

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

DĚTSKÝ DIVADELNÍ SOUBOR LÁZ
JAKO VÝZNAMNÁ SOUČÁST
SOCIOKULTURNÍHO PROSTŘEDÍ OBCE
LÁZ U PŘÍBRAMI

Vedoucí práce: Dr. phil. Hana Chyzy

Anna Petrušková

Pedagogika volného času

Ročník: V., Bc PS

2018

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Příbrami, dne 17. 3. 2018 Anna Petrušková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní Dr. phil. Haně Chyzy za cenné rady, trpělivost a vstřícnost při konzultacích a za čas, který mi při vedení této práce věnovala. Její pohled na vývoj mladého člověka a jeho možnosti v dnešním světě i ve společnosti mě obohatil nejen ve svém pedagogickém působení, ale i ve svém osobnostním růstu.

ABSTRAKT

PETRUŠKOVÁ, A. *Dětský divadelní soubor Láz jako významná součást sociokulturního prostředí obce Láz u Příbrami*. České Budějovice 2017. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Dr. phil. H. Chyzy.

Práce se zabývá působením na vybrané schopnosti a dovednosti skrze metodiku dramatické výchovy. Teoretická část poukazuje na proměnu společnosti a na důležitost komunikace jako základu pro utváření a růst osobnosti. Reakcí je vznik Dětského divadelního souboru a jeho začlenění do socio-kulturního prostředí obce Láz. V praktické části je kvalitativní průřezová studie prostřednictvím interview se členy souboru, ve které je zjišťováno, jak působí činnost účastníků tohoto souboru na jejich vybrané schopnosti a dovednosti a do jaké míry je v této souvislosti metodika práce zájmové činnosti efektivní. Na základě zjištěných výpovědí lze hovořit o významu souboru pro sociokulturní prostředí obce. Význam je shrnut v závěru práce.

Klíčová slova: postmoderní doba, metodika práce Dětského divadelního souboru Láz, sociokulturní prostředí, volný čas, malá skupina, divadlo hrané dětmi

ABSTRACT

The work deals with the influence on selected abilities and skills through the methodology of drama education. The theoretical part points to the transformation of society and the importance of communication as a basis for the formation and growth of personality. The reaction is the emergence of the Children's theater ensemble and its integration into the socio-cultural environment of the village of Láz. In the practical part is a qualitative cross-sectional study through an interview with the members of the ensemble, in which it is investigated how the activities of the participants of this ensemble work on their chosen abilities and skills and to what extent is the methodology of work of interest activities effective. On the basis of the findings, it is possible to speak of the importance of the ensemble for the socio-cultural environment of the municipality. The importance is summarized at the end of the work.

Keywords: postmodern times, methodology of work of the children's theater group Laz, cultural environment, leisure, small group, theater played by children

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 Aspekty působící na utváření Vlastních morálních hodnot mladého občana v obci Láz.....	13
1.1 Úloha rodiny ve vytváření vlastních morálních hodnot	13
1.2 Úloha komunikace	14
1.3 Úloha médií	16
2 Sociokulturní prostředí obce Láz.....	19
3 Vývoj souboru a jeho metodiky.....	22
3.1 Roční plán kulturních akcí a jeho metodika	22
3.2 Metodika k dosažení individuálního vývoje.....	23
3.3 Vývoj a proměny souboru a jeho členů	28
4 Metodika výzkumu	30
4.1 Výzkumné otázky	30
4.2 Charakteristiky respondentů	30
4.3 Výzkumné metody	31
4.4 Skupinové interview	32
4.5 Transkripce dat	34
4.6 Vyhodnocení interview	34
4.6.1 Oblast tvořivost.....	34
4.6.2 Oblast empatie	36
4.6.3 Oblast komunikace	37
4.6.4 Oblast odpovědnost	39
5 Interpretace výsledků.....	41
5.1 Interpretace v rámci dílčích výzkumných otázek	41

ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	45
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

V současné době se společnost dostává do situace, kdy jí chybí *skutečný morální konsenzus*. Nahrazuje jej emotivismus redukující morální problémy na pocity. Otázky, ptající se po mravní orientaci (*dle Wenera se jedná o znalost místa, kde se nacházím, znalost cíle, k němuž směřuji a znalost prostředků, kterými ho dosáhnu*), dnešnímu člověku chybí. Z jakého důvodu se tomu tak děje? Pokud si lidé tyto otázky pokládají, pokládají je pouze povrchně. Jako jeden z možných důvodů této skutečnosti spatřuje Muchová (2015)¹ v kritice duchovní minulosti Evropy. Tu osvícenství sice systematicky kritizovalo, ale samo nevytvořilo žádné vlastní normy. V důsledku těchto proměn vedoucích k subjektivnímu relativismu, se rozpadají dvě nejdůležitější instituce: rodina a stát. Právě tyto dvě instituce mají významný podíl na utváření vzájemných vztahů. Na jejich pozadí je velkým činitelem mimo jiné komunikace, důvěra a bezpodmínečná láska.

V rámci rodiny se dítě socializuje, učí se nápodobou svých vzorů – v případě rodiny, rodičů. U malých dětí se jedná o nápodobu bez rozumové kontroly, ale i přesto je žádoucí, aby vzor – rodič, učitel, dbal na zásadní věc: být jednotný v tom, co říká a v tom, co dělá. Dítě pak vyrůstá v prostředí, kde přirozeně vyhledává dobro a předchází zlu. V prostředí, kde přijímá a tvoří své vlastní morální zásady.

Výstavbou modelového jednání v konkrétních situacích mohou dospělí dětem mnohé usnadnit, konkrétně skrze modelové situace (prostřednictvím četby, vyprávění, rolové hry, ...). Dítě se tak učí empatii, kreativitě, kritičnosti a jeho smysly se tříbí.

Muchová tak otevírá ve své publikaci *Morální výchova v nemorální společnosti* nadčasová témata. Podobně jako skutečnost, že budou přicházet na svět nové a nové děti, zůstává i potřeba rozvíjet a prohlubovat jejich vlastní morální zásady skrze modelové situace.

¹ MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.

Je tomu přes pět let, co jsem si začala uvědomovat změny v trávení volného času dětí a mládeže. Vzhledem k tomu, že jsem sama vyrůstala v malé vesnici, konkrétně ve vsi Láz u Příbrami, ke které mám velmi blízký vztah, mé pozorování bylo zaměřeno především na venkovské prostředí. Obec Láz je posazena do prostředí, které přímo vybízí k lyričnosti a tvořivosti, do kopcovité krajiny brdských lesů. Komunikace se sousední vesnicí byla snadná – dělilo nás pole, které bylo jízdou na kole snadno zdolatelné. Mládež se v hojném počtu pravidelně scházela na návsi a společně sdílela svůj volný čas. Téměř nic nebylo překážkou.

Podíváme-li se však na současné chování mladé generace, nelze přehlédnout výrazný posun směrem k éře postmoderní doby. Postmoderní dobu jsem nastínila již začátkem úvodu, nyní se ji pokusím vysvětlit s důrazem kladeným na proces individualizace.

Jedná se o myšlenkový směr konce 20. století. Postmoderna, nebo také *postmodernismus*, se vyznačuje především důrazem na pluralitu ve společnosti a na respektování individuálních práv (*tamtéž*). Jak je možné, že člověk v takovéto společnosti podléhá procesu individualizace?

Stojí za ním bohatý kulturně-historický kontext. S vývojem techniky a ekonomiky došlo i ke změně požadavků na člověka – občana státu. Očekává se od něj konkurenceschopnost, časová i prostorová flexibilita, vysoká míra produktivity v malém časovém úseku, vysoká očekávání. S růstem techniky také dochází k růstu strachu. Nikoliv ze ztráty majetku, ale ze strachu o svůj vlastní život (*tamtéž*). Člověk *štvaný* svými povinnostmi bez pevných jistot a *pod tíhou* očekávání ze strany druhých se pak projevuje následovně:

- Odmítá všeobecně platné pojmy a principy,
- Rezignuje na ideu pokroku,
- Prosazuje alternativní způsoby myšlení,
- Kriticky se obrací k rozumu a odmítá jeho nadřazenost,
- Zpochybňuje západní etnocentrismus (jehož výsledkem je znehodnocení tradic a hodnot, z toho pak vyplývající lhostejnost a nedůvěřivost) (*Krč, 2016*),²
- Ve svém volném čase se uchyluje do anonymity davu, nebo naprosté samoty (aby byl *sám se sebou*),

² Úloha sociálního pracovníka v postmoderní době [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: http://www.pvpsps.cz/data/2017/03/02/09/krc_michal_2016.pdf. Diplomová práce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií.

- Ženy se snaží vyrovnat svými výkony mužům, čímž dochází k upozadění mateřství.

O odosobnění, anonymitě, se zmiňuje také Lipovetsky (2008)³. Pro uchopení rychle rostoucí demokratické společnosti v postmoderní době považuje za důležité uvést novou logiku. Nazývá ji *procesem personalizace*. Podle něj „... určuje hlavní vývojovou linii, pocit čehosi nového, onen typ společenského uspořádání a řízení, jimiž se vymaňuje z řádu disciplinovaně revolučních konvencí, který panoval až do padesátých let. Smysl (...) tkví v zásadním rozchodu s počáteční fází moderních společností, (...) ideologicky donucovacích. Nelze jej směřovat s pouhou strategií výměny kapitálu, byť s lidskou tvář. (...) To, k čemu dnes dochází, je globální sociologická mutace, historický zrod (...), synergická (= součinná, pozn. autorky práce) kombinace uspořádání a významů, jednání a hodnot.“ (tamtéž)

„(...) V negativním smyslu vede proces personalizace k zániku socializace založené na disciplíně. V pozitivním smyslu vede ke vzniku pružné společnosti založené na informacích a na stimulování potřeb, na sexu a ohledu k "lidským faktorům", na kultu přirozenosti, srdečnosti a humoru. Proces personalizace je totiž nový způsob, jak se společnost může uspořádat a nabrat směr, nový způsob, jak řídit chování jedinců (...).“ Z uvedených názorů jasně vyplývá, že vzhledem ke zmiňovanému posunu není v obecné rovině jednoduché zaujmout pozitivní či negativní stanovisko.

Na základě vyhodnocení aktuální situace sociokulturního prostředí v obci Láz jsem došla k závěru, že by bylo vhodné rozšířit nabídku volnočasových aktivit pro děti a mládež. Konkrétně o takovou aktivitu, která dá mladým lidem možnost seberealizace a osobnostního růstu prožitkovým učením prostřednictvím dramatické výchovy. Takovým prostředím, kde by bylo možné pěstovat v mladé generaci formy vyjádření jejich osobnosti, její komplexní rozvoj a dialog s důvěrou s ním spjatou, se stal Dětský divadelní soubor Láz. Ve své činnosti využívá právě metodiku práce založenou na prožitkovém učení prostřednictvím dramatické výchovy.

Prožitkovým učením se zabývá i Way (2014)⁴, který mimo jiné popisuje rozvoj lidské osobnosti analogií s kruhem: „(...) Ať už je na něm jakýkoli počet bodů – stránek

³ LIPOVETSKY, Gilles. Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu. 4. Prostor, 2008. ISBN 978-80-7260-190-5.

⁴ WAY, Brian. Rozvoj osobnosti dramatickou hrou. 2., rev. A aktualiz. Vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

lidské osobnosti –, je každý z nich trvalým a také cenným místem, z něhož lze začít; navíc se každý z nich týká potenciálu trvalého rozvoje a je třeba se k němu neustále vracet. Každý bod může vést nejen k pokroku, ale i k regresi. Ale jak pokrok, tak regrese jsou do jisté míry neuchopitelné a stupeň jejich uchopitelnosti v mnoha případech závisí na faktoru času. Snad by se hodilo přirovnání k růstu stromu. Jestliže se jej pokoušíme pozorovat den po dni nebo týden po týdnu, pozorujeme jen velmi málo konkrétních změn. Po třech měsících může být změna růstu zcela zřetelná; růst sám závisí na shodě jistých podmínek, například na slunečním svitu, na dešti nebo na půdě. Strom neporoste, jestliže má podmínky vhodné k růstu jen po krátkou dobu, a pak je ponechán bez nich. Stejně je tomu s dramatickou výchovou a s rozvíjením lidí“.

