa

Popis aktivity:

Varianta 1.:

Tato varianta je vytvořena pro žáky 3. – 5. třídu ZŠ, děti musí být dovednost ovládnutí a koordinování svalů hrudníku.

Žáci se dostanou naproti k sobě. Nadále mají přenášet svoji váhu těla na přední část chodidel, jsou naproti partnera. Nastaví obě ruce před sebe a po silném doteku rukou se opřou o toho druhého a využijí tu sílu k odrazu zpět. Tato práce je zaměřena na komunikační činnost a spolehlivost toho druhého. Pedagog žáky upozorní, že je zapotřebí se dívat kamarádovi do očí, na ruce, a že musí být na něho napojen a vnímat ho, co dělá. Jinak by mohli při přenosu váhy spadnout. Při odrazu zpět musí být tak aktivní, aby nedošlo k vychýlení z tělesné osy. I toto cvičení slouží na posílení svalů v oblasti tělesného těžiště, ale také je zaměřeno na zvládnutí udržení tělesné osy v tahu vzhůru. Nesprávné provedení vede k celkovému vychýlení se z cvičení. *Každý se musí snažit, protože jeho práce je závislá na práci toho druhého partnera. Tím je řešena problematika spolupráce.*

Rozvíjení aktivity:

Po odrazu dlaní a opětovném vrácení nastává znovu přepad váhy těla vpřed, ale partneri se mívají během. Každý z partnerů oběhne malý kruh a vrací se zpět k partnerovi. V této formě cvičení se pracuje s dynamikou pohybu. Při kontaktu vynaloží velkou sílu, která graduje při odrazu. Vývojem běhu se síla a velké napětí ztrácí a k partnerovi děti docházejí jemnou chůzí. Postaví se opět naproti sobě, podívají se do očí a celé cvičení se několikrát opakuje. V tomto cvičení žáci pracují, jak už bylo zmíněno, s dynamikou pohybu, ale celé je umocněno hudebním doprovodem, který „sounáleží“ s pohybem dětí ve stejné síle. Žáci se učí vnímat dynamiku v hudbě, a že celé cvičení je v souhře s hudbou, která jim napomáhá řešit čas prováděného cvičení.

Pedagog stále dbá na správném provedení pohybu jednotlivce. Jen to může napomoci k prožitku z lehkosti a využití fyzického zákona. Při aktivitě by měl žák poznat, že nemusí vynaložit mnoho fyzický sil ke zvládnutí.

Varianta 2.:

Hra na ledovou královnu

Tato varianta je navržena pro mladší děti, 1. - 2. třída ZŠ, je použita pomůcka, míček. Pedagog dětem nabízí příběh:

Předcházení nekázně:

Aby nebyla narušena souslednost výukové lekce, je zapotřebí při konci prvního cvičení rozdat dětem míčky. Učitel je rozdává právě během cvičení, aby se předcházelo nekázní a nevhodné manipulaci s míčem. Míč podává žákovi jemně s pohledem na míč a také se podívá žákovi do očí. Pedagog tímto gestem ukazuje, že jeho práce je zcela pro ně a že mu na nich záleží. A rovněž to co dělá, je velice důležité. *Ukáže, že takovýto druh chování je velice dobrý i v běžném životě. Toto prosté gesto řekne mnohem více, než dlouhé vypravování o tom, jak se lidé mají chovat k ostatním.*

Slovní motivace:

U mladších dětí je zapotřebí slovní motivace. V tomto případě může posloužit příběh ledové královny. Všechny holčičky tuto pohádku znají. Pro představu je uveden příklad, ale každý pedagog oplývá velkou fantazií a je určitě schopen vymyslet jaký koly jiný příběh. Cvičení je stejné jako u varianty 1.

„Představte si, že jste Ledová královna Elza, jste velice smutná, protože máte takové kouzlo, moc, že čeho se dotknete, tak zmrzne. Jste rozzlobená, ve velkém napětí. Při odrazu vyběhnete zlostí do prostoru, ale během běhu si vzpomenete na svoji sestru Annu, kterou máte moc rádi a vaše zlost se mírní, až ledy okolo vás roztají. Přijdete na místo a ve svých představách ji vidíte. Ale bohužel tam ve skutečnosti není a celé cvičení se opakuje znovu.“

Tato představa sublimuje emoce běžného života. Děti si během cvičení emoci představované bytosti ztotožňují a vlastně nevědomě se s ní učí pracovat. *Prožitím tohoto příběhu se naučí to, že v běžném životě je dobré emoce ukázat, nepotlačovat ji, ale např. u velkého rozčilení si vzpomenout na něco hezkého nebo třeba si dopnout, ty špatné emoce se pozvolna vyplaví.*

6.1.3 Hra na loutky a loutkovodiče

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** kloubní spojení horní a dolní končetiny
- **Afektivní cíle:** vnímání svého pohybujiícího se těla, empatické chování
- **Psychomotorické cíle:** koordinace pohybu končetin s pohybem celého těla

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: pocit, hudba, míček

Výklad o kloubním spojení:

Když je předchozí aktivita zvládnuta, vyzve pedagog své žáky, aby usedly na zem. Vysvětlí jim, že si teď zahrají takovou hru na loutku a vodiče loutek. Nejprve pedagog zjišťuje znalosti žáků z oblasti biologie člověka. Zeptá se jich, jaké znají klouby na horních a dolních končetinách. Po vyjmenování se pedagog svých žáků ptát: „*Co si myslí, že je vlastně kloub. Z čeho se skládá a proč.*“ Tento výklad je veden přiměřeně k věku žáků. Pomoci paží a rukou dětem ukáže, jak asi vypadá kloub a z čeho se skládá. Úplně v nejlepším případě je ukázka pohybu na modelu kostry člověka, ale mnoho škol v dnešní době tento model nemá. Pro zajímavost jim pedagog poví: „*Kloub se také skládá z chrupavky. Ta roste celý život. Chrupavka se také vyskytuje v nose a v uších.*“ Pro zpestření a lepší zapamatování učitel zadá domácí úkol: „*Pozorujte starých lidí, jestli mají doopravdy větší uši a nos než mladí. A příště si o tom povíme.*“ Zajímavosti mají děti velice rády. Pedagog také dětem vysvětlí, který kloub se jak pohybuje a jaký pohyb je pro daný kloub nezdravý. Zde je uplatněna klíčová kompetence, která je zaměřena na bezpečnost. Učitel se ptá, zda v jejich blízkosti se nestal nějaký úraz týkající se kloubu. Posléze se jich ptá, proč si myslí, že se tento úraz stal. Spojením výukové látky se skutečnou situací ze života pedagog napomáhá k zapamatování učiva.

Popis aktivity:

Vlastní aktivita spočívá v tom, že jeden z dvojice leží na zádech. Je úplně uvolněn. „Jako loutka či hadrová panenka.“ Druhý žák zlehka přistoupí k ležícímu a uchopí jednu

jeho paži. Nejprve provádí pohyby v zápěstí. Z předchozí přednášky žáci vědí, že v zápěstí lze vykonávat pohyb, který je ohýbání a natahování. Kruhový pohyb sice v zápěstí lze provádět, ale v malé míře. Tento samý pohyb provádí i kotník. Žáci následně dělají pohyb v kloubu loketním. Tento kloub může vykonávat pouze pohyb ohýbání a natažení. To samé může kloub kolenní. Žáci si doopravdy musí uvědomit, jak pohyb provádí, aby partnerovi nezpůsobili nepříjemné pocity. Posléze přistoupí k rameni. Tento kloub zvládá i pohyb kruhový, stejně jako kloub kyčelní. Shodným způsobem žáci přistoupí k druhé paži a dolním končetinám. Pokud je práce loutkovodiče dokončena, s lehkostí a bez slov se role aktérů mění. Na konci cvičení bude probíhat krátká diskuse. Učitel se dětí ptá: „*Proč je důležité vědět, jak který kloub se může pohybovat? Je to důležité vědět v běžném životě? A jak toho využijeme? Způsobovaly vám nějaké pohyby bolest? Jaké? Co si myslíte, že kamarád udělal špatně?*“

Vedlejší výsledek:

Ve cvičení se žáci učí nebát se dotýkat toho druhého. A hlavně se snaží dotýkat tak, aby tomu druhému nezpůsobili nepříjemné pocity. Žáci by měli být upozorněni na to, že když se toho druhého dotýkají, musí myslet na tu činnost, kterou právě dělají a zkusí nevnímat okolní rušivé okamžiky. Je důležité se vyvarovat lechtání. *Dochází tu k učení empatie.* Tato činnost je hodně zaměřena na koncentraci a vnímání.

HLAVNÍ ČÁST LEKCE

Rozvíjení aktivity:

Pohybující se loutky

V hlavní části hodiny se naváže na předchozí cvičení, kdy byly uchopeny správně vedené pohyby kloubního spojení horních a dolních končetin. Uplatní se v taneční improvizaci, kde žáci začínají ležením na zádech. Provádějí pohyby nejprve zápěstím, potom v loketním kloubu a ramenním kloubem. Posléze přistoupí k pohybům dolních končetin. Žáci mají zavřené oči a vnímají, jak se jejich tělo pohybuje. Když improvizací procvičí všechny zmíněná kloubní spojení, provádějí následně pohyby dle svého výběru a zvedají se ze země. Otevírají oči a tančí se stejným nasazením v prostoru třídy. Musí vnímat celý

prostor okolo sebe, reagují na něho a také nesmí do nikoho vrazit. Improvizace je vedena pocity při pohybu v kloubním spojení.

Propojení aktivit a řešení kázně:

V případě, kdy se pracuje s mladšími žáky, necháme dětem v ruce míček i při improvizaci. Pokud se pracuje s dětmi 3. třídy a staršími, učitel vloží žákům míč do ruky až během improvizace. Hudba stále hraje, aby žáci věděli, že improvizace nekončí. Během cvičení se žáci mohou chtít prát, co s tím míčkem, ale učitel gestem naznačí, že zatím nebude řečeno, proč dostali do rukou míč. Žáci se učí, aby během cvičení nemluvili, ale hlavně, využití neverbální komunikace. Cvičení musí být nejprve dokončeno a poté se mohou ptát. Je to z důvodu, aby nebyli rušeni ostatní žáci. Nesmí být přerušeno prožívání tanečnicka během improvizace. On zkouší chápat svoje pohybující se tělo v prostoru, což není jednoduchá věc. Pedagog by měl podporovat právě toto vnímání, protože pohyby, kde toto není uplatněno, nevedou ke správnému uchopení smyslu taneční improvizace.

Učitel naznačí hudebníkovi, aby pomalu přestal hrát, a taneční improvizace dojde až do zklidnění. Děti se učí správnému reagování na hudbu.

6.1.4 Míč jako partner

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** vedený pohyb
- **Afektivní cíle:** spolupráce, postřeh, oční kontakt, soustředění na práci
- **Psychomotorické cíle:** koordinace pohybu s pohledem

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: hudba, míč, jemně vedený pohyb

Popis aktivity:

Pedagog vysvětlí dětem, že míč si budou předávat z pravé ruky do levé a naopak. Každé to předání míčku bude prováděno s velkou důležitostí. Vedený pohyb bude provázen pohledem na míček. Pohled na míček zprostředkovává navázání vztahu s míčem, ale také

pohled umožňuje rozpohybování horní části těla. Zde nastává návazný koordinovaný pohyb spojený s pohybem celého těla.

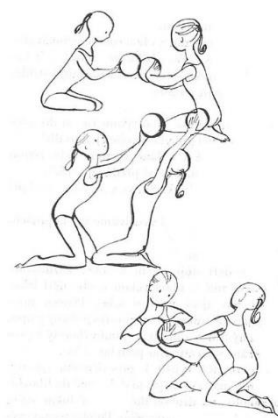
Žáci mohou improvizovat všichni na jednou nebo ve dvojicích. Jeden žák ze dvojice tančí a ten druhý pouze pozoruje svého kolegu a zjišťuje, zda jeho pohyb je veden ve spojení se zadáním. Po dokončení prvního se děti vymění. Následně proběhne mezi nimi diskuze, kde se slovně vyjádří k tanečnímu projevu a vztahu k míči, jeho kamaráda. Určitě by měli zaznít odpovědi v typu, jestli kamarád pracoval s míčem jako s partnerem nebo míč byl pro něho jen předmět, který držel pouze v ruce a pohyboval s ním. Učitel se také ptá: „*Jak rozumíte slovu kamarádství? Co všechno se může dít mezi kamarády? Může se někdy stát mezi kamarády špatná věc? Jak to máte vy?*“ Pedagog nenechává rozpravu příliš dlouhou, aby se neztratila koncentrace dětí na dané téma.