Výše uvedený popis rozvoje lidské osobnosti koreluje s principy, na kterých stojí metodika práce při vedení Dětského divadelního souboru Láz.

Na základě polostrukturovaného dotazníku, který jsem vytvořila pro rodiče členů souboru, jsem zjišťovala zpětnou vazbu rodičů na práci divadelní skupiny.

Tento dotazník, který byl rozdán během školního roku 2013 a jehož výsledkem byly kladné ohlasy především na řečové dovednosti, komunikaci v rodině a mezi vrstevníky, mi dal impulz k navazujícímu výzkumnému šetření.

Tato bakalářská práce tedy navazuje na výše zjištěné skutečnosti a klade si následující cíle:

- Jak působí činnost účastníků tohoto souboru na jejich vybrané schopnosti a dovednosti
- do jaké míry je metodika práce zájmové činnosti efektivní v souvislosti na vybrané schopnosti a dovednosti

Výzkumná část bakalářské práce předkládá kvalitativní průřezovou studii, ve které jako hlavní techniku sběru dat využívám polostrukturované interview se členy souboru.⁵

⁵ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Práce je členěna do dvou částí, přičemž první část diskutuje

- o člověku v anonymitě pluralitní společnosti,
- o rodině a jejím významném podílu na utváření vzájemných vztahů,
- o rozvoji lidské osobnosti skrze metodiku práce založenou na prožitkovém učení,
- o aspektech působících na osobnost mladého člověka v obci Láz,
- o sociokulturním prostředí obce Láz,
- o vývoji souboru a jeho metodiky.

Druhá část se věnuje metodice výzkumu.

Přílohou je zápis samotného interview a několik fotografií zřetelně zachycujících atmosféru během činností skupiny a interakcí členů. Čtenář má tak možnost nahlédnout do situací v rámci skupiny, které jsou velice jemné a zranitelné vůči narušení vnějšími vlivy (pro členy neznámý člověk na náslechu hodiny, rodič, aj.).

1 ASPEKTY PŮSOBÍCÍ NA UTVÁŘENÍ VLASTNÍCH MORÁLNÍCH HODNOT MLADÉHO OBČANA V OBCI LÁZ

Zabývám se těmi aspekty, u kterých je zřejmý přímý vliv na utváření vlastních morálních hodnot:

- Rodina
- Komunikace
- Média

K primární socializaci, kterou člověk vrůstá do společnosti, dochází v rodině. Proto považují rodinu za prvotní aspekt v utváření budoucích morálních hodnot.

1.1 ÚLOHA RODINY VE VYTVÁŘENÍ VLASTNÍCH MORÁLNÍCH HODNOT

Rodina je, jak známo, nejstarší společenskou institucí, která plní mnoho nezbytných funkcí. („... *socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční, ...*“)⁶ Charta Práv rodiny hovoří o institutu rodiny více do hloubky, podle ní je „... *mnohem víc než obyčejná právní, společenská nebo hospodářská jednotka – je společenstvím lásky a solidarity, jemuž jedinečným způsobem náleží učit a předávat kulturní, etické, společenské, duchovní a náboženské hodnoty podstatné pro rozvoj a prospěch vlastních členů i společnosti.*“⁷

Výrost a Slaměník se zmiňují o dynamice, která „... *tvorí zcela jedinečné prostředí pro formování postojů k světu, blízkému okolí a sobě samému. Vytváří také hodnotové orientace, tvoří základ pro formování vlastního já a koncepci vlastního života* (Výrost, Slaměník, 1997).

⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

⁷ Charta práv rodiny [online]. 2004 [cit. 2017-03-17].
Dostupné z: <http://www.teologicketexty.cz/casopis/1990-5/Charta-prav-rodiny.html>.

Z definic vyplývá, že první formu hodnotového rámce dostává mladý jedinec v raném věku. Hodnoty získané v rámci rodiny (prostřednictvím pozorování, nápodoby a rituálů) jsou základním kamenem dalšího osobnostního růstu.

Tradiční rodina, která plnila především funkci přežití, prošla řadou proměn. Ty byly zapříčiněny především historicko-kulturními změnami. Spolu s funkcemi došlo i ke změnám ve vnitřním uspořádání rodiny a vnímání rodiny jako instituce.

V dnešní společnosti převládá fenomén tzv. *nukleární rodiny*. Rodiny, kterou „... tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.“⁸ Prarodiče jsou často zaměstnání, nebo žijí daleko od svých vnoučat. Rodiče, kteří jsou pod tlakem časové vypjatosti, hledají pro své děti vhodnou náplň volného času. Následkem toho je časté umisťování dětí do školních družin a klubů, nebo volnočasových center.

1.2 ÚLOHA KOMUNIKACE

V knize Sociální a mediální komunikace poukazuje J. Musil na skutečnost, že je komunikace „...podmínkou osobního vývoje a osobnostního růstu.“ Dále uvádí schéma, které slouží přenosu informací a zahrnuje: „... vysílatele – **komunikátora a příjemce** – **komunikanta** (recipienta) informace, dále pramen (zdroj) informace, který může a nemusí být totožný s vysílajícím, ..., sdělení samotné a jeho (materiální) nosič – signál nebo kanál pro přenos informace. Příjemce může být v některých případech i neznámý...“⁹

Můžeme říci, že společnými prvky většiny definic komunikace jsou dle Reifové: a) -> komunikátor; b) -> adresát; c) komunikační kanál (nosič, zprostředkující činitel, -> médium); d) mediované sdělení (-> text); e) účinek (efekt, odpověď)¹⁰.

Abychom zajistili, transfer informace vyslaná ze strany komunikátora ke komunikantovi bezchybně či za předpokladu co nejmenšího *komunikačního šumu*, J. Musil navrhuje dodržovat:

- *Přesnost*, aby nedošlo k případnému rozporu mezi záměrným sdělením a pochopením,

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

⁹ Sociální a mediální komunikace. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-002-0.

¹⁰ Slovník mediální komunikace. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7.

- *Srozumitelnost* pro snazší dekodování informace.

Z pedagogického hlediska je důležité dorozumívání mezi lidmi. Tato sociální komunikace, „... vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.“¹¹

V dnešní vyspělé společnosti nám již nejde *pouze* o přežití, soustředíme se také na *způsob a kvalitu* žití.

Nad významem a úlohou komunikace v hlubším slova smyslu se zamýšlel P. Bauman v rámci psychosociální konference v roce 2015. Jeho poznatky vycházejí z koncepcí sociálního konstruktivismu.

Proč se v komunikaci setkáváme? V rámci evoluce by nám mělo jít o více než o dělbu práce. Mělo by nám jít především o kvalitu žití. S tím souvisí otevřenost novým podnětům přicházejícím zvenčí – pozoruji okolní svět, kladu si otázky o světě, ostatních lidech i o sobě samém. Skrze to hledám odpovědi. Souvislost mezi komunikací (řečí) a myšlením se objevuje ve chvíli, kdy nahlížím na okolní skutečnosti nikoli očima, ale tím, co se mi odehrává v hlavě.

Přirozeně si vytváříme stereotypy chování pro určité sociální role. Jsme zvyklí podle rolí jednat i přijímat jednání druhých. Prolomením těchto stereotypů přizpůsobím svůj komunikativní rámec. Proč nezkusit mluvit s dětmi o abstraktních pojmech (boží láska, dobro, ...)? Pokud dám dítěti možnost a otevřu taková témata komunikací, existuje potenciál k dalšímu růstu. Je samozřejmé, že dítě bude přemýšlet a hovořit v rámci svých dosavadních zkušeností.

Tomuto vývoji komunikace říká Vygotskij *zóna nejbližšího vývoje*.

Člověk *zraje* i bez prolomení stereotypů v myšlení a chování. Ale ve chvíli, kdy se mu dostane možnost komunikovat natolik kvalitně (s rodiči, učiteli, vrstevníky, ...), může se posunout o kus dál, než by se byl posunul. P. Bauman pomyslnou laťku výkonu vysvětluje na příkladu se sportovcem. Sportovec si ji může postupně zvyšovat a tím pádem také schopnosti podají lepší výkon. Je tedy dobré přemýšlet o tom, jak přemýšlíme

¹¹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

o lidech okolo sebe a jaké *nálepky* jim přisuzujeme. Přemýšlet, jak a o čem s nimi komunikujeme.¹²

Podobným tématem, způsobem nahlížení na okolní svět i sebe sama, se se zabývá dramatická výchova. E. Machková (zakladatelka katedry Výchovné dramatiky na DAMU) uvádí k tématu komunikativních dovedností následovně: „... *dramatická výchova umožňuje osvojování a zdokonalování komunikativních dovedností – umět naslouchat sdělení a chápat je, reagovat na ně, bohatě se vyjadřovat slovně i mimoslovně.*“ Mimo jiné poukazuje na skutečnost, že „... *ujasněním hodnot a postojů v procesu dramatických činností dochází i k výchově mravní v jejích vyšších úrovních (ohled k druhým, zájem o jejich postoje, vnitřní mravní princip založený na sebeúctě, sebekázi a sebekontrolě, na svědomí). Vede k pozitivnímu sebepojetí a vytváření systému životních hodnot, životní filosofie,*“¹³

I v tomto případě se účastník dramatické výchovy setkává se schématem přenosu informace, o kterém píše J. Musil. Není však pouze pasivním komunikátorem, zprostředkovatelem či recipientem, jedná v souladu s vnitřním mravním principem, o kterém hovoří E. Machková.

1.3 ÚLOHA MÉDIÍ

O médiích a sociální komunikaci velice podrobně píše Jiráková a Köpplová. Ve své knize *Masová média* poukazují na dvojí chápání využívání médií: 1) jako plnohodnotných sociálně komunikačních aktivit, 2) jako „(...) *zdánlivou interakci mezi lidskými bytostmi.*“

Díky čemu můžeme považovat aktivity spojené s masovými médii za *aktivitu komunikační povahy*? Autoři Nabízí hned několik charakteristických rysů. Jedním z nich je skutečnost, že „(...) *média se významnou měrou podílejí na socializaci moderního člověka. (...) To je proces, který se odehrává především jako komunikační aktivita.*“

¹² Psychosociální konference: Komunikace v rodě. In: Youtube [online]. 20.08.2015 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4xc0b7t9sOM>

¹³ MACHKOVÁ, Eva. Volba literární látky pro dramatickou výchovu. 2. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004. ISBN 80-7331-013-9.

Za důvody pro označení masových médií jako socializačního faktoru uvádí Rosengren následovně:

- *Vyskytují se po několik hodin denně každý den v roce v podstatě ve všech domácnostech společnosti;*
- *Nabízejí prakticky nekonečný proud zábavy a informací;*
- *Zajišťují formální, na vzdělání zaměřenou socializaci;*
- *Pomáhají konzervovat existující struktury moci a současně připravují půdu pro, ..., všechny postmoderní společnosti (Rosengren 2000)*

Z výše uvedeného výčtu důvodů pro označení médií za socializační faktor je Rosengrenovo tvrzení nezpochybnitelné. Stále je tu ovšem otázka, do jaké míry mediální produkty ovlivňují a mohou být ovlivňována uživateli. Podobně jako je tomu u ostatních (převážně) technických vynálezech. Dospělý člověk je schopen mediální produkty užívat, zná možná rizika, předchází nevhodnému užívání. Pokud se mediální produkt dostane do rukou dítěti, dostáváme se k hlavnímu problému této podkapitoly. Dítě nemá dostatečně utvořenou pevnou vůli. Lehce se stane, že jej média zcela *pohltní* a v tu chvíli je velice obtížné se od média odpoutat.