Rozvíjení aktivity:

1. Předávání míčku ve dvojici

Po dokončení cvičení pedagog vysvětlí a ukáže další úkol. Žáci si budou předávat míček ve dvojici. Každé dítě má míček v pravé ruce a následně předává míček do levé ruky partnera. Pohyb je specifický v tom, že děti se musí soustředit v jeden čas na dávání ale i předávání. Dvojice se snaží, aby míčky nepadaly. Pedagog tento úkol označí za velice významný. Žáci se mají soustředit právě na to předávání. Nesmí míček pustit, pokud si nejsou doopravdy jisti, že ten druhý míček drží.

Obrázek č. 3: Předávání míče ve dvojici



Zdroj: (Blažíčková, 1979, s154)

Pedagog cvičení podrobně dětem ukáže, aby lépe poznaly, že každé to předání je jinak rozpořbované. Tím eliminuje špatné uchopení cvičení. Totiž v některých případech děti pouze stojí a míček si jen podávají, sice s velkou důležitostí, ale v této části lekce by měly být rozvíjeny pohyby z průpravné části.

2. Předávání míčku ve skupině

Stejný postup předání míče bude i při práci ve skupině. Děti ho předávají druhému, ale posléze hned jinému spolužákovi. Děti se snaží předávání vykonávat na signál v hudbě. Hudební motivace napomáhá k uvědomění si, že musí na každou hudební frázi udělat jedno předání a nemohou pouze stát a vyčkávat, než k němu někdo přijde. Musí se snažit vždy pohyb uskutečnit. Pravidla pohledu a předání jsou stejná jako v předchozím cvičení. Děti se zde učí postřehu a koncentrace na prováděný úkol. Také, že nesmí na nikoho ve skupině zapomenout. „*V jakých situacích, třeba ve škole nebo doma, je dobré myslet na to, že nesmím na nikoho zapomenout?*“ (Příloha č. 1)

6.1.5 Vyhazování míče

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** těžiště těla
- **Afektivní cíle:** imitace konání partnera - míče
- **Psychomotorické cíle:** průprava poskoků, skoků a výskoků

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: hudba, míč, partnerský vztah s míčem

Popis aktivity:

Cvičení je zaměřeno na správné upevnění pohybu při výskocích a skocích.

Bude spočívat v drobném vyhazování míčku vzhůru a zpětného chycení. Při pohybu je míč opětován pohledem. Nastává ukotvení vztahu k míči. „*Při které situaci v běžném životě je zapotřebí stále sledovat věc či osobu pohledem?*“ Při zpětném chycení míče pohyb celého těla klesá do dřepu. To celé se několikrát opakuje. Nejprve je cvičení prováděno snožmo, ale po zvládnutí aktivity může být přistoupeno k rozpořbování do prostoru.

Aktivita je hudebně doprovázena, takže děti vědí, kdy mají míč vyhodit a kdy chytit. Hudební doprovod je při pohybu vzhůru akcentován a při zpětném úchopu snižován. Pedagog vede děti k tomu, aby míč vyhazovaly ne příliš vysoko. Následné uchopení míče je velice těžké. Ale pokud se jim stane, že míč spadne na zem, mají to brát jako fakt a nadále udržet kontakt s míčem a snažit se do cvičení proniknout zpět. Stačí říci dětem:

„Když vám míček spadne, zkuste s ním nadále udržet kontakt a udělat tuto situaci tak, že to mělo tak být. Neupozorňovat na to, že jste něco udělaly špatně.“

U starších dětí může být pohyb rozveden do dvojice nebo skupiny s více míči. Po vyhození míčku ho chytá ten druhý. Při chycení musí jít pohyb vždy dolů. Tento pohyb je návazný, pouhé chycení a vyhození míče následnost pohybu ztrácí. (Příloha č. 2)

6.1.6 Skákající míč

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** výskoky a skoky, slovní hodnocení ostatních
- **Afektivní cíle:** soustředění na své jednání, přemýšlení nad vlastním jednáním
- **Psychomotorické cíle:** koordinace pohybu spočívající ve výhozu míče a výskoku

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: hudba, míček, využití partnerského vztahu s míčem

Popis aktivity:

Děti si představují, že dělají stejný pohyb jako míč. Vycházejí jednotlivě z rohu třídy. Přenesou váhu těla vpřed a vyběhnou do prostoru. Míček drží v obou rukách, stále s ním mají vytvořený vztah. Následně ho vyhazují a současně vyskakují. Při dopadu míček chytají. V případě, že míček spadne na zem, s lehkostí k němu dobíhají, jemně ho uchopí do dlaní a odbíhají z prostoru, který je nyní určen pro dalšího žáka. To celé se opaku, než se všechny děti vymění. Po vystřídání dochází k diskuzi a ukázce velmi správného provedení pohybu, ale i nesprávného. Učitel vysvětlí a hlavně ukáže, čeho se mají děti vyvarovat. *Žáci hodnotí provedení pohybového cvičení ostatních spolužáků a vnímají správnost pohybu. Učí se přemýšlet nad vlastním jednáním a slovně ho komentovat.*

Příprava na cvičení a předcházení nekázně:

Učitel dbá na to, aby žáci začínali včas do hudby, ale hlavně nachystání a psychicky připravení na aktivitu. Nemohou se např. bavit s kamarádkou hned se začít hýbat. Také musí pohyb dojít do zklidnění, než odcházejí zpět k čekajícím dětem. Tento průběh je důležitý ke správnému prožitku ze cvičení. Zde se žáci učí soustředit na určitý problém, úkol, který lze uplatnit v jiné formě učení. *Je důležité jednu věc nejprve s patřičnou kvalitou dokončit a posléze může nastat jiná práce nebo zábava.*

Rozvíjení aktivity:

Cvičení lze dále rozvíjet o další prvky. Po výskoku si mohou žáci přidat zatočení či poskok a odběhnout do určitého bodu, kde dochází ke zklidnění. (Příloha č. 3)

6.1.7 Improvizační hra s partnerem

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** slovní hodnocení
- **Afektivní cíle:** zvnitřnění pohybu, spolupráce s partnerem
- **Psychomotorické cíle:** aplikace dosavadních pohybových znalostí

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: hudba, míč, partner

Popis aktivity:

Po dokončení předchozí aktivity učitel zopakuje důležitost začátku a skončení cvičení. Dětem poví, aby opět utvořili dvojice. Dvojice tvoří s nejbližším spolužákem, aby se předcházelo vybírání podle kamaráda. Pedagog ukáže s jedním žákem, jak mohou v improvizaci hře pracovat. Upozorní je na to, že pohybové ztvárnění bude probíhat „tady a teď.“ Nic dopředu nevymýšlí. Hudebník zahraje dětem skladbu, na kterou budou tančit. Je krátká, aby bylo možno se soustředit na zadaný úkol a nedocházelo k pouhému provádění pohybů. *Děti si musí uvědomit, že se nejedná jen o předvádění jednotlivce, ale že je to společná hra obou partnerů.* Musí na sebe reagovat a hlavně se vnímat. Je zapotřebí se také na kamaráda koukat. Každá dvojice tančí samostatně. Ostatní děti jsou jako diváci. Mohou

si představovat, že jsou v divadle. Starší děti jsou upozorněny na to, že musí sledovat celý průběh improvizace ostatních, protože budou hodnotit dodržování zadaného úkolu. Tento úmysl je z důvodu udržení kázně. Žáci 5. třídy bohužel už vykazují chování pubertálního věku. (Příloha č. 4)

ZÁVĚREČNÁ ČÁST LEKCE

Zhodnocení a reflexe proběhlé výukové lekce:

Po skončení improvizací hry vyzve učitel žáky, aby si sedli uprostřed třídy do kruhu. Zeptá se jich: „*Co vás zaujalo na výstupech ostatních spolužáků. Zhodnoťte klady, ale i zápory.*“ Učitel pozoruje, jak se žákům daří formulovat hodnocení, zda dokáží opatrnou formou komentovat neúspěch ostatních. Pedagog je musí vést k tomu, aby zkusili spolužákům poradit. „*Proč je důležité umět někomu poradit? Poznáte zvnitřněný pohyb a napojení na partnera?*“ Učitel se žáků také ptát: „*Kde je v jiných případech důležitá spolupráce mezi lidmi a proč?*“ Žáci mají říci, jestli byl splněn cíl lekce. Slovně shrnou stěžejní okamžiky lekce.

Lekce končí, děti se rozloučí a učitel jim řekne, co udělají na závěr. „*Až zazní jeden tón, rychle vstanete, vyhodíte míček do vzduchu, rozeběhnete se okolo třídy, vezmete si pití a odbíháte do šatny.*“

6.2 Hodnocení lekce č. 1: Vztah s partnerem

Lekce byla použita pro žáky všech tříd I. stupně. Během výuky byla připravená cvičení upravena tak, aby odpovídala dětem, které přišly na výuku.

Lekce realizovaná se žáky 1. a 2. třídy ZŠ:

Hra s využitím síly

Tato aktivita probíhala bez problémů. Žáci pracovali s představou Ledové královny. Bylo vidět, že je aktivita baví. To se i projevilo v oblasti vztahů s partnerem.

Hra na loutky a loutkovodiče

U cvičení, kde docházelo k ukotvení znalostí z biologie člověka, se musí vést žáky k tomu, aby prováděli pohyby v kloubním spojení s učitelem. Jejich koncentrace na činnost

není dlouhá, docházelo by k nekázni. Musí mít stále nějakou činnost. Výklad by měl být utvořen přesně pro ně a neměl by trvat moc dlouho. Musí být veden srozumitelně a ne moc obsáhle. U těchto dětí byla vynechána práce ve dvojici na zemi. Po výkladu bylo na dětech vidět, že už se potřebují začít hýbat. Přistoupilo se hned k improvizální části, kde děti měly pracovat s ohýbáním končetin.

Míč jako partner

U aktivity s předáváním míče často docházelo k pouhému podávání, proto pedagog stále musel vést slovy své žáky, že předávání je velice významné, takové až mystické, a že má být pokaždé jiné. Cvičení bylo zaměřeno na důležitost předávání míče z ruky do ruky. Samotné předávání většinou bylo prováděno v patričné kvalitě, ale někdy se vyskytovalo předávání bez pohybu. Pedagog nechal žáky tančit, až po dokončení aktivity je na to upozornil. Předávání míče se mělo odehrávat v různém prostorovém řešení. Jednou si míč mohou podat dole nebo nahoře, z výpadu či natočení. Je velice prospěšné, když může, alespoň na malou chvíli, pedagog s každým žákem toto cvičení zkusit. Během práce žák pochopí smysl úkolu. Slovní vyjádření úkolu může být někdy nesrozumitelné. (Příloha č. 1)

Vyhazování míče

Při aktivitě lehkého vyhazování míče se často objevovalo přílišné vyhození a potom děti nebyly schopny míč chytit. Proto nejprve bylo přistoupeno k nácviku jemného vyhození. Děti měly pohybovat míčem těsně před očima a až posléze ho následovat malým pohybem. Po zvládnutí nácviku bylo přikročeno k vyhazování míče a pohybování se po prostoru, které bylo završeno krátkou improvizací na toto téma. (Příloha č. 2)

Skákající míč a Improvizální hra s partnerem

Cvičení „Skákající míček“ a „Improvizační hra s partnerem“ byla vynechána. Díky zařazení nácviků během lekce časová dotace na tyto cvičení nevyšla. K zhodnocení lekce bylo přistoupeno po improvizaci s míčem. (Příloha č. 3 a 4)

Ukončení lekce a její reflexe:

Lekce byla ukončena diskuzí na téma: pocity z práce, jestli si myslí, že danou aktivitu zvládaly či ne a proč si myslí, že ne. Jeden žák zmínil nezdár, pedagogem bylo vzpomenu to cvičení, které tomu dítěti vycházelo. Děti by měly vždy pocítit, alespoň malý, úspěch. Tím

je zajištěn lepší přenos informací v oblasti výchovy a odbourání napětí. Nesmí jim být často zmiňováno, že se jim něco nedaří. Během diskuze měly děti povídat: „*Kde v běžném životě, musíme spolupracovat a vnímat toho druhého. Proč?*.“ „*Uveďte příklady, kdy jste v poslední době někomu pomohli?*“ Povídal různé příklady pomoci druhých. Často zmiňovaly, že se musí pomáhat starým lidem. Ale jedna holčička povídala: „*My máme ve třídě chlapečka, který je takový pomalejší, a musíme mu pomáhat. Paní učitelka povídala, že často zapomíná věci.*“

Pedagog se vrátil k zadanému cíli lekce. Ptal se žáků, jestli si myslí, že byl splněn a hlavně si slovy zopakovali, podstatné okamžiky lekce.

Lekce realizována se žáky 3., 4. a 5. třídu ZŠ

Výuková lekce pro 3. a 4. třídy ZŠ byla adekvátně sestavena. Veškerá cvičení probíhala v patřičné kvalitě. Byly řešeny pouze individuální kolize ve správnosti provedení cvičení.

U skupiny žáků 5. třídy byl pozměněn hlavní cíl hodiny. Provedla se změna ve slovním vyjádření. Bylo použito slovo neverbální komunikace. V jejich věku, kdy si myslí, že už nejsou malé děti, je dobré používat cizí slova. Vnáší do problematiky důležitost a těžší formu obtížnosti. Lekce byla upravena po fyzické, ale i dynamické stránce. Jejich koordinace pohybu byla na jiné úrovni a aktivity zvládali v patřičné kvalitě rychleji. Proto bylo zapotřebí během lekce aktivity tvořivě rozvíjet. Během cvičení byly uplatněny návrhy žáků. Velice příjemné bylo zjištění z poslechu jejich konverzace, co by se mohlo ještě vyzkoušet a přidat k danému cvičení. V diskuzi na konci hodiny se jich učitel ptal, kde v jakých situacích bylo dobré vnímat partnera a proč. Děti odpovídaly, co se jim stávalo, když během improvizace nespolečně pracovaly. Diskutovaly nad tím, co měly dělat. *Řešily jednu situaci, když jeden žák řekl druhému, že něco dělal špatně, bylo vidět, že se stydí. Je to bohužel takový typ člověka, který se rád předvádí a myslí si, že je moc dobrý a nikdo na něho nemá. Ale v této situaci to bohužel nefungovalo, byla zapotřebí pokora a citlivé jednání k tomu druhému. Bylo velice zajímavé, jak to řeší mezi sebou sami. Také měly uvést příklady z běžného života, kde je důležitá spolupráce lidí a proč. Co by se mohlo stát, kdyby si lidé nepomáhali.*

6.3 Lekce č. 2: Získávání pocitu volnosti

Hlavní cíl, který je sdělen žákům:

Zkusit vnímat délku, výšku a velikost

Klíčové kompetence:

Ve výuce této taneční lekce budou uplatněny tyto klíčové kompetence: samostatné pozorování, porovnávání a experimentování. Žáci budou vyhledávat nejrůznější problémové situace a promýšlet jejich řešení. Budou naslouchat druhým, účelově spolupracovat ve skupině, přistupovat k pracovní činnosti z hlediska kvality a funkčnosti, ale i z hlediska ochrany svého zdraví a zdraví druhých.

6.3.1 Hra s rozzlobeným hadem

ÚVODNÍ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíl:** porozumění, znalosti o bezpečnosti práce
- **Afektivní cíl:** naladění k činnosti, harmonické uspořádání činnosti, reagování na situaci, akceptování prostoru druhých,
- **Psychomotorické cíle:** manipulace se švihadlem

Časová dotace: 7 minut

Pomůcky: hudební doprovod, motivované slovní sdělení učitele, švihadlo

Upozornění na bezpečnost:

Pedagog po zapsání docházky do třídní knihy rozdává dětem švihadla. Během rozdávání je upozorní na to, že v dnešní lekci musí být opatrní. Nesmějí dělat se švihadlem nic jiného, než jim určí učitel. „*Je to z důvodu bezpečnosti, je vás ve třídě mnoho na to, aby každý dělal se švihadlem, co chce.*“ Musí být ohleduplní, aby se nic nestalo jim ani druhým. Už během rozdávání švihadel se pedagog dívá každému žákovi do očí, říká „kouzelné slovíčko prosím“ a děti bez nějakým problémů opětvují slušné chování. Pomalu si rozmotávají švihadla a učitel jim povídá, co v následující aktivitě budou dělat.

Popis aktivity s motivací:

„Chyťte si švihadlo dřevěnými konci do jedné ruky. Budete běhat po prostoru. Švihadlo je jako had, který se nás snaží chytit. Plazí se po zemi, jen málo zvedá svoji hlavu. V některých chvílích vás dohání, ale vy víte, že vás nesmí kousnout. Je jedovatý. Zažene vás na jedno místo, vy se musíte uhýbat, překračovat ho až přeskakovat.“

Učitel je v aktivitě zainteresován s nimi. Aktivitu si lépe představí. Děti pohyby učitele inspirují. V této aktivitě, pro přesvědčivost, mohou děti doprovázet pohyb zvukovými efekty.

Bezpečnost hry:

„Vím, že ve chvíli, kdy vás honí had, je těžké myslet na něco jiného. V té samé situaci je i váš kamarád. Musíte si také všimnout toho, co se děje okolo vás. Je tam prostě více hadů a lidí. A přece nestrčíte kamaráda třeba z útesu?“

PRŮPRAVNÁ ČÁST LEKCE

Rozvíjející aktivita č. 1:

Děti si přeloží švihadlo ještě jednou, aby držely švihadlo přeložené na čtvrtiny. Aktivita se bude rozvíjet v točení nad hlavou, ale i před tělem a nad zemí. Z prostorového důvodu švihadla musí být kratší. (Příloha č. 5)

„Hada se nám podařilo chytit za ocas. Stále se kroutí, ale my už ho ovládáme. Točíme s ním nad hlavou. Musíme s ním točit přesně nad hlavou a v místě, kdy máme dostatek prostoru, abychom netrefili jeho hlavou ty ostatní. Slepíme si nohu (kvůli správnosti provedení pohybu a aktivaci tělesného těžiště) a stále se díváme na hada, co dělá. Nesmíme s ním ztratit kontakt, aby nám neublížil.“

Děti zkouší točit švihadlem nad hlavou, ale i před tělem. Točení před tělem je prováděno vodorovně k zemi, žáci svým tělem respektují prostor točícího se švihadla. Musí se uhýbat pánví, ale chodidla jsou stále na místě. Při točení děti pérují v kolenou.

Rozvíjející aktivita č. 2:

Druhá rozvíjející aktivita spočívá v točení švihadlem po zemi. Žáci mají nejprve za úkol švihadlo překračovat a posléze při rychlejším točení přeskakovat. Tato aktivita je

koordinačně náročnější, její zvládnutí závisí na adekvátním točení švihadla v zápěstí a vyskakování ve správný okamžik před ním.

6.3.2 Švihadlo jako prodloužená ruka

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** Kruhový pohyb v ramenním kloubu, rotace trupu
- **Afektivní cíle:** vnímání svého jednání, ohleduplnost
- **Psychomotorické:** automatizace pohybu při kruhovém pohybu horní končetiny v ramenním kloubu, pochopit rotační pohyb trupu

Časová dotace: 25 minut

Pomůcky: hudební fráze, švihadlo, zvuky pohybujícího se švihadla

Popis aktivity:

Žáci uchopí švihadlo do pravé ruky. Zkontrolují jeho délku. Délku zjistí tím, že když ho drží podél těla a druhý konec švihadla musí ležet třetinovou na zemi. Stojí pravidelně rozmístění ve třídě. Musí si udělat takové rozestupy, aby se nestřetli s někým jiným nebo aby se švihadlo nezachytilo o nějaký předmět ve třídě. Nejprve děti provádí houpaní švihadla podél těla. Houpaní je prováděno švihem, aby dotýkáním o zem byly vydávány zvuky. Žáci se během pohybu dívají na švihadlo. Při pohybu v zad dochází k rotaci trupu. Každý kontakt švihadla o zem doprovází pokrčení dolních končetin v kolenou. Pro procvičení obou polovin těla je zapotřebí paže vyměnit.

Rozvíjení aktivity č. 1:

Po zvládnutí tohoto úkonu se může přistoupit k točení švihadla. Točení se musí provádět podél těla. Dětem bylo řečeno: „*Představte si, že jste auto a točí se vám kolo.*“ Důležitost tohoto směru točení spočívá v bezpečnosti, ale i ke správné koordinaci pohybu. Mohlo by dojít ke švihnutí spolužáka. Kruhový pohyb je prováděn celou paží. Nesmí být dělán pouze v zápěstí. Pohyb je doprovázen pohledem. Pohled zprostředkuje rozpohybování celého trupu a vnímání vztahu ke švihadlu. Jak už bylo zmíněno, při cvičení dochází k rotaci trupu a při pohledu vzhůru k hrudnímu záklonu. Kruhový pohyb horní končetiny bez

pohledu toto rozpořybování neumořní. Při pohybu s pohledem také dochází k aktivaci svalů v oblasti těžiště těla. Nesprávným uchopením svalů v této oblasti dochází k neudržení dolních končetin na jednom místě. Proto jsou děti upozorňovány na to, že se mají snažit mít po celou dobu cvičení nohy „slepené“. Opět je zapotřebí paže vyměnit.

Během cvičení jsou řáci informovány, co je to rotace. Pro lepší pochopení se jich učitel ptá: „*Víte, jak se pohybuje naše planeta? Otáčí se kolem Slunce, ale i rotuje kolem své osy. Zamyslete se nad tím, co dělá voda, když jí vypouštíte z umyvadla do odpadu. Točí se! Víte, jak vlastně rostou rostliny? Viděli jste někdy zrychlený film o růstu rostlin?*“ Učitel růst rostliny zprostředkuje pohybem paže. Zkouší naznačit směr pohybu růstu. Rostou ve spirále.

Rozvíjení aktivity č. 2:

Cvičení lze rozvést pohybem v „osmičku“. Řáci točí švihadlem na jedné straně a posléze na druhé. Švihadlo nemění z ruky do ruky. Při točení na straně, kde točí ta samá paže, probíhá pohyb otevírání hrudi a při točení na druhé straně se pohyb zavírá. Švih švihadla a jeho odstředivá síla navozuje pocit volnosti a lehkosti. Nejprve provádí 8 točení na jedné straně a posléze 8 na druhé. Počty se posléze mění na 4, pak na 2 a nakonec pouze na jedno točení na každé straně.

Vedlejší výsledky:

Hudební doprovod je hrán ve $\frac{3}{4}$ taktu. Pohyb švihadla pomáhá dětem přirozeně reagovat na hudbu.

6.3.3 Pociť nadlehčení

HLAVNÍ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** lehká chůze, třídobá chůze a $\frac{3}{4}$ takt, správně provedený poskok
- **Afektivní cíle:** vnímání odstředivé síly při točení švihadla, která vyvolává pocit volnosti
- **Psychomotorické cíle:** harmonizace pohybu při lehké chůzi, 3 dobé chůze, lehkého povyskočení s během a poskokem s točením švihadla

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: hudba, výkřiky, švihadlo

Popis aktivity:

Učitel dětem vysvětlí, že nadcházející cvičení bude spočívat v lehké chůzi. Budou našlapovat přes špičky. Kontrolou lehké chůze je zvuk. Pokud budou provádět nášlap přes patu, budou dupat. „*Vaše chůze bude tak lehké, že nebudete slyšet, přece nejste sloni, ti dupou! Zkuste vnímat při každém došlápnutí, jak se vám břívška chodidel při kontaktu s podlahou zmáčkne. A když se chodidlo zvedne, opět se břívško vrátí zpět.*“ Chůze bude „hladká“, takže i hudební doprovod bude plynulý, aby nedocházelo k pochodování. Nejprve je procvičena pouze chůze. Děti musí vnímat ten pocit zmáčknutí břívšek chodidel, takže švihadlo drží volně v ruce.