Dětem a médiím věnoval Musil v publikaci Sociální a mediální komunikace rozsáhlou kapitolu. Jaký dopad má *pohlčení* médii na dítě? Pro ilustraci cituji tři příklady:

- *děti, které mají ve svém pokoji televizor, mají horší prospěch, (...), bez rozdílu pohlaví a vzdělanosti rodiny pro všechny předměty, nejvíce však pro matematiku, čtení a jazyky*
- *děti hovoří s rodiči průměrně 8 minut denně*
- *kresby dětí v závislosti na sledování televize (nejméně 3 h/den: malba postavy jednoduchá, bez detailů; méně než 1 h/den: postava propracovaná, oblečená, s vlasy a detaily)¹⁴*

Možná rizika vidím především v komunikaci zprostředkované, v takové, kdy se záměrně vytváří iluze interpersonální komunikace. Jiráková a Köpplová popisují rozdíl následovně:

¹⁴ Sociální a mediální komunikace. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-002-0.

„Každodenní komunikace „tváří v tvář“ (byť by se odehrávala po telefonu, zprávami SMS či pomocí e-mailu) je pevně situačně, kontextově zakotvená, v nějaké formě umožňuje dialog a nabízí víceméně průběžnou možnost reakce, tedy okamžitou zpětnou vazbu. Sociální vazby, které se při ní vytvářejí, mají z valné části povahu vazeb mezi jednotlivci., (...), Při komunikaci za účasti masových médií vznikají sociální vztahy zcela odlišné povahy.“

Zde se dostáváme k situaci, ve které spatřuji velké riziko virtuálního pohlcení dítěte a následnou deformaci vztahů, postojů i hodnot.

„(...) Výrobní a distribuční technologie (...) určují povahu komunikace od média k publiku a vytváří to, co McQuail charakterizoval jako „asymetrický a nevyvážený“ vztah mezi účastníky komunikace (McQuail 1984). (...) Média se tento charakteristický rys snaží zastřít tím, že využívají řadu personalizačních prvků, jimiž navozují představu, že se ve skutečnosti jedná o komunikaci interpersonální.“

2 SOCIOKULTURNÍ PROSTŘEDÍ OBCE LÁZ

Podobu, kterou Láz získal sloučením obcí (Dolní Láz, Horní Láz, osada Žernová), datujeme rokem 1950. První zmínka však pochází z roku 1349. Obec Láz se nachází ve Středočeském kraji, 60 km od Prahy, v okolí horního toku Litavky. V současné době v ní trvale žije v obci 609 obyvatel a rozkládá se na ploše 466 hektarů. Z velké části je obec obklopena pastvinami a Brdskými lesy – ty přitahují svou diverzitou cyklisty, turisty i chataře. V lesích se také nachází kromě Litavky hned dvě vodní díla: Lázský a Pilský rybník.¹⁵

V obci také vzniká nová zástavba. Za několik málo let se obec rozšířila o novostavby včetně komunikace. Do těchto míst se usídlili mladí občané Lázu se svými rodinami, přistěhovalo se i mnoho nových rodin.

Co se týče občanské a technické vybavenosti, je na tom obec velice dobře:

- obchod Coop
- pohostinství U Dubu (+ další dvě malá pohostinství otevíraná příležitostně, především v teplých měsících)
- obecní sál a salonek pro kulturní vyžití
- obecní úřad
- mateřská škola s dětským hřištěm (po provozní době přístupno veřejnosti)
- dětské hřiště
- fotbalové hřiště
- hřiště na plážový nohejbal
- hřiště na volejbal
- hasičská zbrojnice
- hasičská nádrž
- prodej dříví, dřevovýroba, truhlárna (3x)

¹⁵ Informace o obci. Oficiální stránky obce Láz [online]. [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <http://www.obeclaz.eu/obec-1/>

- čtyři autobusové zastávky + jedna u hlavní silnice vzdálená 1,5 km od vsi

Během kalendářního roku pořádá obec několik kulturních akcí. Mezi tradiční patří:

- Posvícenský koláč
- zahájení adventu (rozsvícení stromu, hudební program zajišťuje ZUŠ J. J. Ryby z blízkého Rožmitálu p. Tř.)
- Mikuláš (chodí po vsi, naděluje v obecním sále)
- myslivecký bál
- hasičská zábava
- dětský karneval
- maškarní průvod
- dětský den

Za poslední pětiletí se ustálilo několik dalších akcí:

- drakiáda
- lampionový průvod
- Zpívánky (zpívání u vánočního stromu na návsi)
- Odpoledne s řemesly (praktická ukázka řemesel v době adventu, dílny pro děti i dospělé)
- muzicírování (zahájení letních prázdnin – koná se na kopci u staré jilmy)

Nabídka volnočasových aktivit je také rozmanitá. Kromě mateřské školy má obec následující institucionalizované organizace:

- Sbor dobrovolných hasičů
- Sokol Vrtule Láz (fotbalový klub)
- Dětský divadelní soubor Láz

Pozastavím se u Dětského divadelního souboru Láz. V roce 2013 jsem si začala všimnout nedostatku rozmanitosti volnočasových aktivit pro cílovou skupinu dětí a mládeže. Někteří, zejména chlapci, byli členy fotbalového klubu. Pro nejmladší se otevřela skupina mladých hasičů. Ti se scházeli se sporadicky, především před závody. Dotazováním občanů, jsem zjišťovala, zda je v obci zájem o novou volnočasovou aktivitu. Takovou aktivitu, která bude konstantního charakteru a bude postavena na dramatické výchově. Zjišťování proběhlo formou anketního šetření, které jsem vyhodnotila jako velice pozitivní. Důsledkem toho byl samotný vznik souboru.

Dalo by se říci, že tato skutečnost vzbudila v ostatních občanech zájem o vlastní zapojení do volnočasového vyžití v rámci obce. Za poslední dva roky se začali občané iniciovat a setkávat za účelem vlastních kulturních akcí, zejména pravidelného charakteru.

Jedná se o:

- *Cvičky* (ženy smíšeného věku, věnují se pohybu a 1x ročně připraví *čarodějny tanec* k příležitosti kulturní akce Pálení čarodějnic,
- Ping pong – převážně setkávání mužů středního věku, jejich dětí. Tato skupina v teplých měsících iniciuje volejbalové a nohejbalové turnaje

3 VÝVOJ SOUBORU A JEHO METODIKY

Roční tematický plán Dětského divadelního souboru Láz se integroval do kulturních akcí obce. Tato skutečnost má následky především v metodické práci souboru, kterou se budu v kapitole zabývat. V podkapitole **Roční plán kulturních akcí a jeho metodika** vysvětlím, jaké metodické kroky to obnáší pro práci v souboru. Vedle metodických kroků naplňujících kulturní akce stojí metodické kroky pro vývoj individuální – tím se budu zabývat v podkapitole **Metodika k dosažení individuálního vývoje**. Pro přehledný hodnotový základ této metodiky vysvětlím vizi souboru a představím její základní pilíře.

To, jakým způsobem dochází k vývoji a proměně souboru a jeho členů, se odráží v polostrukturovaném interview. Před rozbořem výpovědí bude tento vývoj připomenut v podkapitole **Vývoj a proměny souboru a jeho členů**.

3.1 ROČNÍ PLÁN KULTURNÍCH AKCÍ A JEHO METODIKA

Každoročně se soubor podílí na přípravě:

- Krátkého představení k příležitosti Mikulášské nadílky (prosinec): Příprava trvá přibližně dva měsíce. Jedná se převážně o hudební vystoupení s veršovaným textem (je méně náročné pro zapamatování). Díky známým či jednoduchým písním se mohou do programu zapojit i diváci. Herci vyzývají diváky ke spoluúčasti: Společně zpívají, recitují básničku. Ta je signálem pro příchod Svatého Mikuláše.
- Dětského karnevalu (únor): Příprava programu dětského karnevalu trvá minimálně měsíc. Děti jsou rozděleny do skupinek, v rámci kterých naplánují a následně realizují několik bodů programu. Příprava je náročná především co se týče četnosti dělby úkolů (moderátoři, animátoři, uvaděč, pokladník, koordinátor, ...).

- Muzicírování (začátek července): nová kulturní akce. Spolu s nejstaršími členy souboru bereme hudební nástroje k ohni. Občané mají příležitost se k nástrojům přidat, nebo si jen poslechnout písně na přání. Za příznivého počasí se přespává pod širým nebem, za nepříznivého pod stany. Příprava spočívá v zajištění posekání louky, drobného občerstvení, upravení ohniště a jeho zabezpečení, nahlášení ohně hasičům, výběru nástrojů a repertoáru. Domnívám se, že organizační zajištění této akce je jedno z nejsnadnějších a nejméně časově náročných.

3.2 METODIKA K DOSAŽENÍ INDIVIDUÁLNÍHO VÝVOJE

Předtím, než se budu zabývat konkrétní metodikou, představím vizi organizace.

Dětský divadelní soubor Láz chce svou osobitostí a přístupem k jedinci i skupině vědomě utvářet silnou tvůrčí osobnost jednající v souladu se svým sociokulturním prostředím schopnou prožívat a vcítit se do rolí nejen divadelních.

Pro porozumění vizi uvádím její vysvětlení:

Dětský divadelní soubor Láz směřuje svou určitou jedinečností, odlišností od většiny a přístupem k ideálu utváření silné tvůrčí osobnosti. Utvářením mám na mysli pedagogické doprovázení dítěte s důvěrou v jeho schopnosti a s akceptací jeho individuality. Pedagogické působení není směřováno pouze k oborovému zlepšování schopností jednotlivce či skupiny, ideálem je holistické pojetí rozvoje obou těchto subjektů: jedince i skupiny. Vše probíhá vědomě, tedy za předpokladu příprav a situačního nadhledu pedagoga. Za silnou osobnost je zde pokládán člověk projevující se autenticky, projevující své myšlení a cítění v souladu s konáním. Role, které jsou ve vizi zmíněny, jsou role sociální. Ty, se kterými se děti běžně setkávají, nebo se kterými se teprve setkávají budou.

Z výše uvedené vize souboru je možné vyabstrahovat těchto pět pilířů, na kterých soubor stojí:

- a) tvořivost
- b) empatie
- c) sebevědomí
- d) odpovědnost
- e) komunikace

V této práci se záměrně zabývám pouze čtyřmi z nich. Sebevědomí je dle Slovníku filosofických pojmů od J. Sokola definováno jako “vědomí sebe sama“ a na základě této citace by bylo potřebné výzkumné šetření zaměřit na dlouhodobější observaci konkrétního individua. Proto jsem se rozhodla pracovat se zbylými 4, které jsou z hlediska výzkumné metodologie v rámci skupiny kvalitativně výrazněji uchopitelné.

U těchto čtyř pilířů bylo možné provést výzkum na takové úrovni, aby jeho výstupy měly dostatečně validní charakter.

Definice vybraných vlastností osobnosti vize souboru jsou následovné:

Tvořivost - duševní schopnost vycházet z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.¹⁶

Empatie - uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim. (*tamtéž*)

Komunikace - (z lat. *communico*, sbírám (na někoho), sdílím, sděluji), takové vzájemné jednání mezi lidmi, jehož cílem je porozumění. Ve společnosti rovných je nezbytnou podmínkou koordinace činností, kooperace, rozdělování. V běžném smyslu sdělování, přenášení informací.¹⁷

Odpovědnost - schopnost, ochota, resp. povinnost člověka přičítat si a nést následky svých činů i činů druhých lidí: „odpovídat“ za sebe, své děti, zaměstnance, předky atd. Jeden ze základních rysů lidství a podmínka svobodné společnosti. Tam, kde vnitřní odpovědnost nestačí, musí nastoupit odpovědnost vnější. (*tamtéž*)

¹⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

¹⁷ SOKOL, Jan. Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů. 3. rozš. vyd. (ve Vyšehradu 1.). Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-702-1253-5.