Žáci se přesunou z volného prostoru do jednoho rohu třídy. Po procvičení samotné chůze se přistoupí k chůzi s točením švihadla. Švihadlo bude točeno jednou paží na obě dvě strany jako v předchozím cvičení a spojí se s procvičenou lehkou chůzí. Pohyb se musí propojit s pohledem. Ten s odstředivou silou švihadla způsobí nadlehčení. Oni se cítí volnější a svobodnější.

Vedlejší výsledek:

Cvičení je, jak už bylo zmíněno, vedeno z rohu do rohu. Zde je rozdělen prostor na půdorysnou dráhu ve směru diagonály. Z jednoho rohu se vychází a do druhého dochází. Děti jdou po rovné pomyslné čáře.

Rozvíjení aktivity č. 1:

Podobným způsobem se pracuje s třetí dobou chůzí. Hudební doprovod je hrán s přízvukem na 1. dobu. Žáky to vede k důraznějšímu našlápnutí v tu danou chvíli. Jinak tok chůze je stejný jako v předchozím cvičení.

Rozvíjení aktivita č. 2.:

Dále je pohyb rozvíjen nadlehčením až povyskočením na přízvuknou dobu. Celý pohyb už není prováděn v chůzi, ale v lehkém běhu. Síla švihů, ale hlavně pohled vzhůru

způsobí jednodušší vyskočení. Cvičení je vedeno z rohu do rohu, ale ne už po rovné čáře. Žáci vykreslí obloučky. (Příloha č. 6)

Vedlejší výsledek:

Chápání oblých půdorysných drah. Vnímání sama sebe v prostoru třídy.

Rozvíjení aktivita č. 3.:

Poslední aktivitou s točením švihadla stranou je poskok. Při jednom otočení švihadla je vykonán jeden poskok. V tomto případě točení už nemusí být prováděno celou paží, ale je více zapojeno zápěstí. U mladších dětí je také odbourán pohled za švihadlem. Tento pohyb je koordinačně náročnější a pro lepší kontrolu držení trupu je pohled ponechán v před. Úhoz vykonaný švihadlem je jako „hnací motor“, který žene rychleji dopředu. Aktivita je nejprve prováděna po diagonále, ale posléze je přesunuta do kruhu, kde jsou v jednu chvíli tři žáci.

Vedlejší výsledek:

Žáci se pohybují po kruhu, kde nejsou sami. Musí pohybově zvládnout poskakování po kruhu, což představuje jinou kvalitu pohybu. Svalové partie na jedné polovině těla, která je více do středu kruhu, jsou více aktivní. Proto je zapotřebí pro rovnoměrné zatížení svalů směr po kruhu měnit. I kvalita práce ve trojici je jiná, než když jsou žáci v prostoru sami. Musí být v kontaktu, nesmí vstupovat do prostoru jiných. „*Je to takové vystoupení všech tří a ne jednotlivce.*“

Také se učí vytrvalosti, podřizují se struktuře a získávají sebedůvěru.

6.3.4 Prostor je náš

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** princip švihového pohybu
- **Afektivní cíle:** reagování na své chování
- **Psychomotorické cíle:** automatizace pohybu při točení švihadlem v různých polohách

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: zvuk švihadla, hudba, pocit volnosti, prostor celé třídy

Popis aktivity:

Aktivita spočívá v taneční improvizace. Pedagog jim nejprve ukáže, jaké pohyby mohou při improvizaci uplatnit. K pohybu je využito šlehnutí švihadla. Ukázka je bez hudby, protože švihadlo vydává zvuky, které k pohybu motivují. Švihové gesto by mělo být vedeno směrem ven, protože tento směr vyvolává otevření těla do prostoru a pocitu ovládnutí prostoru. Opačný směr točení uzavírá hrudník a pohyby tanečnicka jsou doprovázeny pocitem uzavření, vnímání sama sebe a ne pohybuujícího se subjektu na místě. V prostoru tančí jedno dítě, ostatní jsou po krajích třídy. Učitel poví dětem průběh aktivity. Tančí jeden, když je řečeno jméno dalšího, on pomalu svůj taneční projev ukončuje a pohybem zklidňujícího rázu odchází na kraj třídy. Tančí ten druhý. V prvním procvičení není hudební doprovod, aby žáci mohli slyšet zvuk švihadla. Při druhém hudebník hraje skladbu, která pomáhá dětem určit dobu jejich tanečního projevu, ale hlavně ho umocňuje. (Příloha č. 7)

Vedlejší výsledky:

Žáci si uvědomují vlastní možnosti, poznávají vztah svého těla k okolí, učí se vnímat vnitřní prožitky těla, poznávají své možnosti, dochází k ukotvení energie. Ale také rozvíjejí kontrolu nad svým pohybem. Velkou součástí je také sebeprosazování.

Reflexe cvičení:

Pedagog se dětí ptá: *„Jak jste se při tanci se švihadlem cítili? A proč? Jakým slovem byste popsaly ten pocit? Jak jste reagovaly na některé neočekávané pohyby švihadla? Líbila se vám nějaká reakce jiného spolužáka? A jaká? Mohly byste ji popsat?“*

6.3.5 Hop a skok

ZÁVĚREČNÁ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** výskoky a skoky, slovní hodnocení ostatních
- **Afektivní cíle:** spolupráce, ohleduplnost
- **Psychomotorické cíle:** odrazy nohou a vynášení trupu do výšky

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: hudba, švihadla, skupiny

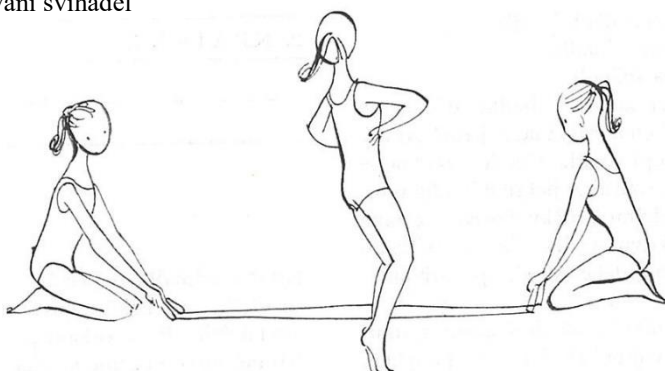
Popis aktivity:

Po dlouhé době soustředění jsou zařazena odlehčená cvičení s přeskoky přes švihadla. Žáci utvoří trojice. Dvojice natáhne švihadla nad zem. Třetí dítě přeskakuje švihadlo po celé délce. Přeskakují bokem ke švihadlu z jedné strany na druhou vpřed i vzad. Poskoky jsou snožmo s meziskokem nebo s obratem. Dále jsou procvičovány přeskoky z nohy na nohu nebo po jedné noze. Je dobré ponechat dětem volnost, aby našly další způsoby přeskakování. Přeskakovat se dá také přes zkrřížení více švihadel. (Jeřábková, 1979)

Rozvíjení aktivity č. 1:

Aktivita se může rozvíjet, že děti přeskakují pohybuující se napjatá švihadla. Dvě děti sedí na patách proti sobě a drží mezi sebou napjatá švihadla, která střídavě přibližují a oddalují od země.

Obrázek č. 4 : Přeskakování švihadel



Zdroj: Jeřábková, 1979, s. 102

Rozvíjení aktivity č. 2:

Dalším cvičením lze rozvíjet problematiku členění prostoru. Dvojice drží napjatá švihadla proti sobě. S ostatními dětmi se různě prolétají, až utvoří „pavučinu“. Zbylý žák, či žáci, prolézají nebo přeskakují švihadla, ale nesmí se jich dotknout. Pokud jednotlivec proleze všechna „zákoutí pavučiny“, volně, bez slov se vymění s dítětem, které drží švihadlo. Žáci, kteří prolézají prostorem, zdokonalují obratnost pohybu a žáci, kteří drží švihadla, řeší spolupráci, solidaritu, neverbální komunikaci.

Vedlejší výsledky:

Spolupráce a důvěra v celé skupině, ale také podřízení celé skupině.

6.3.6 Tahy a vztahy

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle: znalost** – procvičené a posílené svaly se musí protáhnout
- **Afektivní cíle:** spolupráce ve dvojici, vnímání potřeb toho druhého
- **Psychomotorické cíle:** koordinace pohybu při tahu švihadla ve dvojici

Časová dotace: 8 minut

Pomůcky: hudba, švihadlo, partner

Popis aktivity:

Poslední aktivita v této lekci je protažení ve dvojici. Účelem je protáhnout procvičené a posílené svaly pletence horních končetin, mezi lopatkové svaly a veškeré svaly hrudníku. Dvojice stojí naproti sobě, mají natažená švihadla. Nejprve cvičí jeden žák, který se např. předklání, uklání, ale i zaklání. Posléze se žáci vymění.

Vedlejší výsledky:

Vědomá manipulace se švihadlem, pozorování svého vlastního těla. Děti si rozvíjejí schopnosti vést a podporovat druhého, ale také od něho podporu přijímat.

Zhodnocení a reflexe proběhlé výukové lekce:

Po protahování dvojice povolí tah švihadla, lehkými kroky dojdou k sobě, spojí konce švihadla a usedají na zem. *Učitel se ptá, co zprostředkovalo v této lekci švihadlo. K čemu nám pomohlo, jaké pocity nám vyvolávalo. Co je důležité při práci se švihadlem – bezpečnost!* Během diskuse děti švihadlo složí na čtvrtiny a udělají uzel. Položí je na zem, rozloučí se a mohou odcházet. Malé děti učitel vyzve, aby takto složená švihadla položily před sebe. Učitel má po odchodu dětí švihadla připravena k úklidu.

6.4 Hodnocení lekce č. 2: Získávání pocitu volnosti

Lekce byla opět vytvořena pro žáky I. stupně. U ročníků, kde jsou účastny děti 6 – 8 leté musela být cvičení procvičována kratší dobu.

Lekce realizovaná se žáky 1. a 2. třídy ZŠ:

Hra s rozzlobeným hadem

Tato aktivita byla dětmi dobře akceptována. I slovní motivace odpovídala jejich věku. Bylo pěkné poslouchat komentáře dětí. „*Jé, bojím, nesmí mě chytit! Au, on mě kousl! Ty lumpe jeden.*“ Problémy nastaly u rozvíjení aktivity č. 1. V mnoha případech se muselo přistoupit k individuální opravě pohybu při točení se švihadlem před tělem. Je dobré, když se učitel postaví za dítě, uchopí jeho ruku, ve které má švihadlo a točí s ním společně. Děti cítí pohyby učitele a snaží se pohyb udělat nápodobou. „*Sladí své pohyby.*“ To samé lze uplatnit i při procvičování točení ve směru osmičky.

U rozvíjení aktivity č. 2 bylo většinou přistoupeno k pouhému překračování švihadla. U skoku nedocházelo ke správnému zkoordinování pohybů točení švihadlem v zápěstí s přeskokováním.

Švihadlo jako prodloužená ruka

U tohoto cvičení děti měly problémy s točením u těla. V některých případech točily daleko od těla. Někteří měly problém s tím, že se pohybujícího švihadla bály. Více času se věnovalo samotnému houpání švihadla a točení na jedné straně. Zde bylo důležité propojit pohyb s pohledem. Střídání stran točení bylo prováděno pouze okrajově.

Pocit nadlehčení

Předchozí aktivita byla upravena pro žáky 1. a 2. třídy, takže i toto cvičení muselo být změněno. Nadlehčená chůze byla provedena bez švihadla. Děti ho pouze držely v ruce. Někteří motoricky zdatnější žáci zkusili švihadlo točit. Většinou ten, kdo to zkusil, točil švihadlem lépe než na místě. Rozvíjení aktivity č. 1 bylo vynecháno úplně a aktivita č. 2 byla upravena tak, že žáci točili švihadlem pouze na jedné straně a procvičovali cval v před. Cval a strana točení musí být totožná, jinak by docházelo k neudržení „nesení“ horní části těla. Pohyb by byl neuspořádaný. S výměnou paže došlo k výměně nohou. Rozvíjení aktivity

č. 3 bylo přistoupeno bez točení švihadla. Děti držely přeložená švihadla před tělem. Měly je udržet v klidu a při poskoku s nimi nepohybovat. Tím procvičovaly správné „nesení“ hrudi.