Individuální vývoj mladého člena souboru během roku:

Leden – opakují se vnitřní skupinová pravidla, která byla stanovena v rámci souboru při jeho vzniku. Ovšem skupina je živý dynamický organizmus, který má měnící se požadavky, pravidla musí být tedy přizpůsobena aktuálním změnám. Spolu s dětmi plánují následující rok. Do nového roku vstupujeme s návratem k sobě samému.

Do hodin zařazují aktivity rozvíjející:

- rozvoj tříbení smyslů
- vědomí sebe sama
- vědomí svého postavení v rámci skupiny
- pozorování vlastních projevů těla, řeči

Únor, březen - Uvědomuji si sebe, jsem tedy schopen si uvědomovat ostatní. Zařazují samostatnou práci, práce ve skupinách. Nyní pokládám základ celoroční práce. Při volbě tématu vycházím ze situace, ve které se nachází skupina i její účastníci.

Zařazují aktivity rozvíjející:

- komunikaci v rámci skupiny (vyprávění dílčích klíčových situací příběhu – děti porovnávají s osobními zážitky)
- vnímání ostatních (dialog – děti porovnávají osobní zážitky se zážitky druhých)
- vnímání okolí (improvizace – vcit'ování se do konkrétních situací skrze prožitky)
- tvořivost ve smyslu nahlížení na skutečnost z různých úhlů pohledu (rolová hra – děti překračují informace, které jsou jim známé, hledají příčiny a důsledky. Skrze improvizovanou rolovou hru přicházejí na příčiny chování postav v příběhu)

Duben - děti obdrží vytvořený scénář. V tu chvíli již znají problematiku příběhu, jeho význam i svou roli. Začíná soustavná, často náročná práce s textem.

Proto zařazují aktivity:

- uvolňující napětí (ilinx, čili závrat' – jeden ze čtyř principů hry dle R. Cailloise, pohybové aktivity)
- podporující plynulost řeči (vlastní vyprávění, interpretace příběhu)

Květen – Scénáře odkládáme, zůstává pouze scénář režijní pro scénické poznámky a nápovědu. Zkoušky se zčásti přesouvají ven. Dochází k častému setkávání i mimo pravidelné schůzky (většinou u ohýnku s hudebními nástroji, dobrým jídlem a pitím).

Zařazují aktivity:

- uvolňující napětí (ilinx, čili závrať – jeden ze čtyř principů hry dle R. Cailloise. Pohybové aktivity)
- podporující plynulost řeči (vlastní vyprávění, interpretace příběhu)
- podporující vztah dítěte k roli v příběhu (promítání vlastních zkušeností, vybavování emocí spojených se zážitky)

Červen – schůzky bývají častější, zařazují se do programu i víkendová soustředění. Soubor se opět schází i mimo klasická setkání. Během nich pracuje na tvorbě kulis, rekvizit a kostýmů.

Zařazují aktivity podporující:

- přirozený projev dítěte (skupinová cvičení pro uvolňování dechu, hlasu; monolog v roli, vnitřní dialog)
- jevištní a scénický pohyb (uvolňování svalového napětí celého těla, relaxační cvičení, prožívání rytmu v hudbě, pantomima)
- propojení emocí, pohybu a slova (párová i sólová cvičení, během kterých se řeší situační konflikt)

Červenec, srpen – nechává se uležet vše, co herci doposud načerpali.

Propojují se čtyři složky: **pohyb – slovo – emoce – já**. Dítě si prostřednictvím emoce stojící za slovem propojí pohyb (či gesto) s vlastními prožitky a vznikne tak autentický projev. Tento projev se prohlubuje tzv. *zvnitřněným ukládáním*.¹⁸ Tímto pojmem mám na mysli dobu, kdy se propojené emoce, slova a pohyb ukládají jakoby do pozadí vědomí, nevěnujeme jim větší pozornost, ovšem v určitou dobu, pokud zvolíme vhodný spouštěč, se projev dostane do vědomí a dítě je schopno se do své role v inscenaci opět *dostat*. Ukládáním se tedy hodnota projevu zvyšuje.

Září – sklízí se plody uležené práce na inscenaci. Doladují se poslední pohybové a hudební party, zpěvy.

Zařazují aktivity prohlubující:

- přirozený projev dítěte (skupinová cvičení pro uvolňování dechu, hlasu; monolog v roli, vnitřní dialog)

¹⁸ Pojem ukládání vznikl na základě praxe v Dětském divadelním souboru, autorem je autorka textu.

- jevištní a scénický pohyb (uvolňování svalového napětí celého těla, relaxační cvičení, prožívání rytmu v hudbě, pantomima)
- propojení emocí, pohybu a slova (párová i sólová cvičení, během kterých se řeší situační konflikt)

Říjen - Vyvrcholení celoročního tématu prostřednictvím veřejného vystoupení. Děti mají velkou zodpovědnost za jeho hladký průběh příprav i realizaci. Během generální zkoušky si rozdáme úkoly, kterými se budu zabývat po všechna následující vystoupení. Následuje maraton vystupování v okolních vsích a městech. Trvá přibližně do března následného roku.

Zařazuji aktivity prohlubující:

- řečové schopnosti a dovednosti (jazykolamy, vyprávění, četba)
- hlasové dispozice (cvičení pro uvolnění hlasu, uvolnění svalového napětí)
- propojení emocí, pohybu a slova (párová i sólová cvičení, během kterých se řeší situační konflikt)

Listopad, prosinec – Podobně jako na začátku školního roku rekapitulujeme uplynulý rok, vracíme se ke směřování skupiny i jejích členů. Hledáme odpovědi na filosofické otázky (i dospělý člověk pociťuje v předadventní a adventní době tyto tendence). Trávíme čas sami se sebou, poznáváme se navzájem.

Zařazuji aktivity:

- podněcující kritické myšlení (filosofie pro děti dle Muchové)
- rozvíjející obrazotvornost a kreativitu (relaxační cvičení, automatická kresba, řízená imaginace)
- vzbuzující v účastnících pocit přesahu (řízená imaginace, filosofie pro děti dle Muchové)

3.3 VÝVOJ A PROMĚNY SOUBORU A JEHO ČLENŮ

Podíváme-li se znovu na historii souboru, zjistíme, že jeho vývoj koresponduje s fázemi skupinové dynamiky i s individuálním vývojem jednotlivců v souboru.

Při zakládání Dětského divadelního souboru Láz v roce 2013 bylo hlavním cílem přispět k rozvoji sociokulturního prostředí obce prostřednictvím dětského divadla. Hlavní činnost spočívala v systematické a dlouhodobé práci v oboru dramatické výchovy a ve spoluúčasti při kulturních akcích obce Láz. Skupina se seznamuje a prochází fází formování. Vztahy mezi dětmi, vedoucí a rodiči jsou obdobné jako ve školských zařízeních.

V následujícím školním roce skupina procházela fází skupinové dynamiky známou jako Stržení masek, jak popisuje docent Kaplánek ve svém studijním textu *Animace (2013)*. Děti odkládají konvenční opatrnost, projevují se otevřeně, upřímně, hledají a vytvářejí svou pozici v sociální struktuře. Vytvářejí se malé skupinky „spojenců“, které však mohou být prvním zdrojem napětí. Děti se učí rozeznávat, zda chování vede ke konstruktivním či destruktivním výsledkům. Role ve skupině se diferencují a dochází k vzájemnému sebeuvědomění.¹⁹

Na základě vyhodnocení situace ve skupině přistoupila vedoucí souboru k samostatnějším projektům v obci Láz. Skupina dostala za úkol vést program některých tradičních kulturně-společenských akcí, např. Dětského karnevalu či pořadů v době adventu.

Ve třetím roce existence Dětského divadelního souboru Láz procházela skupina Fází bezpečí a Fází zralosti, což jsou vrcholné fáze v řadě členění vývoje skupiny podle Maria Polla. Základními rysy Fáze bezpečí je rychlé a efektivní řešení praktických otázek, udržováním „sociálního míru“ ustupuje do pozadí iniciativa jednotlivců. Pro skupinu je vhodné, aby v tomto období pracovala na společném úkolu, pro který se členové sami rozhodnou. Jedním z dalších znaků je skutečnost, že atraktivita skupiny z pohledu jejích členů klesá. V případě Dětského divadelního souboru se tato skutečnost projevila výměnou několika členů.

Ve Fází zralosti je skupina pevným celkem se společným cílem, ovšem je třeba řešit nahromaděné problémy z předešlých etap. Velmi důležitý je předpoklad, že se členové

¹⁹ Kaplánek, Michal *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže* – Vyd. 1. – Praha: Portál, 2013. – 104 s. ISBN 978-80-262-0565-4 (brož.)

naučí sladit své vlastní potřeby s potřebami souboru. Významnou roli má i přijetí cyklického vývoje skupiny. Skupina není definitivní, je třeba nalézt způsob, kterým se bude přizpůsobovat novým situacím. V tomto případě se jedná o opětovné formování skupiny.

Od školního roku 2015-2016 se Dětský divadelní soubor Láz prokázal jako samostatný a respektovaný útvar v obci. Soubor je znám i v okolních obcích, jeho představení jsou požadována, zájem o členství výrazně roste. Dotazy přichází z mateřských i základních škol.

4 METODIKA VÝZKUMU

4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na počátku formulováním hlavní výzkumné otázky stál výzkumný problém. V tomto případě vnímání změn ve společnosti v souvislosti s postmoderní společností a jejími charakteristickými rysy – povrchností, odosobněním, nedůvěry v druhé, lačnění po rychlém zábavním uspokojení. Mohla bych jmenovat mnoho dalších příkladů, ale o nich se zmiňuji již v rámci úvodu.

Založení Dětského divadelního souboru Láz je tedy jakousi odpovědí na vnímané změny ve společnosti. Snahou o ekvilibrium v této *divoké* době a podporou schopností a dovedností mladých lidí. Takových schopností a dovedností, které jsou nepostradatelné pro osobnostní vývoj každého člověka. V rámci výzkumné šetření jsem stanovila dvě výzkumné otázky. Jak působí činnost účastníků tohoto souboru na jejich vybrané schopnosti a dovednosti? Do jaké míry je metodika práce zájmové činnosti efektivní v souvislosti s vybranými schopnosti a dovednosti?

Pro konkretizaci výše uvedených hlavních otázek jsem formulovala následující dílčí otázky.

1. Jaké konkrétní představy dosazují respondenti za abstraktními pojmy?
2. S jakými situacemi a místem respondenti tyto abstraktní pojmy spojují?
3. Dokáží respondenti vybrané schopni a dovednosti reflektovat u sobě samých a jakým směrem pozorují případnou tuto změnu.

4.2 CHARAKTERISTIKY RESPONDENTŮ

Jedná se o skupinu, kterou můžeme na základě vlastností definovat *malou skupinou*. Vyznačuje se mimo jiné tím, že ji (...) *tvorí osoby, které se navzájem znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně nebo neformálně vázány nějakým společným cílem.*²⁰

²⁰ NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

Nakonečný vymezuje *malé skupiny* společnými znaky. V malé skupině jsou „... navzájem integrující jedinci, kteří se vzájemně znají, interagují v rámci společných cílů, v rámci společně sdílených norem a v rámci propojených rolí a mají vědomí „my“.“ (tamtéž)

V současné době je v souboru 19 stálých členů ve věku od osmi do čtrnácti let, z nichž je 13 členů trvale žijících v obci Láz. Poměr chlapců a dívek je téměř vyrovnaný, převládají chlapci. Stejnou základní školu navštěvuje polovina členů, druhá polovina dojíždí do základní školy a víceleté gymnázium do města Příbram.²¹ Skupina je heterogenní čili smíšená. Rozdílnost v pohlaví a věku je záměrná, děti mají možnost se vzájemně ovlivňovat. Mladší vzhlížejí ke starším, starší si díky nim procvičují komunikační a volní schopnosti. Silní vůdci svou energií strhávají slabší a bázlivější děti. Ti, kteří jsou dlouholetými členy souboru, pomáhají zažitými a zautomatizovanými zvyklostmi nově příchozím. Skupina je tedy opravdu rozmanitá, a právě tato rozmanitost se stala jedním z požadavků pro realizaci skupinového interview.