Prostor je náš

Taneční improvizace byla u těchto dětí kladně přijímána. Většinou se jim povedlo zažít pocit volnosti a lehkosti. Zkoušely různá točení švihadla a jeho pohyb byl doprovázen pohledem, což způsobovalo kladné odezvy od spolužáků. Většinou říkali: *„To bylo tak krásné. Ty ses nechala švihadlem unášet. Bylo to takové opravdové. Ty jsi byla taková svobodná. Ten tvůj výskok byl tak vysoký! Pomohlo ti k tomu to švihadlo?“* Na dětech bylo vidět, že se s pohybem ztotožnily a pocit svobody byl zvnitřněn. Reagovaly na pohyby švihadla zcela přirozeně. Ostatní děti, kteří netančili, pozorovaly tančícího spolužáka se zaujetím. *Příjemné pocity aktérů a uvědomělé pozorování ostatních vede k celkovému dobrému vztahu celé skupiny dětí.* Což kupodivu u starších ročníků tak nebylo. (Příloha č. 7)

Hop a skok

Toto cvičení bylo odlehčené od soustředění a vnímání, spíše veselé. V průběhu výskoků mohly vydávat zvuky, „křiknout si.“ Během procvičování děti slovně zasahovaly do skoků ostatních, ale učitelem nebyly napomínány. V této části lekce probíhala dětská hra.

Tahy a vztahy

Na tuto aktivitu nezbyval čas ve výukové lekci. Žáci skončili přeskakovaním a učitel je vyzval k tomu, aby švihadla složili. Během skládání probíhala diskuze nad uplynulou lekcí. Žáci si měli vzpomenout, jak se švihadlem pracovali. Zajímavé vyjádření jedné žačky bylo: *„Na začátku hodiny, když jsem viděla, že budou švihadla, jsem byla docela naštvaná. Dnes jsem vůbec neměla náladu na přeskakování švihadla. Ale bylo velice dobré, vlastně jsme švihadlo nepřeskakovaly?“* Také říkaly důležité okamžiky chování se švihadlem. Proč je nezbytné být ohleduplný a velice dobře pozorovat své jednání. Zazněly některé nemilé chvíle, které nastaly mezi nimi. Proč se to stávalo a čeho se mají vyvarovat. Děti, které zlobily a nedávaly na své jednání pozor, byly od ostatních kárány. Bylo jim řečeno, že se takto nemohou chovat, když jich je ve třídě tolik. Nedalo se dobře pracovat.

Lekce realizovaná se žáky 3., 4. a 5. třídu ZŠ

Lekce probíhala podle přípravy. Pro žáky 5. třídy byla upravena slovní motivace k cvičení. Byly vynechány dětské představy.

Hra s rozzlobeným hadem

Pro žáky 3. třídy byla tato aktivita ještě adekvátně přijímána. U žáků 4. a 5. třídy bylo rychleji přistoupeno k procvičování přeskokování švihadla nad zemí. Na začátku lekce bylo volné rozeběhnutí po prostoru se švihadlem. Samotné přeskokování přes švihadlo bylo adekvátně kvalitně prováděno. Točení švihadla nad hlavou a před tělem bylo více propojováno v osmičku. Žáci se k sobě chovali ohleduplně. Bylo vidět, že jim záleží na tom, aby nikomu neublížily. Ve skupině jich bylo 14 a na stávající prostor mnoho. Procvičoval se návazný pohyb a pohled za švihadlem, který byl uplatněn v druhé části lekce a to ve výskocích. (Příloha č. 5)

Švihadlo jako prodloužená ruka

Žáci 3. a 4. třídy k tomuto cvičení přistupovali s pokorou. Kruhový pohyb prováděli celou paží a pohyb opětovali pohledem. Pohled za švihadlem zprostředkovává sice rozpoohybování hrudníku, ale také vzniká vztah mezi žákem a pomůckou. Švihadlo je jako partner, kterého musí vnímat a reagovat na něj.

Žáci 5. třídy pohyb prováděli dost často povrchně. Točení nebylo doprovázeno pohledem a muselo se jim často připomínat, že pohled za švihadlem je velice důležitý. Byli nesoustředěni a často docházelo ke střetu švihadel spolužáků. Muselo jim být dost často připomínáno, že musí vnímat, co dělají, aby někomu neublížili. Při střetu se spolužákem a jeho švihadlem docházelo k pocitům, které nebyly příjemné. Bolest způsobovala uvědomění u žáků a následné cvičení, točení do osmičky, prováděli s patřičnou kvalitou. Akorát často zmiňovali, že už nemají síly, že je bolí paže. Ale v tomto věkovém období je to běžné. Začínají vstupovat do období puberty a to je typické, že děti trpí častou únavou. Cvičení nebyla prováděna v takové časové délce.

Pocit nadlehčení

Běh, tří dobá chůze, běh i poskoky byly zahrnuty ve výukové lekci. Většinou byly provedeny s patřičnou správností. Byly řešeny pouze individuální problémy. Např. točení

švihadla na druhou stranu, které způsobovalo opačný tah po směru pohybu. Točení dolů, dozadu, nahoru a vpřed funguje jako už zmíněný „hnací motor“. Zde docházelo k uvědomování vlastního jednání, a jestli jim pomáhá k danému cvičení či ne. (Příloha č. 6)

Prostor je náš

Žáci 5. třídy při improvizaci vymýšleli různé druhy pohybů, které by mohly fungovat s točícím se švihadlem. Ale většinou to nefungovalo. Stávalo se jim, že se švihadlo obmotávalo okolo těla, což narušovalo prožitek z pohybu. Většinou docházelo k pouhému cvičení a ne ke zvnitřněnému pohybu. To mělo za následek nepozornost ostatních. V závěrečné diskuzi se neobjevovalo, že by se cítili volní, lehčí a nadlehčení švihadlem. Jak byli zaujaty vlastním pohybem, nedokázali splnit hlavní úkol tohoto cvičení, což bylo vyplnit prostor třídy pohybujícím se jedincem.

Žáci 3. a 4. třídy naopak s tímto cvičením zacházeli zodpovědně. Bylo vidět, že skoro každý z nich pohyboval se zvnitřněním. Švihadlo jim sloužilo jako partner, který jim k pohybu pomáhá a oni ho za to patřičně odměňovali pohledem a vnímáním. (Příloha č. 7)

Hop a skok

U skupiny žáků 3. třídy bylo toto cvičení zařazeno, ale u skupin dětí 4. a 5. třídy bylo vynecháno. Na dětem byla viditelná únava. Takže se přistoupilo k poslednímu cvičení.

Tahy a vztahy

Cvičení Tahy a vztahy díky únavě probíhalo ve velice klidné formě. Žáci museli být motivováni, aby se dostatečně protáhli. Co je táhne nebo trochu bolí, moc dělat nechtějí. Více měli pracovat na vnímání partnera a snažit se mu být oporou. I to jim dělalo potíže. Muselo opět zaznít, proč je důležité vnímat při práci toho druhého. Když jsou nesoustředění, může se stát nějaký úraz.

6.5 Lekce č. 3: Vnímání vnitřního prostoru

Hlavní cíl, který je sdělen žákům:

Vidět sám sebe vnitřními očima

Klíčové kompetence:

Ve výuce této taneční lekce budou uplatněny klíčové kompetence: využívají získaných znalostí a dovedností z minulých lekcí, vytváření pozitivních představ o sama sebe, pocity sebedůvěry, samostatné rozhodování a vnímání,

6.5.1 Voda v nás a okolo nás

ÚVODNÍ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíl:** aktivní rozvíjení svého fyzického a duševního zdraví, lidská páteř a její členění
- **Afektivní cíl:** vnímání hodnot svého těla
- **Psychomotorické cíle:** ovládání izolovaných pohybů jednotlivých částí těla

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: motivované slovní sdělení učitele, představa

Popis aktivity:

Žáci jsou vyzváni, aby se chytili za ruce a utvořili kruh. Pedagog dbá o to, aby kruh dělali v klidu. Většinou se stává, že se „tahají“ za ruce. V tomto cvičení záleží na tom, aby celková atmosféra byla pojmána v klidu. Pustí ruce a zavrou oči. Děti se musí psychicky připravit na to, že budou vnímat sami sebe. Malé děti mají většinou problém mít dlouhou dobu zavřené oči. Učitel je slovně motivuje a děti mají za úkol si příběh zobrazit ve své mysli a posléze i dělat. *„Představte si, že stojíte na pláži. Slyšíte zvuky moře. Voda vám omývá nohy a je to velice příjemné. Voda stoupá výš a výš. Nejprve se dotýká vašich kotníků, lýtek, stehen až postupně celého těla a paží. Paže jsou nesený úplně volně, takže je voda začne nadnášet. Položíte si je na hladinu a vy cítíte, jak vás voda nese. Jsou malé vlny a ony*

s vámi pomalu pohybují. Vy se necháte vodou nést. Cítíte se lehcí. Pozvolna si můžete otevřít oči, abyste měli představu o tom, kam vás voda nese.“ (Příloha č. 8) Nějakou dobu je pedagog ponechá v krátké taneční improvizaci. Upozorňuje je na to, že: „Stále vás voda pouze poponáší. Nesnažte se vy dělat nějaké pohyby ve vodě. Voda je ta, která vás řídí, vy neřídíte ji.“ Nastává změna ve vnímání pohybu. Učitel jim nadále povídá příběh s vodou. „Najednou jste se ocitli někde jinde. Stojíte na jednom místě. Už nejste ve vodě. Ale? Voda není okolo vás, ale vy cítíte, že je uvnitř vašeho těla. Vy pociťujete, jak vašim tělem procházejí drobné malé bublinky. Jdou ze spodu vašeho těla až nahoru. Vycházejí ven hlavou. Ty bublinky vnímáte a zkoušíte reagovat na jejich průběh. Najednou jde další bublinka a další a další. Jejich prostupování vašim tělem se zrychluje. Ta rychlost je ještě rychlejší až najednou se ta voda začne vařit. Nejprve má voda tak 30 stupňů, potom 40, 60, 80 a nakonec 100. Vaše tělo celé poskakuje, jak ve vás voda vře.“ Pedagog vše dělá s dětmi, protože samotné povídání by nemuselo být postačující. Také už jak je známo, pokud pedagog dělá cvičení současně s dětmi, je lépe přijímáno. „A jak ve vás ta voda vře, najednou úplně z vás začne tryskat. A opět je okolo vás a vy se necháváte jí nadnášet. Postupně začíná být odliv a voda ustupuje. Vy stojíte na pláži a voda není okolo ani ve vás.“

Vedlejší výsledek:

Rozvíjení koordinace mezi horní a dolní částí těla a také vnitřní struktury těla

6.5.2 Namazané klouby olejem

PRŮPRAVNÁ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** znalost druhu pohybů v jednotlivých kloubech
- **Afektivní cíle:** vnímání svého jednání, ohleduplnost ke svému tělu
- **Psychomotorické:** rozpohybování jednotlivých kloubů, ale hlavně kloubního spojení páteře, snaha o izolování pohybu

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: slovní motivace pedagoga, představa

Popis aktivity:

„Stojíte na té pláži, ale najednou se u vás objeví mísa plná oleje. Máte nutkání do ní sáhnout. Vložíte do ní ruku a ten olej začnete tou rukou míchat. Olej je hustý, míchání jde ztuha. Máte zvláštní pocit, přičemž olej je příjemný na dotek. Najednou cítíte, že olej promazává vaše klouby prstů. Zkoušíte s nimi hýbat. Jde to velice lehce. Olej postupuje dále a promazává vaše zápěstí. Olej promazává loket i rameno, vy pohybujete celou paží a pociťujete, že je taková lehká, všechno jde samo. Paže se stále pohybuje, ale ta druhá je moc zvědavá a musí sáhnout do oleje také.“ (Příloha č. 9)

Rozvíjení aktivity č. 1:

„Promazávání kloubů“ pokračuje nadále. Nejprve si uvědomují volné pohybování hlavy. Zavřou si oči a zkouší vnímat pohyb mezi atlasem a čepovcem. Stejným způsobem rozpohybují všechny obratle páteře. (Příloha č. 10) Učitel je motivuje slovy:

„Představte si, že vaše obratle jsou talíře. Ty talíře bohužel jsou špatně umyté. Jsou celé mastné. Někdo je chce vzít do rukou, ale oni se úplně roztočí. Musí to zkusit vyrovnat, aby mu talíře nespadly na zem. Nebo si třeba představte, že je pomalu na tyčce roztočí žonglér v cirkuse. Tak se pohybují vaše obratle po celé délce páteře.“

Nejprve se zkouší pohybovat málo, ale posléze obratle roztáčejí více, otevírají oči a začínají se pohybovat více do prostoru. Následně přidávají i paže. (Příloha č. 11)

Vedlejší výsledky:

Rozvíjení návazného nepřerušovaného pohybu.

6.5.3 Důvěra ve hře

HLAVNÍ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** znalosti, jak poskytnou druhým oporu, bezpečnost v práci
- **Afektivní cíle:** důvěra v druhé, pomoc a ohleduplnost jiným, spolupráce
- **Psychomotorické cíle:** plnohodnotný koordinovaný pohyb při podpoře jiných

Časová dotace: 25 minut

Pomůcky: hudba

Popis aktivity:

Žáci utvoří skupinky. V každé skupině musí být nejméně 5 dětí. Jedno bude uprostřed a ostatní udělají u něho malý kruh. Ty co jsou v kruhu, budou poskytovat tomu prostřednímu oporu, mají otevřené dlaně ve výšce ramen a toho uprostřed chytají za ramena. On má zavřené oči. Lehce si ho podávají po kruhu. On stojí na jednom místě, nemůže být úplně povolen, ale na druhou stranu ne v přílišném napětí, aby se mohl nechat vést. Ty v kruhu musí být potichu. Zcela být soustředěni na to, co se ve hře děje. Je to velice důležité, protože na tom závisí důvěra a hlavně bezpečnost toho uprostřed. Ten kdo provádí oporu, musí být stále připraven. Jeho pohyby mohou vést až do zakročení. Dětem je vysvětleno, že jejich dotek a pomoc druhému musí být citlivá a ohleduplná. Vždy ho musí vnímat, hlavně v tu dobu, kdy mají s ním úzký kontakt. Členové skupiny se postupně vystřídají uprostřed kruhu. (Payn, 2011), (Příloha č. 12)

Vedlejší výsledek:

Naučit se vnímat váhu těla a možnosti podpory. Celá skupina si zažije fyzický kontakt. Každý si vyzkouší poddávání se skupině a nechat sebou pohybovat. Rozvíjí se důvěra v ostatní, ale také sebedůvěra.

Rozvíjení aktivity č. 1:

Tuto aktivitu lze dělat také ve dvojici či trojici. Jeden nebo dva poskytují oporu a ten uprostřed je veden. Opět má zavřené oči. Ten, co poskytuje oporu, může padajícího doprovázet blíže k zemi, ale nikdy nesmí dopustit pád. Zkouší ho snášet nejprve čelem dolů a posléze zády.

Vedlejší výsledek:

Děti mají možnost riskovat. Začínají věřit ve svou schopnost někoho zachytit.

Rozvíjení aktivita č. 2.:

Aktivita také může být postavena opět do kruhu, ale mezi padajícím a chytajícími je větší vzdálenost. Ten uprostřed někam padá, je zachycen a s lehkostí doveden zpět do středu.

Následně může být zachycen až těsně nad zemí, lehce puštěn, on se sesune na zem, převalí se, vstane a zase padá na ostatní. Chytající mu při všech pohybech pomáhají.

6.5.4 Improvizační hra s přenášením váhy

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** osvojení pohybových principů a experimentování s nimi
- **Afektivní cíle:** pozorování a vnímání toho druhého, reagování na něho
- **Psychomotorické cíle:** propojení váhy těla s pohybem

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: hudba, partner, v rozvíjející aktivitě guma (asi 4 cm široká a 1,5 m dlouhá, na každém konci pevné poutko na ruce)

Popis aktivity:

Aktivita spočívá v taneční improvizaci ve dvojicích. Partneři využívají k pohybu princip pádu a zachycení, výdrže a opory. Úloha vedení ve dvojici je průběžně měněno.

Rozvíjení aktivity:

Oba partneři se chytanou gumy. Natáhnou ji, ale guma je přitahuje k sobě zpět. Vrátil se k sobě, vzniká nějaká příležitost k pádu, či přenesení váhy nebo jiného kontaktu, který vyústí k opětovnému odchýlení. To celé se několikrát opakuje. Děti zkouší více možností. Pedagog dohlíží na to, aby se dopředu nedomlouvaly a aby využívaly situaci, která v tu danou chvíli nastane. Tuto aktivitu lze využít ve hře na představení. Jedna, nanejvýše dvě dvojice, jsou vystupující a ostatní jsou diváci. Žákům je řečeno: „*Ted' jste v divadle, v divadle se neruší. Přišli jste na představení, tek si ho užijete.*“ Všechny dvojice se vymění.

Vedlejší výsledky:

Každý si zažije díky gumě pocit napětí a uvolnění. Dochází k separaci, ale přesto vztah mezi nimi trvá, spolupráce mezi nimi.

Reflexe cvičení:

Po odtančení dvojice, se učitel dívajících dětí ptá:

“ Co se vám líbilo, jaký okamžik byl dobrý a chtěli byste ho říci ostatním. Nebo naopak nelíbilo, ale hlavně proč. Mají říci, přesné okamžiky, kdy cvičení mezi partnery nefungovalo, co se stávalo a jestli mají vysvětlení, proč se to mohlo dít. “

6.5.5 Co a jak fungovalo

ZÁVĚREČNÁ ČÁST LEKCE

Dílčí cíle:

- **Kognitivní cíle:** znalost, jak hodnotit hodinu, přemýšlení o příčinách, využívání vlastního úsudku, hledání řešení problémů, formulace myšlenky,
- **Afektivní cíle:** vnímat a reagovat na názory druhých
- **Psychomotorické cíle:** -

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: diskuze

Zhodnocení a reflexe proběhlé výukové lekce:

Pedagog má připravené příklady otázek, které klade žákům. Ti sedí na zemi v hloučku okolo učitele.

Reflexe vody

„Jak se vám pracovalo s představou vody? Bylo těžké si daný příběh promítat ve své hlavě jako film? Šel propojit pohyb s tou představou? Dokázali jste vnímat svoje tělo, co dělá? Co se vám na tomto cvičení líbilo a co ne? Proč?“

Reflexe promazání kloubů

„Podařilo se vám rozpohybovat jednotlivé klouby s pocitem namazání olejem? Bylo to příjemné? Jak se vám cvičení dělalo? Dokázali jste chápat své jednání? A jak? Dokázali jste se pohybovat tak, abyste si neublížili nebo vás něco bolelo? Co to mohlo způsobit? “

Reflexe cvičení o důvěře

„Důvěřovali jste ostatním? Nebo jste měli problémy s tím, se nechat někomu oddat? Je zapotřebí umět podat oporu druhému v běžném životě? A kde? Je dobré včas reagovat na pád druhého a proč? Jaké jste měli pocity při volném pádu? Měli jste problém udělat druhému dobrou oporu? Co vám dělalo problémy?“

Reflexe cvičení s gumou

„Chtěli byste říci něco o gumě? Co ve vás vyvolávala? Jaká byla spolupráce s partnerem? Řekněte okamžiky, které vám dělaly problémy. Vysvětlete proč se tomu tak dělo.“

6.6 Hodnocení lekce č. 3: Vnímání vnitřního prostoru

Tato lekce byla vytvořena pro žáky I. stupně ZŠ, ale mohla by být použita i pro žáky II. stupně.

Lekce realizovaná se žáky 1. a 2. třídy ZŠ:

Voda v nás a okolo nás

Děti velice pěkně pracovaly. Dokázaly udržet klid ve třídě a příběh se jim líbil. Nejlépe si užívaly chvíle, kdy se v nich probíhaly bublinky a následně vařila voda. Spíše zde probíhala hravost a legrace. Vnímání pocitu šlo stranou. To ale není chyba.

Namazané klouby olejem

Rozpohybování jednotlivých kloubů horní končetiny nečinilo problém, ale krouživý pohyb jednotlivých obratlů páteře ano. Žáci ale vykazovali velké zaujetí na daný problém, takže nebyli pedagogem opravováni. V této části byly stěžejní pocity a navození představy.

Důvěra ve hře

V této hře bylo nutno děti v kruhu seskupit k sobě blíže. Nelze očekávat, že budou mít takovou schopnost správně reagovat na situaci a v patřičné kvalitě poskytnou oporu. Cvičení se celé odehrávalo v malém podávání spolužáka. Cvičení prováděly uvědoměle s patřičnou opatrností, aby někomu neublížily. Bylo vidět, že jim na druhých záleží.

Rozvíjení aktivity č. 1 prováděly ve trojici. Dětem byly ponechány otevřené oči. Bály se, že je kamarád nechytne. Zážitek z velkého pádu byl zprostředkován učitelem. To se dětem velice líbilo. K rozvíjení aktivity č. 2 z časových důvodů nedošlo. (Příloha č. 12)

Učitel se v průběhu cvičení dětí ptal: *„Při jaké práci nebo sportu je dobré se spoléhat na druhého? V jaké situaci, myslím v běžném životě, byste poskytovaly oporu někomu jinému? Nebo při čem potřebujeme oporu druhého?“* Někteří žáci odpovídali: *„Třeba u horolezení, tam já chodím, potřebuji ještě jednoho, který mě dole jistí.“* *„Oporu můžeme dávat kamarádovi, který má zlomenou nohu.“*

Improvizální hra s přenášením váhy

Improvizální hra byla pozměněna. Dětem byla dána dlouhá guma, kde pracovalo najednou 5 žáků. Ti měli roztančit gumu, různě ji vlnit a využívat její pružnost. Bylo jim řečeno, že se musí navzájem vnímat, aby jejich výstup působil celistvě. Nebyli na gumě sami, takže se podle toho museli chovat. Když jeden ze žáků tahal za gumu příliš, omezoval jeho pohyb spolužáky vedle něho.

Dětem se aktivita velice líbilo. Bylo vidět, že by rády pokračovaly.

Co a jak fungovalo

Některé odpovědi dětí na práci s vodou:

„Bylo to hezké, cítila jsem se, jako kdybych byla u moře. V létě jsme byli s rodiči, takže i tady byli se mnou.“ *„Voda byla docela studená. Moc se mi v ní nechtělo být. Bylo lepší, když se v nás začala vařit.“* *„Bublinky mně tak lechtaly, že jsem se musela smát.“*

Vlastně nebylo konkrétně řečeno, jestli šla představa spojit s pohybem. Ale bylo pěkné, že se rozpovídaly, i když ve svém pojetí. Bylo zajímavé je pozorovat, jak jeden druhého poslouchá a přemýšlí nad tím, co řekl. Zazněly tam i komentáře: *„Vidíš to, to by mě nenapadlo? Ale když si to řekl, měla jsem vlastně stejný pocit.“* Pokud se naučí vnímat sám sebe, dokáží více vnímat i ty ostatní.

Příklady odpovědí na aktivitu promazání kloubů:

„Když jsem míchala olej, bylo to příjemné, ale představa talířů byla divná. Ty špinavé talíře se mi prostě nelíbily.“ „Já jsem si představila, že jsem v cirkuse. Je tam klaun o on se mnou roztáčí.“ „Šlo to lehce.“ „Moc mi nešlo pomalé míchání. Jak je olej hustý?“

Děti mezi sebou začaly diskutovat nad tématem, jak je to možné, že mu to nešlo. Žák měl ostatním ukázat, jak to dělal a oni mu pomáhaly slovně, ale i pomocí rozpohybování jeho těla dotekem. Zde docházelo k nápomoci druhému, ohleduplnosti a citlivosti.

Ohlasy na cvičení o důvěře byly velké.

Někteří žáci povídali: *„Bylo velice zajímavé, jak jsou druzí těžcí.“* Také sami žáci říkali příklady chytání žáků. *„Když vidím, že kamarád vedle ho neudrží, tak mu pomůžu.“* Učitel se také ptal: *„Co je tedy dobré, aby ten ve středu nespádl?“*

Děti chtěly tuto aktivitu dělat příští hodinu. Nakonec bylo řečeno, že se nebály, že to bylo naopak příjemné.