Za požadavek pro uskutečnění interview jsem si stanovila

- minimálně 10 respondentů,
- heterogenní skupina,
- věk respondentů 8-14 let,
- rozmanitost délky členství v souboru.

4.3 VÝZKUMNÉ METODY

Jedním z předností výzkumného šetření kvalitativního charakteru je skutečnost hlouběji poznat výzkumný problém. Spolu s ním respondenty, se kterými se pracuje v jejich přirozeném prostředí. V případě této bakalářské práce se jedná o pokus v takové situaci zachytit zkoumané skutečnosti (*viz hlavní cíle práce*) pomocí metody skupinového interview.

²¹ Příbram je 11 km vzdálená od obce Láz. Veřejná doprava je mezi obcemi velmi frekventovaná.

4.4 SKUPINOVÉ INTERVIEW

Výhody shledává Hendl v množství kvalitních informací během krátkého časového úseku. Účastníci jsou přítomni výpovědím ostatních, díky čemuž dochází k autoregulaci výpovědi vlastních. Skrze hromadné reakce skupiny a její dynamiky lze určit moment libosti a nelibosti. Zároveň skupina poukáže svými reakcemi na významná témata.²²

Předpokladem pro hladký průběh skupinového interview byla skutečnost, že se respondenti předem znají s tazatelem a tím se eliminuje nervozita pramenící z nejistoty. V rámci běžných setkání se skupinou se rozhovory, vedeny v demokraticky uspořádaném kruhu (*všichni jsme si rovni*), osvědčují. Někteří jedinci snáze odpovídají, méně se stydí. Roční setkání s *Filosofií pro děti* přineslo respondentům kritické myšlení, jsou zvyklí si vzájemně vysvětlovat nejasnosti. I na tuto skutečnost jsem brala ohled a byla jsem připravena položit doplňující otázky.

Rozhovor se členy souboru byl plánován na vánoční schůzku, kdy si každý rok vyprávíme nejsilnější zážitky spojené se souborem, hodnotíme události a přemýšlíme o budoucnosti. Ukázalo se však, že podmínky pro delší rozhovor nebyly příznivé – malé děti byly nervózní a všichni mysleli především na dárečky pod obecním vánočním stromem. V počtu devatenácti nedočkavých dětí jsem proto rozhovor odložila na náhradní termín, první týden nového roku.

I tento termín a následující musely být pro nemoc více než poloviny členů souboru zrušeny. Realizace se podařila den před jedním z významných vystoupení tohoto roku.

Před příchodem dětí do obecního sálu, kde se pravidelně scházíme, jsem místnost upravila pro potřeby záznamu. Zároveň jsem dbala na ponechání drobností vzbuzující v dětech pocit bezpečí, známého a útulného prostředí. Podobně jako tomu bylo při hodinách *Filosofie pro děti*, i zde se rozhovor odehrával v kruhu. Nahrávání proběhlo na diktafon a na videokameru. Před spuštěním záznamových médií jsem zopakovala důležité informace o účelu a průběhu nahrávání. Pro větší přehlednost jsem v průběhu dělala poznámky do vytištěného archu s otázkami. Ty jsou roztříděny na 4 oblasti (*tvořivost, empatie, komunikace, zodpovědnost*), které jsou zároveň metodikou práce v rámci souboru. Jednotlivé oblasti otázek na sebe bezprostředně navazovaly. Děti brzy pochopily

²² HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

způsob dotazování, následující otázky předvídali. Do hovoru však zbytečně nezasahovaly a neupozorňovaly na toto zjištění.

Každá oblast obsahuje 3 dílčí otázky.

- 1) Jaké jsou konkrétní představy člena souboru o *tvůrčivosti // empatii // komunikaci // odpovědnosti*?
- 2) V jakých konkrétních situacích ji zažívají?
- 3) Jaký význam má *tvůrčivost // empatie // komunikace // odpovědnost* pro individuální rozvoj jedince?

V rámci jednotlivých oblastí je 7 otázek na respondenty. Jejich postavením se snažím účastníky nasměrovat od širokého, komplexního významu slova po konkrétní příklady. Tím, že jsem opakovala výpovědi, jsme předešli nepřehlednosti.

- 1) Co si představíte, když se řekne *tvůrčivost // empatie // komunikace // odpovědnost*?
- 2) Vnímáte to, co jste teď popsali, také u sebe?
- 3) Myslíte si, že tu *tvůrčivost // empatii // komunikaci // odpovědnost* (to, co jste teď popsali), zažíváme i tady v souboru?
- 4) Zkusíte říci konkrétní jednu až dvě situace, kdy tady zažíváme *tvůrčivost // empatii // komunikaci // odpovědnost*?
- 5) Jak jste se během těchto situací cítili, během té *tvůrčivosti // empatie // komunikace // odpovědnosti*?
- 6) Máte pocit, že se *tvůrčivost // empatie // komunikace // odpovědnost* nějak změnila od té doby, co jste v souboru?
- 7) Zkusíte popsat to, co se změnilo?

V polovině rozhovoru děti přemáhá únava, a výpovědi jsou stručnější, abstraktní pojmy mají tendence převádět přímo do konkrétních příkladů. Zejména oblast *komunikace*, u které jsem se domnívala, že se pozastavíme nejdéle, byla pro děti vyčerpávající, přesto však výpovědi jsou konkrétní, jasné.

Při poslední části dotazování, oblasti *odpovědnosti*, jsme si pojem rozdělili na odpovědnost osobní a odpovědnost ve skupině. V rámci odpovědnosti ve skupině, kam jsem záměrně převedla pozornost, byly děti schopny se mnohem lépe a jasněji orientovat, odpovídaly konkrétně, často zmiňovaly odpovědnost při samostatné práci.

V průběhu rozhovoru jsem několikrát použila doplňkové a konkretizující otázky, kterými jsem respondenty vrátila či nasměrovala k položené otázce. Tyto doprovodné otázky je možné si přečíst v přepisu celého interview.

Podobně jak jsem očekávala, celé interview trvalo hodinu.

4.5 TRANSKRIPCE DAT

Transkripce je míněn převod původních získaných dat do čitelné podoby. V tomto případě se jedná o přepis videozáznamu. Pro co nejpřesnější zápis rozhovoru, včetně doprovodných projevů respondentů, používám v přepisu následovných značek podle manuálu pro transkripci dat MUNI:

Text – verbální stopa

(.) – krátká pauza (pod jednu vteřinu)

(1) – delší pauza (číslovka označuje délku pauzy ve vteřinách)

(()) – popis prosodie nebo neverbální aktivity (šepot, smích, potichu ad.)

Nemy- – nedořečené slovo

Text – důraz na verbální stopu (na slabiku, slovo či sousloví)

4.6 VYHODNOCENÍ INTERVIEW

Vyhodnocovala jsem na základě poslechu a pozorování videozáznamu, průběžně komparovala se záznamovým archem.

4.6.1 OBLAST TVOŘIVOST

Tvořivost se projevila jako jedna z nejsilnějších článků souboru. Děti zmiňují jednotlivé kroky předcházející vzniku inscenace, uvědomují si individualitu projevu, dávají do souvislostí tvořivost s fantazií, improvizací, s pohybem a myšlením. Za konkrétními popisovanými činnostmi stojí participace na vzniku inscenace, uvědomění si důvěry, kterou do nich vkládám prostřednictvím individuálního slovního projevu. Výstupem je eliminace strachu z vystupování před lidmi a postojem k nezdarům i mimo soubor.

Odpovědi v následujícím přehledu jsou zestručněny, opakující se výpovědi a slova podobného či stejného významu jsou shrnuty jedním pojmem či zobecněny.

1) Jaké jsou konkrétní představy člena souboru o tvořivosti?

Co si představíte, když se řekne tvořivost?

- malování, vymýšlení, přemýšlení, hraní na scéně, improvizace, kreativita, vymýšlet podle fantazie, hudba, tanec, individuální tvořivost

Vnímáte to, co jste teď popsali, také u sebe?

- ano

Myslíte si, že to, co jste teď popsali, jednotlivé situace, zažíváme i tady v souboru?

- ano!

2) V jakých konkrétních situacích ji zažívají?

Zkusíte tedy popsat konkrétní jednu až dvě situace?

- tvorba kulisy; scénky; loď (společné malování – socializační aktivita); kopec (hlavní dějová linie příběhu); úprava scénáře; to, co děláme společně; možnost přidání si vlastního partu; záchrana na scéně při výpadku textu

3) Jaký význam má tvořivost pro individuální rozvoj jedince?

Co jste během těchto situací pociťovali?

- *pěkný pocit*

Máte pocit, že se ta tvořivost nějak změnila od té doby, co jste v souboru?

- spíše ano

Zkusíte popsat to, co se změnilo?

- nikdy nezažili hraní na scéně, tvorbu textů, kulisy. Eliminace strachu z vystupování před lidmi, změna pohledu k nezdarům i mimo soubor.

4.6.2 Oblast empatie

Samotný pojem empatie děti neznaly, bylo tedy zapotřebí jej společně vysvětlit. Po upřesnění bylo zřejmé, že mají k vcit'ování se do druhých osob velmi blízko. Opět hovoří o konkrétních situacích, které zažívají v kolektivu během jednotlivých hodin, nebo na podiu během představení. Děti samy hovořily o empatii ve dvou dimenzích – empatie jako vcit'ování se do rolí v rámci rolové hry a empatie jako vcit'ování se do druhých v rámci skupiny. Zmínili, že vnímají citlivější chování celé skupiny v momentě, kdy se někdo necítí fyzicky/psychicky dobře. Jako další konkrétní příklad uvedli mě samotnou, pokud přijdu na hodinu unavená (nebo jakkoli jinak v nepohodě). Tohoto aspektu na vnímání pohody ve skupině jsem si vědoma, ovšem děti jsou schopny vycítit sebeniternější skutečnost.

Změnu jako takovou pocítili v dimenzi rolové, pouze jedna dívka uvedla změnu v dimenzi mezilidské: Nikdy nezažila vnímání radosti druhých.

1) Jaké jsou konkrétní představy člena souboru o *empatii*?

Slyšel někdo z vás už slovo *empatie*?

- ne, slyšel ale nevím

Co si pod tím představujete?

- *(po upřesnění)* to, jak člověk vystupuje na veřejnosti, nebo na podiu; změna nálady; pochopení; soucit; vcítění; pomoc; názor; radost

To, co jste teď řekli, vnímáte to u sebe?

- možná *(výpověď nejistá)*

2) V jakých konkrétních situacích ji zažívají?

Myslíte si, že to, co jste teď popsali, zažíváme i tady v souboru?

- ano! *(bylo znát okamžité porozumění, odpověď zazněla silným jednohlasem)*

Zkusíte jednu nebo dvě konkrétní situace?

- pochopení ostatních, když já chci něco jiného (situace na scéně), když je

někomu špatně, tak se k němu ostatní chovají lépe; když jsi unavená; shoda názorů na tvorbě scénky; pokaždé když se hraje, vcítění do role – do někoho/něčeho.

3) **Jaký význam má *empatie* pro individuální rozvoj jedince?**

Jak jste se během toho cítili?

- v nejlepším případě tak, jako ta role

Vcítili jste se někdy sami do toho druhého mezi sebou, ve skupině? I mezi těmi, co tu nejsou dnes?

- ano - příklady se starostou (*chlapec s poruchami učení v roli starosty*), vnímání vyvolaných emocí i u ostatních; smutek z alternace – zajímalo by mě, jestli se ona vcítěla předtím taky do mě

Máte pocit, že se tohle u vás změnilo od té doby, co jste v souboru?

- většina odpověděla moc ne, jedna ano (nikdy nezažila vnímání radosti druhých), změna pouze v roli

4.6.3 OBLAST KOMUNIKACE

Jak jsem již zmínila v úvodu do samotné praktické části, předpokládala jsem, že se u oblasti komunikace pozastavíme z celého rozhovoru nejdéle. Opak byl pravdou, kvůli únavě respondentů se výpovědi zestručňovaly a poslední dokonce jsem během rozhovoru byla nucena pro zachování validity vypustit poslední otázku. Místo ní se děti protáhly a uvolnily se smíchem. Po ukončení rozhovoru se mi některé děti přišly omluvit za to, že v této části již nebyly dostatečně aktivní, že nebylo jejich záměrem „mi to zkazit“, ale už byly unavené. Mezi nimi byl i chlapec, který má ve školním prostředí svého asistenta pedagoga, a o kterém vím, že při příchodu do souboru měl velké problémy s pozorností i komunikací. Projevy, které měl během rozhovoru a za které se přišel omluvit, byly už tak velkým pokrokem v jeho vývoji a samotná omluva znamenala důvěru a otevřenou komunikaci.

Za komunikaci považují *hlavní věc, díky které zde můžeme být spolu*, a všímají si skutečnosti, že komunikace probíhá v čase teď a tady bez nutnosti přítomnosti verbálních projevů. Vnímají ji v socializačních hrách, v participaci na tvorbě inscenace. Prostřednictvím komunikace se zbavují stresu na scéně, cítí se jistě, příjemně. Ve chvíli, kdy není dostatek prostoru pro komunikaci, pocítují zmatenost.

I přes stručné výpovědi respondentů hodnotím tuto oblast opět jako jednu z nejsilnějších, a to na základě dlouholeté práce nejen se členy, ale i s jejich rodinami – ty se angažují při tvorbě složitějších rekvizit, rozšiřují fundus souboru o kostýmy i drobné rekvizity, pomáhají s transportem na místo konání představení, sebemenší problém jim nedělá problém ani sedět u vstupného dobrovolného či v zákulisí žehlit sukénky. Děti tedy vidí a vnímají důvěru a komunikaci, která mezi námi probíhá, a tak snáze přebírají tyto vzorce chování.

1) Jaké jsou konkrétní představy člena souboru o komunikaci?

Co si představíte, když se řekne komunikace?

- komunikace; hlavní věc, kvůli které tady můžeme být spolu; nonverbální komunikace

Pozorujete to, co jste teď popsali, i u sebe?

- spíše ano

2) V jakých konkrétních situacích ji zažívají?

Myslíte si, že tu komunikaci zažíváme i tady v souboru?

- ano!

Zkusíte říci konkrétní situaci, kdy tady zažíváme komunikaci?

- teď; na zkoušce při povídání o další hře; vždy; Čaroděj; vše; děkovačka; scény

3) Jaký význam má komunikace pro individuální rozvoj jedince?

Jak jste se během těchto situací cítili, během té komunikace?

- eliminace stresu; příjemně; jistě; zmateně (během nejistých situací)

4.6.4 OBLAST ODPOVĚDNOST

Děti opět popisují přímo konkrétními situacemi, jsou již velmi unaveny. Pro některé respondenty je odpovědnost něco těžkého, co musí nést – břemeno, tíha, jiní hovoří o péči o druhé osoby či věci. Zajímavá výpověď je o tzv. zamyšlení se nad sebou. Děti se nachází ve věku, kdy z hlediska vývoje je náročné, snad ještě nemožné s nadhledem pozorovat odpovědnost na své osobě, pojem je pro ně stále hodně obecný a jsou schopny vnímat pouze situace, ve kterých se odpovědnost odráží – jako tomu bylo ve chvíli, kdy jsme se dostali ke konkrétním situacím v rámci souboru. Ve výpovědích se objevila témata propojena s předchozí oblastí, s komunikací (práce ve skupině, odpovědnost ve skupinkách před vystoupením, ...). Domnívám se, že členové souboru mají v sobě odpovědnost ukotvenou na dostatečné úrovni a spolu s věkem se její míra zvyšuje.

Na otázku, zda vnímají změny odpovědnosti od té doby, co navštěvují soubor, odpověděli respondenti důrazným ano. Změny nejvíce vnímají v oblasti spolupráce ve skupinách a v momentech, kdy do jejich konání vložím důvěru. (Zde mě překvapilo, že čtrnáctiletý chlapec pociťuje během odpovědnosti strach z následků špatně odvedené práce, faktorů vlivu je ovšem mnoho a těmi se zabývat nebudeme).

1) **Jaké jsou konkrétní představy člena souboru o odpovědnosti?**

Co si představíte, když se řekne odpovědnost?

- břemeno; zamyšlení se nad sebou; tíha; pohlídat něco

Pozorujete to i u sebe?

- ano, často, ne

2) **V jakých konkrétních situacích ji zažívají?**

Zažíváme tuto odpovědnost i zde v souboru?

- ano!

Zkusíte popsat jednu nebo dvě situace?

- samostatná práce ve skupině; odpovědnost ve skupinkách před vystoupením; naučit se scénář; odpovědnost za originalitu výstupu skupiny; odpovědnost vedoucího za členy i rozhodnutí

3) **Jaký význam má odpovědnost pro individuální rozvoj jedince?**

Jak jste se cítili během té odpovědnosti?

- nervózně; dobře; unaveně; strach z následků

Máte pocit, že se ta odpovědnost změnila od té doby, co jste v souboru?

- ano, hodně

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Výsledky výzkumného šetření nejprve interpretuji v užším kontextu dílčích výzkumných otázek a později se snažím tyto výsledky diskutovat v souvislosti s cíli, které uvádím v úvodu bakalářské práce.

5.1 INTERPRETACE V RÁMCI DÍLČÍCH VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Jaké konkrétní představy dosazují respondenti za abstraktními pojmy?

Respondenti dosazují takové činnosti, se kterými se setkávají během v hodinách (*malování, hraní na scéně, tanec, hudba, improvizace, ...*)

Jmenují způsoby jednání v mezilidské komunikaci (*to, jak člověk vystupuje na veřejnosti, jak vystupuje na podiu, nonverbální komunikace, ...*), kognitivní aktivity s častými altruistickými sklony (*pochopení, vymyšlení, přemýšlení, názor, vcítění, soucit, pomoc, zamyšlení se nad sebou, ...*)

Dále emoční projevy a změny (*změna nálady, radost, ...*) a souvislosti mezi příčinou a důsledkem (*komunikace jako hlavní věc, kvůli které tady můžeme být spolu*).

S jakými situacemi a místem je spojují?

Z rozhovoru vyplývá, že své představy spojují s volbou inscenace (tvorba kulis, úprava scénáře, možnost přidání si vlastního textu do scénáře, na zkoušce při povídání o hře, grafická výstavba dramatu, odpovědnost ve skupinkách před vystoupením), se samotným prostorem scény (záchrana na scéně při výpadku textu, pochopení ostatních, pokaždé když se hraje, vcítění do role – do někoho/něčeho, děkovačka, odpovědnost za originalitu výstupu skupiny).

Spojují je také s prostorem uvnitř skupiny (scénky, socializační hry a aktivity, společné malování, to, co děláme společně, pochopení ostatních, když je někomu špatně, tak se k němu ostatní chovají lépe, shoda názorů na tvorbě scénky, samostatná práce

ve skupině) a v širším kontextu i mimo ní (pochopení ostatních, teď, vždy, vše, odpovědnost vedoucího za členy i rozhodnutí).

Jsou schopni zmíněné vlastnosti osobnosti pozorovat na sobě samém, jakým směrem pozorují změnu?

Z rozhovoru vyplývá, že děti na sobě pozorují změny ve vystupování před lidmi. V komunikaci s cizími se cítí více sebevědomě a opadává z nich strach. Dále v postojích k nezdaru. Ve stresových a nejistých situacích vědí, že nic není tak zlé, jak se zdá být. Dokáží udržet *chladnou hlavu* a situaci jsou schopni kriticky zhodnotit. Zažívají pro ně doposud neznámé zážitky. Pro mnohé je velkou událostí veřejné vystoupení *na prknech skutečných divadel*. Někteří nikdy nezažili hraní na scéně a přípravu inscenace (převážně rukodělné činnosti – tvorba kulis, rekvizit, kostýmů). Jedna respondentka zmiňuje skutečnost, že nikdy změnu nepozoruje.

ZÁVĚR

Cílem bylo zjistit, jak působí činnost účastníků Dětského divadelního souboru Láz na jejich vybrané schopnosti a dovednosti a do jaké míry je metodika práce této zájmové činnosti efektivní v souvislosti na vybrané schopnosti a dovednosti.

V teoretické části poukazují na proměny dnešní společnosti, v postmoderní době. Muchová (2015)²³ mezi ně řadí *krizi rodiny, ekologickou krizi, ekonomickou krizi a krizi sociálního státu*. V reakci na některé z nich navazují návrhem takového řešení, které bude svou metodikou přispívat k rozvoji schopností a dovedností mladých lidí.

Výzkumnou část tvořilo skupinové interview se stálými členy souboru. Ukázalo se, že metodika práce v rámci souboru působí také mimo rámec skupiny – v rodině, ve škole. Z oblastí tvořivosti, empatie, komunikace a odpovědnosti si děti nejvíce uvědomují proměny v oblasti komunikace a tvořivosti. Někteří si tyto změny uvědomili dokonce během rozhovoru a měli z nich upřímnou radost. Oblast empatie a zodpovědnosti jsou pro respondenty ještě poměrně hodně abstraktní. V praxi jim však jsou blízké v souvislosti s identifikací s rolí a v uvědomování si kolektivní zodpovědnosti. Zodpovědnost vnímají jako náročnou, ovšem důležitou součást bytí.

Skutečnost, že jsou si děti vědomy osobnostního růstu (byť jej nazvou vlastními slovy), mě motivuje k hledání dalších metodických postupů a upevňování stávajících. Domnívám se, že spolupráce dětí ve skupině i spolupráce skupiny a blízkého socio-kulturního prostředí, navrací do dnešní společnosti důležitý prvek – pevný bod a řád, jehož absence vlivem postmoderní doby je patrná.

Ukázalo se, že v rámci skupiny si respondenti osvojili či prohloubili následovné:

- **odpovědnost** vůči celému kolektivu

²³ MUCHOVÁ, Ludmila. Morální výchova v nemorální společnosti?. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.

- **komunikaci** prostřednictvím důvěry, kterou do nich v rámci pedagogické činnosti vkládám. Respondenti, i přes věkové rozdíly až sedmi let, neprokazují v rámci heterogenní skupiny komunikační nedostatky.
- **tvořivost a vynalézavost** v řešení situací, se kterými se setkávají v běžném životě.
- **sebevědomí** – úzce souvisí s důvěrou mezi učitelem, dítětem a rodiči.
- **vytříbení smyslů** – citlivost vnímání okolí a jeho změn.
- **otevřenost** k sobě i druhým blízkým osobám.
- **důvěra** – ve své schopnosti, ve schopnosti druhých. Kolektivní zodpovědnost členů souboru.
- **pohotovost**, flexibilita, schopnost okamžitého jednání. Úzce souvisí s komunikací, v rozhovoru např. zmiňována komunikace na scéně.
- **vyšší míra pocitu sounáležitosti** v rámci života v obci. Na přípravách a zajištění souboru a jeho vystoupení se zde podílí celé generace.