A posledním diskuzním tématem byla guma, na kterou bohužel nevyšel čas. Ale cvičení bude rozvedeno v další vyučovací lekci, kde také bude více rozvinuta diskuze k ní.

Lekce realizována se žáky 3., 4. a 5. třídu ZŠ

Voda v nás a okolo nás

Žáci 3., ale i 5. třídy byli velice „rozjaření“. Nejprve bylo zapotřebí je postavit do kruhu chytit se za ruce, zavřít oči a ponechat je nějakou dobu v úplném tichu. Pak následovalo samotné cvičení. Cíl tohoto cvičení nemohl být splněn, dokud žáci nebyli klidní. U žáků 4. třídy to bylo jiné. Těch přišlo na výuku pouze osm, takže bylo lehčí je zkoncentrovat na práci. Nakonec všichni žáci pracovali s dostatečnou pokorou a soustředěností. (Příloha č. 8)

Namazané klouby olejem

Zajímavé bylo, že při této aktivitě nejvíce soustředěni pracovali žáci 3. třídy. Žáci 4. a 5. třídy často slovně vyrušovali, takže tato aktivita musela být zkrácena. Tato aktivita musí být prováděna v patřičném soustředění, jinak nedochází ke správnému prožívání. (Příloha č. 9, 10, 11)

Důvěra ve hře

Kupodivu v tomto cvičení nastal obrat v chování žáků 4. a 5. třídy. Bylo vidět, že se jim pracovat chce. Soustředili se na druhé, do hloubky byli „propojeni“ se vším, co se během cvičení dělo. Bylo možno přistoupit i k rozvíjícímu cvičení, kde uplatnili zajímavé pohybové ztvárnění. V průběhu jim byla rozdána guma a volně se přešlo do následující aktivitu. (Příloha č. 12)

Improizační hra s přenášením váhy

Byla jim ponechána volnost, co lze s gumou dělat. Opět vznikaly zajímavé pohybové tvary. Pracovali uvědoměle a ohleduplně k tomu druhému.

Co a jak fungovalo

Bohužel na reflexní diskuzi u těchto ročníků nezbylo moc času. Měli tedy za úkol zodpovědět písemně do příští vyučovací lekce, co si z lekce pamatují a jaké měli pocity při jednotlivých cvičení. Byly jim zadány přímé otázky: *„Byla důležitá spolupráce v dnešní hodině a proč? Museli jste vnímat celý průběh cvičení nebo jste mohli myslet úplně na jiné věci? Uveďte konkrétní situaci. Napište svými slovy, co to je vnímat ostatní a vnímání průběhu aktivity. Napište, co se vám v dnešní hodině nejvíce líbilo a proč? A co by šlo z dnešní hodiny použít jinde, jako v běžném životě, ve škole, s kamaráda nebo doma. Příští hodinu mi to odevzdáte. Bude to anonymní. Postavím ke dveřím krabice, do které mi vypracované odpovědi vložíte. Prosím, vyplňte mi to všichni. Nemusíte se ničeho bát, pište doopravdy vlastními slovy to, co vás zrovínka napadne.“* Otázky si děti zapsaly do notýsků.

7 Shrnutí výstupů

Lekce taneční výchovy může probíhat za dodržení určitých důležitých pravidel, aby mohla být jednou z výchovných možností. Obsah jednotlivých lekcí je podřízen dlouhodobému záměru. Na této linii jsou obsahově vytvořeny cíle jednotlivých setkání a aktivit. Tak je možné zaručit hlubší smysl činnosti, která se nesmí snížit na pouhé vykonávání tělesných cvičení. Tyto souvislosti celého vyučovacího procesu musí být žáky vnímány jako „cesta“, která je vede i v běžném životním jednání.

7.1 Příprava vyučovací lekce a její uplatnění v praxi

Porovnáním připravených lekcí a jednotlivých hodnocení je patrné, že každý pedagog by měl svou přípravu na vyučovací lekci pojímat jako návod. Vždy předstupuje před specifickou skupinu žáků, která se skládá z osobitých bytostí různého věkového období. Toto složení musí vždy respektovat a přizpůsobit cvičení jim přímo „na tělo“. Určitě by měl mít na zřeteli, že vychovává jedince nebo celý kolektiv všemi možnými prostředky. Neměl by zapomínat na cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické. Je lepší mít připraveno více aktivit, které jdou v průběhu výuky vynechat. Určitě budou moci být použity jindy. V samotném vyučovacím procesu by měl být učitel tvořivý a dokázat improvizovat. Pokud zjistí, že nějaké cvičení žákům nevyhovuje či nejde, upraví ho nebo přistoupí k jinému, které dokáže lépe navodit správné provedení či procvičení. Pokaždé musí pracovat se žáky tak, aby jejich pohybové, ale i vztahové, provedení odpovídalo v danou chvíli patřičné kvalitě. Měli by odejít z dané hry se zážitkem, s kterým následně dokáží pracovat i v běžném životě. Každá aktivita by měla být řádně ukončena a až potom může začít jiná. Pokud z časových důvodů je nezbytné některou činnost vynechat, musí učitel volně navázat na druhou, další možnou z přípravy vyučovací lekce. Žáci ale nesmí poznat, že se ve vyučovacím procesu něco změnilo. Vyučovací proces by měli vnímat jako celek. S celkovým časem dané lekce učitel pracuje přibližně, ale měl by mít na zřeteli, že výuku musí náležitě ukončit, zhodnotit a eventuálně děti připravit na následující setkání.

„Hodina taneční výchovy (ať je její konkrétním obsahem jakákoliv látka) by měla mít takovou stavbu, aby mohla být vnímána žákem jako plynulý, provázaný celek. Jen tak se může proměnit v komplexní zážitek (citový, tělesný i rozumový), který podněcuje žáka

k dalšímu pokračování v práci na sobě a v prohlubování zájmu o obor. “ (Blažíčková, 2004, s. 16)

„Při vyučování je třeba vědomě bránit všemu, co vede ke stereotypnosti a rutině. Pedagog musí o své práci přemýšlet, neustále ji rozvíjet, doplňovat, přistupovat tvořivě ke každé hodině. Příprava vyučovacích hodin musí být podložena citlivým pozorováním jednotlivých dětí i celého kolektivu. Nelze proto předložit neměnný návod, jak si při rozvržení hodiny počínat.“ (Švandová, 2009, s. 6)

7.2 Motivace, vtažení do problému

Při průpravných cvičeních, tanečních hrách i improvizaci vychází dítě ze svých znalostí o pohybu a ze své obrazné představy. Tu se snaží pravdivě zachytit pohybem. Žák tak chápe pohyb a jeho podstatu do hloubky, tím je vyloučeno pouhé mechanické napodobování. (Švandová, 2009) Hledá-li učitel pro určitý cvik vhodnou motivaci, snaží se podtrhnout to, co je na něm nejpodstatnější. Při tanci je kladen důraz na intenzivní psychický i fyzický prožitek. To však vyžaduje od dítěte soustředění. Proto je nutno volit motivaci tak, aby žáka co nejvíce zaujala. Každá slovní motivace musí být také přizpůsobena věku dětí. Nejedná se o podbízení, ale o cílevědomé využití dětské mysli. Žák ponořený do hry nebo získaný pro nějaký nápad je schopen se hluboce soustředit, zatímco při znuděné stereotypní činnosti či složitým vysvětlováním se nepřiměje k aktivitě žádným příkazem. Pedagog dětem dostupným způsobem vysvětlí provedení cviku a pak ho umocní motivací. Cvičení tedy neprobíhá jen v oblasti emotivní, ale i rozumové. Pohyb vysvětluje a současně provádí. Je dobré ho ukázat sám na sobě nebo na šikovném dítěti, na kterém názorně učitel opraví i chyby. Pokud vysvětluje pouze motivací, zůstane raději u co nejpřesvědčivějšího slovního vyjádření, pohybové ztvárnění nechává na dětech. Toto doporučení platí hlavně pro improvizaci a taneční hry. Záleží na tom, jak žáci motivaci pochopí a jaká je osobnost pedagoga. Někdy je naopak vhodnější zvolit ukázkou. *„Tam, kde se zapojujeme do hry či do cvičení, musíme tančit se stejnou přesvědčivostí, jakou vyžadujeme od dětí.“ (Švandová, 2009, s. 6)*

7.3 Sociální klima skupiny

Při práci s pohybem je nezbytné vytvořit nějakou jednoduchou pomůcku, která umožní mít po celou dobu cvičení plně pod kontrolou celý kolektiv. Poslouží dost hlasitý zvuk, aby ho slyšela celá třída současně. Po domluvě s dětmi stačí zvuk udělat a nastane absolutní ticho a klid. Zvuk, který učitel dělá kvůli kontrole, může být jednoduchý úder do bubínku. (Way, 1996) Provádí-li se s dětmi nějaké taneční cvičení na zvnitřnění zážitku, které se hluboce dotýká jejich emocionálního rozvoje, je zapotřebí úplné soustředění, a proto musí být ve třídě klid. Zvláště pečlivě je zapotřebí jednat s dětmi, které výrazně zůstávají nesoustředěné a mají tendenci narušovat průběh hry. Někdy je dobré k jejich udržení „na uzdě“, když se učitel postaví do jejich blízkosti. Taneční výchova je úzce propojena s příležitostmi učit se sdílet mnoho různých aspektů života s ostatními lidmi. Jejich respektování, sdílení prostoru, myšlenek, problémů atd. společně se skutečným sdílením tvorby i různých typů zkušenosti je velmi důležitou součástí socializačního vlivu. Opakováním aktivit dochází k sociálnímu tréninku. Často je mnohem efektivnější zaujmout postoj k celému kolektivu, než se zabývat jednotlivcem nebo malými skupinkami dětí. (Way, 1996) Někdy pomáhá naznačení, gesto, aby si neukázněný žák uvědomil, že jeho chování není v tu danou chvíli adekvátní. V některých případech postačí i dotek, který nesoustředěného žáka upozorní. Individuální osobní odpovědnost jedince vyžaduje trvalou praxi, stejně jako praxi čtení, psaní a počítání.

Výchova má totiž dvě složky, jednak schopnost přijímat, být ovlivňován a za druhé schopnost dávat a ovlivňovat ostatní ve skupině. Kolektivní cítění má nesporně cenný význam pro tanec, ale i pro výchovu z hlediska etického. Vzájemné vztahy žáků se při pohybové a taneční práci zušlechťují a umocňují. (Jeřábková, 1979) Např. držení v kruhu za ruce vzbuzuje pocit spolutnosti. Pouhé podání ruku navozuje blízký kontakt. Podávání ruky musí být citlivé a vždy doprovázeno pohledem. Tento moment je zachycen také při podávání míče. Společná hra, kde figuruje nějaký předmět je dětem velice blízká. Při tanečních hrách se děti učí ohleduplnosti, vnímání prostoru a ihned dostávají zpětnou reakci na jejich jednání od ostatních.

„Obecně lze říci, že každý, kdo pochopil a zažil vztah lidské bytosti a umění nemůže pochybovat o jeho výchovné hodnotě“ (Blažičková, 2004, s. 12)

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo připravit tanečně výchovný projekt, který je souhrnem jednotlivých aktivit. Ty jsou propojeny metodami na rozvoj fyzických, tanečních, sociálních a osobnostních stránek dítěte. Z vlastní zkušenosti vím, že mi tanec pomáhá překonávat těžké období. Naposledy, když jsem tančila, cítila jsem se velice uvolněná a dokonce jsem se přistihla, že se usmívám a komunikuji se vším okolo sebe. Podobným pocitem a radostí je pěkné obdarovat i děti, které zkusí tančit. Víím, že ne všem lidem je tanec blízký, ale pokud se správně podá jeho učení, nelpíme na výkonu, ale jde nám o prožitek, můžeme dětem mnoho dát. Důležité je, aby se člověk při tanci cítil dobře a nevnímal, jak u toho vypadá.

Toto téma by mělo být inspirativní pro učitele základních škol, základních uměleckých škol nebo pro vedoucí volnočasových aktivit. Diplomová práce přináší nápady, které mohou obohatit hodiny tělesné výchovy, hudební výchovy, ale i samotné hodiny taneční výchovy.

Při psaní jsem narazila na cennou literaturu, jež se mi stala inspirací, a pracovala jsem s ní v teoretické části diplomové práce. Teoretickou část jsem zaměřila na to, jak je důležitý pohyb a jeho vliv na člověka. Přednáším tanec jako expresivní a komunikativní prostředek založený na práci s tělem, při které lze se zbavit agresivity, strnulosti či apatie. Podle výzkumů fyzická aktivita pomáhá uvolňovat napětí a případnou depresi. Tanec vnímán jako pohybové vyjádření přehodnocených citových stavů. Sdílím názor, že každý má schopnost tančit, vlastně se pohybovat, má vrozený cit, představivost, smysl pro rytmus, schopnost rozvíjet se, myslet, chtít a jednat. A proto může tančit a kreativně se hýbat. Jako jednu z forem kreativního pohybu uvádím taneční terapii, která nebere ohled na estetickou stránku a její podstata je vysvětlována z hlediska psychologického a sociologického. Dále představuji taneční a pohybovou výchovu, která je ve vzdělávání alternativou taneční terapie. Ta využívá trvalé vztahy mezi myšlením, emocemi a fyzickou složkou dítěte a harmonizuje jeho fyzický vývoj. Učí vnímat prostředí a rozvíjet sociální citění. Prvořadým úkolem taneční výchovy je vyučovat žáky tanci jako zážitku, který se stává životní filozofií a životním stylem. Taneční výchova může být pod kvalitním vedením pedagoga mimořádným výchovným prostředkem s možností rozvíjet celou osobnost jedince. Zaměřuji se na důležité dovednosti učitele, mezi které patří schopnost vcítit se a otevřeně komunikovat

se svými žáky, ale také identifikovat jejich neverbální projevy. Taneční výchova, jako každý jiný vyučovací předmět, je odborně vzděláván. Pedagog musí mít znalosti z oboru včetně didaktiky, kterou uvádím v kapitole Didaktika taneční výchovy. Opomíjeny nesmí být znalosti z anatomie a kineziologie, ale samozřejmě učitel musí vycházet ze znalostí psychologie a pedagogiky.

V praktické části jsem vytvořila tanečně výchovný projekt s prvky taneční terapie. Je složen ze tří lekcí, které propojují metody na rozvoj fyzických, tanečních, sociálních a osobnostních stránek dítěte. Každá je strukturována do čtyř částí a to úvodní, průpravnou, hlavní a závěrečnou. V první lekci se zaměřuji na navázání vztahu s partnerem. Jako partner je zde použit prostor, hudba, ale především kamarád, celá skupina dětí a míček. Partnera se učí děti vnímat, reagovat na něho, komunikovat s ním slovně, ale hlavně neverbálně. Dozívají se, jak je důležitý oční kontakt a kladný vztah k ostatním lidem. Vyučují se spolupráce, předvídavosti a ohleduplnosti. Druhá lekce je navržena, aby si žáci zažili pocit volnosti, ten jim zprostředkuje práce se švihadlem. Učí se zde harmonicky uspořádat svou činnost a získávají znalosti o bezpečnosti práce. S tím je spjato reagování na své chování a vnímání potřeb toho druhého. Poslední lekci jsem nazvala vnímání vnitřního prostoru. Tím je míněno chápání hodnot svého těla. Žáci musí být ohleduplní ke svému vlastnímu tělu a vykonávat pohyby tak, aby mu neškodili. V této lekci se také cvičí důvěřovat ostatním, ale na druhou stranu být jinému v životě oporou, učit se vnímat a reagovat na jeho názor.

Projekt je, jak už bylo zmíněno, sestaven ze tří lekcí. Každá lekce byla zrealizována s následujícími skupinami žáků: 1., 2., 3., 4. a 5. třídy základní školy v rámci jednotlivých ročníků tanečního oboru ZUŠ. Z realizace je zřejmé, že každý pedagog by měl svoji přípravu pojímat jako návod. Vždy předstupovat před kolektiv dětí a brát ohledy na jejich věk. Žáci musí být k dané činnosti řádně namotivováni a připraveni sdílet prostor, myšlenky a postoje druhých. Já jsem v průběhu výuky aktivitu upravovala, vynechávala a v některých případech dokonce přistoupila k jiné další činnosti. U skupiny žáků 5. třídy jsem musela během lekce často improvizovat. Nebyla jsem připravena na některé jejich reakce. U každé skupiny dětí byl průběh jiný a s tím souvisela změna časové dotace na aktivitu. Musím ale zdůraznit, že vyučovací proces musí být vždy žáky vnímán jako celek a že výuka musí být patřičně ukončena a zhodnocena.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ:

- (1) BLAHUTKOVÁ, M., JONÁŠOVÁ, D. *Využití hudebně pohybové výchovy v rytmické gymnastice*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2009, 42 s. ISBN 978-80-210-4838-6.
- (2) BLAŽÍČKOVÁ, E., *Metodika a didaktika taneční výchovy*, 1.vyd. Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004, 46 s, ISBN 80–7290–166–4
- (3) BLÍŽKOVSKÁ, J. *Úvod do taneční terapie*, 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 103 s. ISBN 80-210-2100-4.
- (4) BURIAN, E. F.: *Černošské tance*. Praha: Odeon, 1929, 15 s
- (5) ČERNÝ, J.: *Dějiny lingvistiky*, Olomouc: Votobia, 1996, 518 s, ISBN: 80-85885-96-4
- (6) ČIHÁK, R., *Anatomie*, 2. vydání, Praha: Grada, 2001, 542 s, ISBN: 978-80-247-3817-8
- (7) ČÍŽKOVÁ, K.: *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: Triton, 2005. 119 s, ISBN: 80-7254-547-7
- (8) D'ANDREA, F. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*, České vydání Praha, Portál, 1998, 84 s., ISBN 80-7178-232-7.
- (9) DOSEDLOVÁ, J.: *Terapie tancem, Role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapie*, Praha: Grada, 2012, 184 s, ISBN: 978-80-247-3711-9
- (10) DUNCAN CENTRE: *Sborník k 10. výročí založení*. Praha: Konzervatoř Duncan Centre, 2002, 34 s, ISBN: 80-238-9360-2
- (11) HÁJEK, K.: *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*, Praha: Portál, 2006, 119 s, ISBN: 80-7367-107-7
- (12) HÁTLOVÁ, B.: *Kinezioterapie. Pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 2003, 150 s, ISBN: 80-246-0719-0
- (13) HOFMANOVÁ PÍRKOVÁ, A., *Rozvoj hudebního vnímání a vyjadřování dětí pomocí tance*, bakalářská práce, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 56 s, Id práce 135129

- (14) HOLINGER P. C., DONEROVÁ, K.: *Co říkají děti, než se naučí mluvit. Devět signálů, jichž nemluvnata užívají k vyjádření svých pocitů*. Praha: Triton, 2005, 222 s, ISBN: 80-7254-634-1.
- (15) HULEC, V., *Dát tělu jeho původní význam*, Taneční sezóna, roč. 2, 1998, č. 5-7, s. 4 – 6
- (16) CHODOROWOVÁ, J.: *Taneční terapie a hlubinná psychologie. Imaginace v pohybu*. Praha: Triton, 2006, 203 s, ISBN: 80-7254-554-X
- (17) JEBAVÁ, J.: *Kapitoly z dějin tance*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1998, 123 s, ISBN: 80-7184-620-1
- (18) JEŘÁBKOVÁ, J., *Taneční příprava*, 2. vyd. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 154 s, ISBN: 14-456-86
- (19) KLOUBKOVÁ, I., *Výrazový tanec v ČSR*, 1. vyd. Praha: St. ped. nakl., 1989, ISBN 17-305-88
- (19) KNOPOVÁ, B., *Hudebně pohybová výchova 1. – 5. ročníku ZŠ*, Brno: Masarykova Univerzita, 1993, 68 s, ISBN: 80-210-0636-6.
- (20) LEWIS, D.: *Tajná řeč těla*. USA: Carroll and Graf Publishers, 1989. ISBN: 80-85605-49-X
- (21) LOWEN, A.: *Bioenergetika. Terapie duše pomocí práce s tělem*. Praha: Portál, 2002, 273 s, ISBN: 80-7178-649-7
- (22) LÖSSL, J.: *Estetický pohyb jako zdroj dětské radosti*. Praha: Česká obec sokolská Ústřední škola, 1999, 164 s
- (23) MÜLLER, O.: *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 295s, ISBN:80-244-1075-3.
- (24) NOVOTNÁ, V., a kol. *Hudba jako podnět k pohybové výchově*. In Mužik, V., SÜSS, V. (eds) *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*, 1. vyd. Brno, Masarykova univerzita, 2009, 149 s, ISBN 978-80-210-4858-4.
- (25) PAYNE, H.: *Dance movement therapy: Teory and practice*. London: Routledge, 1992, 277 s, ISBN: 0-415-05659-4.
- (26) PAYNE, H.: *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2011, 239 s, ISBN: 978-80-7367-887-6.

- (27) PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*, Ostrava: Amosium, 1995, 234 s, ISBN: 80-85498-27-8
- (28) PILKOVÁ, Z., *Zastavení s Jarmilou Jeřábkovou*, Taneční listy, roč. 14, 1979, č. 10
- (29) PLAŇAVA, I.: *Průvodce mezilidské komunikace – přístupy, dovednosti, poruchy*, Praha: Grada, 2005, 146 s, ISBN: 80-247-0858-2
- (30) PODLAHOVÁ, L., *První kroky učitele*, 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
- (31) PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 2009, 488 s, ISBN: 80-7367-503-5.
- (32) STIBOROVÁ, Z., *Pohybová transformace hudby v tvůrčím pojetí hudebního vzdělávání*. 1. vyd. Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, 114 s, ISBN 80-7368-151
- (33) ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*, Brno: Paido, 1998, 111 s, ISBN: 80-85931-48-6
- (34) ŘÍČAN, R., *Cesty životem, Vývojová psychologie*, Praha, 2004, Portál, ISBN: 978-80-262-0772-6
- (35) ŠVANDOVÁ, L., *Taneční výchova pro předškolní děti*, 2. vyd. Praha, NIPOS-ARTAMA, 2009, 93 s, ISBN: 978-80-7068-234-0
- (36) WAY, B., *Výchova dramatickou improvizací*, Praha: ISV nakladatelství, 1996, 218 s, ISBN: 80-85866-16-1
- (37) ZELINOVÁ, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. 136 s, ISBN: 978-80-7367-197-6

Elektronické dokumenty:

- (38) KREJČOVÁ, J., *Vliv hudby a zvuků na člověka* [online]. 9. 1. 2009, Dostupné na: <http://www.kultura21.cz/hudba/590-vliv-hudby-a-zvuk-na-lovka>
- (39) JIRSÁKOVÁ, M.: *Emoce a jejich vyjadřování*, [online]. 12. 12. 2011 Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html/>
- (40) SLAVÍKOVÁ, M., *Předškolní dítě a rytmické cítění* [online]. 14. 9. 2011, Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/13431/PREDSKOLNI-DITE-A-RYTMICKE-CITENI.html/>

- (41) *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.* In Metodický portál RVP. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [online]. 2005.
Dostupné na: <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzvlmp.pdf>
- (42) RAVINGEROVÁ, J., *Taneční a pohybová výchova* [online]. 2. 3. 2011,
Dostupné na: <http://vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>
- (43) VRBAS, J., *Zdravotně orientovaná zdatnost dětí mladšího školního věku, Analýza vybraných ukazatelů*, Brno, [online]. 2010
Dostupný na: <http://www.ped.muni.cz/z21/2010/zdrorientzdatnost.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Míč jako parter, předávání ve skupině

Příloha č. 2: Vyhazování míče

Příloha č. 3: Skákající míč

Příloha č. 4: Improvizační hra s partnerem

Příloha č. 5: Hra s rozzlobeným hadem, točení

Příloha č. 6: Pocit nadlehčení

Příloha č. 7: Prostor je náš

Příloha č. 8: Voda v nás a okolo nás

Příloha č. 9: Namazané klouby olejem, míchání oleje

Příloha č. 10: Namazané klouby olejem, roztáčení obratlů

Příloha č. 11: Namazané klouby, volný pohyb

Příloha č. 12: Důvěra ve hře