Dále pozoruji, že za poslední 2 roky se občané Lázu:

- více setkávají na kulturních akcích,
- přicházejí s vlastními iniciativami rozvoje obce,
- přicházejí s vlastními iniciativami kulturních vyžití v obci,
- sami se také aktivně zapojují do jejich organizace.

Jestliže sociokulturní prostředí obce Láz projevuje výše zmíněné změny, věřím , že se tak děje i díky činnosti Dětského divadelního souboru Láz. Pokud tomu tak je, stávají se pilíře souboru nejen důležitými aspekty rozvoje lidské osobnosti, ale i sociokulturního prostředí obce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knihy

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže* – Vyd. 1. – Praha: Portál, 2013. – 104 s. ISBN 978-80-262-0565-4 (brož.)

LIPOVETSKÝ, Gilles. *Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu*. 4. Prostor, 2008. ISBN 978-80-7260-190-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. 2. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004. ISBN 80-7331-013-9.

MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.

MUSIL, Josef. *Sociální a mediální komunikace*. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-002-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

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

REIFOVÁ, Irena. *Slovník mediální komunikace*. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7.

SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 3. rozš. vyd. (ve Vyšehradu 1.). Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-702-1253-5.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. A aktualiz. Vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

Elektronické zdroje

Charta práv rodiny [online]. 2004 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <http://www.teologicketexty.cz/casopis/1990-5/Charta-prav-rodiny.html>.

Informace o obci. *Oficiální stránky obce Láz* [online]. [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <http://www.obeclaz.eu/obec-1/>

Manuál pro transkripci dat [online]. 2015, 3 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SZ7BK_MET1/um/59559878/59801528/manual_transkript_dat.pdf

Psychosociální konference: Komunikace v rodě. In: *Youtube* [online]. 20.08.2015 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4xc0b7t9sOM>

Úloha sociálního pracovníka v postmoderní době [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: http://www.pvsps.cz/data/2017/03/02/09/krc_michal_2016.pdf. Diplomová práce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií.

Seznam příloh:

Příloha A: Přepis rozhovoru se členy souboru

Příloha B: Fotografie „tvořivost“

Příloha C: Fotografie „empatie“

Příloha D: Fotografie „sebevědomí“

Příloha E: Fotografie „odpovědnost“

Příloha F: Fotografie „komunikace“

PŘÍLOHY

Příloha A: Přepis rozhovoru se členy souboru

Co si představíte, když se řekne tvořivost?

- Malování [dívka sedící vedle: To jsem chtěla já!]
- vymýšlení
- improvizace
- přemýšlení
- hraní na scéně
- jak bylo to slovo? **Tvořivost**. Aha.
- Kreslení
- vymýšlení ozdob v hudbě
- (.) jako že tvoření bez předlohy?
- Kreativita
- stejně jako říkal Denis na fantazii, vymýšlet podle fantazie.
- Hudba
- tanec
- vymýšlení textů
- že vlastně každý jí má jinou

A vnímáte to, co jste teď popsali, také u sebe?

- [jo, ehm, jo]

Myslíte si, že to, co jste teď popsali, ty jednotlivé situace, zažíváme i tady v souboru?

- [Jo, určitě, ehm]

Vy jste tedy teď všichni řekli že jo, že určitě, zkusíte tedy popsat ty konkrétní situace? Teď jste totiž řekli že ano, takže poprosím i vás, kteří jste předtím neřekli, jestli vyberete tu konkrétní jednu až dvě situace.

- Třeba tvorba kulís nebo vymýšlení toho herce
- třeba scénky

- Jak jsme kreslili kulisy, to rákosí a tu studnu, a pak jak jsme kreslili ty kulisy a navrhovali.

- Jak jsme třeba kreslili takovou tu loď, jak jsme tam byli všichni, a ještě takovej ten kopec ((*přítakání druhých*))

- vymýšlení textů. **A jakých?** Nějaké hry, že jsme je upravovali.

Eliška chtěla něco říci.

Detektiv Daniel víčko

Co konkrétního tam?

No... (3)

Jedna nebo dvě situace...

No, ten (2) Michael Jacson

Ta kreativita scény?

A to je konkrétní situace myslíš?

Třeba s tím barem a Detektivem Danielem Víčkem?

A co tam v baru?

Že ta kulisa, to prostředí a ještě třeba ty židle.

Co jsme tam s tím dělali?

Em, tvořili jsme vlastně.

Takže tvoření scény?

No ((*dívka se ošívá, dělá jí problém se dostatečně jasně vyjádřit*))

- spolupráce

A konkrétní situace, co tu zažíváme?

No, co děláme společně. Kulisy a srandu.

- Myslím konkrétně kulisy, když hrajeme na scéně, když hrajeme nějaký ty hry a tam si můžeme něco vymyslet navíc.

- Na té scéně, když to někomu vypadne, tak si třeba nějak pomůžeme.

Ještě někoho něco napadá, nějaký konkrétní případ?

(*děti vrtí hlavou*)

Co jste během těchto situací pociťovali?

- No, jako, jak kdy. Podle toho, když třeba ta tvořivost, že všichni se na ní shodnou na té jedné, tak je to hezký, ale když každý to chce jinak, představuje si to jinak, je z toho chaos, tak potom už moc není-

Vrátím se k tomu případu, jak říkal Denis s Alešem, ke stavbě scény, tak jak jste se u toho cítili? Můžete si vybavit jakoukoli situaci, když jsme ji stavili, nestavěli jsme ji jen jednou.

((Děti se ošívají))

- Tak takový ten pěkný pocit že už to děláme a že to vymýšlíme, to je takový pěkný pocit mi přijde.

Jestli už nic k tomu nemáte (3) Nebo chcete k tomu ještě něco říci?

((děti vrtí hlavou))

Máte pocit, že se ta tvořivost nějak změnila od té doby, co jste v souboru?

- Ehm

- jo, určitě

- jo, jakš takš *((smích ostatních))*

- spíš ne

- trošku jo

Vy, co jste řekli ano, proč si to myslíte?

- Protože jsem nikdy dřív nehrála na scéně a nikdy jsem netvořila texty a nedělala jsem kulisy.

- Něco jako tu řekla Dája, když jsem sem přišla, tak jsem ještě nikdy nehrála, měla jsem trošku i trému, bála jsem se jít na to podium a vystupovat před lidmi a od té doby co jsem tady, tak se nebojím.

- já jak už hraji, na housle a tak, tak jsem docela zvyklá, ale jak jsem přišla sem, tak i k těm houslím mi to pomohlo, že se dokážu k tomu líp postavit. Že třeba něco se nepovede, nebo třeba na orchestru, když mi to nejde proti ostatním, že se k tomu dokážu lépe postavit a mám pocit, že je to tím divadlem.

- Že jsem se naučila víc improvizovat.

- Víc spolupráce a vždycky jsem se bála před lidmi a někde vystupovat.

- Že když jsem sem přišla, tak jsem nenavrhovala text a teď už trošku jo.

- Když jsem sem přišel, tak jsem skoro vůbec neuměl artikulovat, mumlal jsem, neuměl jsem jakože- Prostě jsem mumlal a nedokázal jsem vůbec pořádně srozumitelně, pořádně, nahlas. A všeobecně když jsem sem přišel, tak se mi změnily i názory na nějaké věci, ale nevzpomenu si na některé konkrétní.

Teď jste si víceméně odpověděli i na tu další otázku, chtěla jsem, abyste zkusili popsat to, co se změnilo, takže to už jste si odpověděli, děkuji. Přejdeme k další části, jsme zhruba tak v půlce.

Slyšel někdo z vás už slovo empatie?

- [mm] (4) [ne]

Ne?

- slyšel, ale nevím

co si pod tím představujete?

- Mm něco trošku

- Jsou to dvě slova?

Empatie to je jedno slovo.

- To jak člověk vystupuje?

Souvisí to spolu.

- jako na veřejnosti, nebo na podiu

Já vám trošku pomůžu. Empatie to je když se dokážete vcítit do druhého. To je to, jak my se vcítujeme do těch postav, do rolí. To je schopnost empatie, jak moc se dokážeme vcítit. Už tomu trošku rozumíme?

- Jo ((přítakávají))

A co si teď tedy pod tím představujete?

- Změna nálady?

- pochopení

- soucit

- Třeba kdyby to nebylo do té postavy ale vcítění se do někoho jiného, tak třeba i pomoc by se dalo.

- pochopení ostatních

- nějaký názor na ostatní

To, co jste řekli, vnímáte to u sebe? Že vy máte tu schopnost empatie?

- [Ehm, jo]

((několik dětí zívá))

- možná

Myslíte si, že to, co jste teď popsali, zažíváme i tady?

- Jo, určitě

- jo

- no, ne všechno, ale dokážu si vybavit

Zkusíme jednu nebo dvě konkrétní situace?

- Radost?

Něco konkrétního, přímo situaci. Kdy se ti vybaví: Jo, to jsem se dokázal dobře vcítit do někoho, nebo naopak někdo se vcítil do mě.

- Pochopení ostatních v nějakých věcech, když něco navrhuji a když já chci něco jiného. Tak abych je pochopila.

To máš přímo zážitek od nás, že se to stalo?

Asi když tady ještě byla Háňa. (*bývalá členka**)

A jak to dopadlo?

No, když jsme hráli, tak se to stalo. Nevím, jak to mám říct. Háňa mi řekla, že něco nemá dělat, že jsem měla něco hrát a řekla mi, ať to nehraji. Nakonec jsem to pochopila.

Takže ti to pomohlo?

Jo, ale nejdřív mi z toho bylo smutno.

- myslím, že to bylo trochu vzájemný, že každá musela trochu ustoupit. (*do rozhovoru vstupuje starší sestra**)

Háňa to viděla. (*vysvětluje mladší**)

Máte ještě někdo takhle konkrétní moment, situaci, co vás napadá, co jsme tu zažili mezi sebou?

- Třeba já si vybavuji, ale nevím, kdo to už byl, že mu bylo špatně a že ti ostatní se k němu chovají potom líp. Nebo právě když občas přijdeš a jsi hrozně unavená, tak to občas (smích).

- Nebo mě ještě napadlo, když jsme vymýšlely s holkama ty scénky, tak jsme měly několik návrhů, ale prostě bylo by toho moc, tak jsme se musely shodnout. Tak jsme to udělaly tak, že si někdo něco hodně přál, aby se tam dalo, tak jsme se to tam snažili dát a zase jsme tam nedali něco jiného co si přál, aby tam každý něco měl.

Ještě někdo něco konkrétního, třeba po představení, nebo před?

Ještě jednou připomenu otázku, zkusíte říci jednu dvě konkrétní situace na to vcítění se do někoho?

- představení

- Jako to jsem se bála, třeba při té Coppélii.

- Já si myslím, že pokaždé když hrajeme, tak se musíme vcítit konkrétně do té role, pokaždé se vcítíme, snažím se vcítit do role, co mám hrát. Když jsem hrál Coppélia, tak třeba starý pán, který je rád sám, barman takový pohodový člověk, skřítek takový našťvaný... Každý minimálně jednou se vcítil do někoho nebo něčeho.

Už nikdo nic nemáte, něco konkrétního, třeba mezi vámi ve skupině, vcítění se (3)?

ted' jsme si řekli konkrétní situace, zase se ještě zeptám, jak jste se během toho cítili?

- No tak jako...

Třeba to vcit'ování do těch rolí (3)?

- To je třeba každá ta role jiná, některá je velká, nebo stará, nebo mladá-

- já bych řekla Ani, v nejlepším případě tak jako ta role ((*smích*))

- jo, jasně

- já se pak vždycky cítím v té roli nebo té situaci

- v nejlepším případě se cítím našťvaná, což mi nedělá problém

Když se pozastavím nad tím, jak jste říkali vcit'ování se do těch rolí, vcítili jste se někdy sami do toho druhého tady mezi sebou, ve skupině? I mezi těmi, co tu nejsou dneska?

- Já když jsme hráli tu Coppélii, tak při hře na scéně jsem tam seděla, tak jsem se do toho starosty vcítla, přeříkávala jsem si to jakoby za něj, i když jsem občas nevěděla, co tam říká. Nevím, jak to mám říct. Do té role jsem se i docela vcítla. Nebo do toho jak řekla Nikča „Ty sis to měl napsat tatínku“, tak já jsem se úplně cítila dobře, nevím proč, ale strašně dobře jsem se cítila, protože vím, že to Nikča zachránila tím a viděla jsem na té Nikče, jak byla usměvavá, takhle jsem se cítila dobře.

A tohle, co teď říká Dája, má někdo podobný zážitek?

Já takový trochu jiný, že jak se teď střídáme s Johou, tak já nevím, jak to bylo, když já jsem zrovna nehrála, ale na těch zkouškách, když jsme teď zkoušeli na Příbram, tak mi přišlo, že Joha tady tak sedí a jako nic, přišla mi z toho smutná, tak jsem si říkala (2) Jsme dvě. Že je to pak takový, že víš že je to tvoje role, ale nehraješ jí. Tak je to takový (2) Jsem si říkala, chudák Joha. (*Výpověď o alternaci role**)

Takže ses do ní opět vžila...

Zajímalo by mě, jestli ona do mě předtím taky, když hrála ona a já jsem seděla...

Máte pocit, že se tohle u vás změnilo od té doby, co jste v souboru?

- tak jako tak zas moc ne

- no, moc ne

- ani ne

- Na té scéně s Nikčou jak jsem říkala, tak to se změnilo, protože nikdy jsem to takhle nezažila.

A v čem to bylo jiné?

Já nevím, asi v tom, že je to před lidmi a v tom divadelním souboru jsme jakoby (2) Třeba jiný případ takhle podobný bych asi nenašla mimo soubor.

- Tak jako leda v tom, když se hraje. Vcítění se do té postavy. To jsem určitě změnila.

Jestli už k tomu nic tedy nemáte (4) Co si představíte, když se řekne komunikace.

- rozhovor
- hlavní věc, kvůli které tady můžeme být spolu
- když třeba jenom dva lidé na sebe koukají a pohledem si něco řeknou, vědí co, tak takhle.
- povídání si o té hře, o roli

Pozorujete to, co jste teď popsali, i u sebe?

- ehm
- asi jo
- občas

A myslíte si, že tu komunikaci zažíváme i tady v souboru?

- jo!
- myslím si, že bez tý by to nešlo ((*smích*))
- kdybychom ji nezažívali, tak nemluvíme tady

Zkusíte říci konkrétní situaci, kdy tady zažíváme komunikaci?

- teď
- když jsme si povídali o tom, že by mohla být Tma dvojka. Tak že si o tom povídáme. (*„Tma“ je část názvu jedné divadelní hry**)
- vždycky
- jo, vždycky
- Všeobecně všechno, já nevím, psaní na papír, gesta.
- třeba i čaroděj, že to je taky- (*Čaroděj je komunikační hra**)
((*ostatní přitakávají*))
- ostatní že se domlouvají pohledy, jdu tě zachránit. (*komentář k Čaroději**)
- Třeba když jsme u té rozlučky, tak se na sebe podíváme (*míněna děkovačka na jevišti**)
- Při té hře, při tom, když třeba v Coppélii jsme u kašny a povídáme si co se děje a takhle.

Asi všechno?

Asi jo

Ještě se vás tedy zeptám, co jste během těchto situací cítili, během té komunikace?

- Nějak jako normálně, jsem ráda že už konečně tam jsem že už to budu mít brzy za sebou, tak je to takový příjemný. Když řeknu nějaké to slovo, tak stres už zmizí. Že už tam jdu. (*první příchod na scénu**)
- Jak jsme byli jako rozlučka, jak jsme se klaněli, já jsem byla taková jistá, jakože už jdeme se rozloučit, jsem byla jistá, že jdeme dělat to a to, nebo že je taková scéna a že si to takhle říkáme, když někdo zapomene, tak řekneme (3) (*když někdo zapomene text, děti si vzájemně*

vypomohou*)

- Podle toho jak kdy. Třeba teď jak se tady teď bavíme, tak jako bych se bavil normálně, konverzace, klasicky. Ale třeba při té děkovačce, tak to je takový, že stojíme v řadě, lidi tam jsou před námi, tleskají, teď momentálně když jsme hráli, tak světla svítí a pomalu ty diváky ani nevidíme, takový příjemný pocit a zároveň zmatek do toho. Tak kdo dá nakonec ten signál (3) (*signál ke klanění**)

A měl jsi tam pocit, že mezi vámi probíhá komunikace, když jste stáli v té řadě?

Jo, protože jsme na sebe museli koukat, kdy se ukloníme, museli jsme si to naznačit nějakým gestem.

A jak ses u toho cítil?

Trochu zmateně, protože jsem nevěděl, kdo přesně to gesto ukáže.

- Třeba v té Tmě dvojce, jak byly návrhy, tak jsem se cítila, že to bude dobrá hra. Mám z toho dobrý pocit, myslím, že to bude dobrý.

- Když jsme si povídali a Nikča doplnila, že si to měl spíš napsat, tak jsem byla už ráda, že tam nebyla taková mezera. (*příkladná ze situační improvizace**)

Máte ještě někdo něco k té komunikaci?

- Asi ne

Už jsme skoro u konce. Co si představíte, když se řekne odpovědnost.

- odpovědnost?

- břemeno

- Třeba naučit se text a ještě když jsme se naposledy před prázdninami setkali, tak jsme měli napsat, jak se nám hraje a tak a právě že to byla taková ta zodpovědnost.

- Tíha. Nemusí to být těžký, ale je to něco, co na tobě leží a musíš s tím něco udělat. Nějak to zvážit.

- A pohlídat něco?

Rozumíme všichni tomu pojmu odpovědnost?

- Hmm

((*na dětech je evidentní únava*))

A pozorujete to i u sebe?

- Jo

- určitě

- často

- ne

- Třeba když od tebe něco dostaneme, že máme něčemu velet, nebo třeba taky mě napadlo,

že to vidím docela dost u sebe, když dostaneme takhle ve skupině nějakou práci a nikdo se toho neujmeme, tak někdo prostě musí vzít tu zodpovědnost, že s tím začne.

Ted' jsi určitě pomohla ostatním, ted' vás určitě něco napadne (4)

- Ani já bych se chtěla zeptat, já mám občas pocit, právě že tohle dost dělám, že se toho ujmu. A já mám občas pocit, jako kdybych rozkazovala.

Tak zkusíš ustoupit někdy (2)

No právě, jako já se o to docela dost snažím, ale pak si vlastně řeknu, tak to rozhodněte - a nikdo se k tomu nemá a já si pak připadám taková, že to vlastně udělám.

Je to dobrá poznámka, můžeme s tím ještě pracovat.

((přikývnutí))

Zažíváme tuhle odpovědnost i tady v souboru?

- určitě

- jo

A když tedy říkáte že máme, zkusíte tedy popsat jednu nebo dvě situace?

- Například když jsme ted' naposledy hráli, tak se každý zabýval určitou věcí, skupinky byly a jedna měla třeba zodpovědnost za scénu, druhá za kulisy, Michal stříhal kulisy, každý z nás to dotvářel.

- Naučit se scénář, abychom to na to uměli a abychom ne něco zapomněli, to se může stát každému, ale celý text nezapomenout.

- Minule jak jsme měli vymýšlet takový ty scénky, tak to byla taky taková zodpovědnost, třeba aby to nebylo to samý, co mají druhý a měli jsme vymýšlet mim.

- Třeba že ty vlastně neseš odpovědnost za to že třeba, vůbec za nás *((malá dívka skáče do řeči: Za naše zdraví))*, ale za to, že třeba přineseš návrh, co bychom mohli dělat. Ty vlastně nosíš odpovědnost toho rozhodnutí.

Jak jste se cítili během té odpovědnosti?

- Občas nervózně u toho textu, že se to postě nenaučím anebo dobře, že mi to jde dobře, že si to dneska podruhé přečtu a už mi to jde.

((Vyzývám dívku, která se před chvílí hlásila))

- Já už nic, Dája to řekla.

Jak se cítíte během té odpovědnosti?

- Občas třeba utahaně a třeba kdybych měla někoho hlídat, tak by mi to přišlo takový unavený, protože kdyby to bylo malý dítě, tak jak běhá všude, tak to občas unaví.

- Třeba když jsem za něco zodpovědný tak si říkám, že to musím udělat, co se stane, když to neudělám, že to prostě řekněme, že jsem zodpovědný za scénu (2) Že to nestihnu udělat,

co bude potom. Jestli bude zmatek a co se bude dít. Toho se bojím, co když-

Máte tedy pocit, že se ta odpovědnost změnila od té doby, co jste v souboru?

- ani ne

- možná trošku

- mě trochu jo

- Já třeba myslím si, že odpovědnosti nesu dost, žejo, sourozenci, takže tohle mi taky přidalo, ale ne zas tolik. To třeba víc ta škola, jak jsem teď na gymplu. Tak jako jo, ale ne tolik.

Co třeba zodpovědnost ve skupině?

- jo

- jo, hodně

A změnila se tahle konkrétní zodpovědnost od začátku a teď?

- asi jo

- jo

- hm, asi se to hodně změnilo

Proč si myslíte, že se to změnilo?

- Protože máme jakoby to s tou skupinou více pracujeme, víc než dřív.

- Scénář, no jako naučit se. Pak ještě mluvit víc nahlas.

Takže to je to, s čím ty jsi měla problém na začátku, chápu to správně?

No, jo.

A jak to souvisí s tou odpovědností?

No jako třeba že jsem si zkoušela abych mluvila nahlas, třeba vždycky když jsem seděla u televize, tak jsem vždycky na mamku křičela ((*smích*))

Jestli je to všechno, tak děkuji a jdeme se připravit na zítřek.

Příloha B: Fotografie „tvořivost“



Děti pracují na společné *lodi* – jedná se o socializační cvičení. během cvičení si účastníci procvičí především svou trpělivost při plnění zadání. Pokud se mají všichni podílet na malování a popisování, je třeba, aby někteří silnější účastníci ustoupili do pozadí a nechali prostor ostatním slabším.

Příloha C: Fotografie „empatie“



V interview je několikrát zmíněna scéna, kdy se dívka vcítla do role pana starosty a do dívky, která mu pomohla s textem na scéně. Všimněte si pohledu, který probíhá mezi dívkou uprostřed a zcela vpravo – fotografie je zachycena chvíli po tomto momentě.

Příloha D: Fotografie „sebevědomí“



Tento chlapec při příchodu do souboru měl nízké sebevědomí, především ve spojitosti s řečí. Výstupy před diváky se bál. Fotografie je z představení, kde představuje roli krále skřítků. V tuto dobu byl v souboru druhým rokem.

Příloha E: Fotografie „odpovědnost“



Čtená zkouška – děti jsou schopny se koncentrovat na text i ve chvíli, kdy se nacházíme v prostředí dětského hřiště a svítí sluníčko. Cítí odpovědnost za představení a jsou si vědomy toho, že po zkoušce je čeká volná hra. Motivace k odpovědnosti prostřednictvím volné hry v přírodě je především v jarních a letních měsících velkou oporou pedagoga.

Příloha F: Fotografie „komunikace“



Ve hře *Tam, kde končí tma*, právě Benjamin s dívkou utíkají před deštěm. Drží se za ruce a vědí, že se nesmí pustit. Představitelka *dívky* je v tomto případě starší než chlapec, oba se ovšem vnímají jako rovnocenní partneři v komunikaci. Scéna je beze slov, pouze s podkresem hudby.