



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

bakalářská práce

Hudebně dramatický kurz pro rodiče s předškolními dětmi

Vypracovala: Simona Brožovská
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2019

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 pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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 Českých Budějovicích
dne 25. června 2019

Simona Brožovská
v.r.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce magistře Evě Svobodové za hodnotné odborné rady, nekonečnou trpělivost a za podání pomocné ruky, na které závisel vznik této práce.

Dále děkuji účastníkům kurzu z řad rodičů za součinnost.

V neposlední řadě děkuji rodině, jejíž členové jsou mi vzorem a která mi byla po celou dobu studia psychickou a také finanční oporou.

Abstrakt

Práce zpracovává téma hudebně dramatického kurzu pro rodiče s předškolními dětmi. Pokouší se zmapovat problematiku dramatických kurzů a následně zhodnotit její aplikaci v praxi. Je členěna na dvě ústřední části, a to na práci teoretickou a praktickou. Vytváří přehled pramenů dramatické výchovy a jejího postupného vývoje, zpracovává přehled vývoje dramatiky od středověku po 20. století. Dále se zabývá teoretickým vymezením dramatické výchovy a rozebírá také několik vybraných metod dramatické výchovy.

V praktické části je představen kurz, na základě kterého jsou později prezentovány závěry zkoumání. Činnosti jsou rozčleněny do kategorií s tím, že jsou u nich zmíněny poznatky z praxe a autorka zvláště uvádí verzi činnosti, která byla v daném prostředí a pro danou skupinu vhodná. Na konci výzkumu jsou prezentovány rozhovory s rodiči, kde se autorka snaží zjistit, s jakou představou se do kurzu přihlásili a jak celý kurz hodnotí. Informace z pozorování i rozhovorů se stávají základem pro poukázání na pozitiva a negativa kurzu a pro zhodnocení, má-li smysl zařazovat dramatické činnosti do hodin tohoto kurzu. Autorka následně shrnuje své závěry.

Klíčová slova:

Hudebně dramatický kurz, dramatická výchova, rodiče, děti, předškolní děti

Abstract

The theses describes the topic of Musically Dramatic course for Parents with Pre-school Children. It maps the problematics of dramatic courses and also evaluates its application in practice. The theses is divided into two main parts – theoretical and practical. It covers the historical development of drama and dramatics from the medieval times up to the late 20th century. It also covers the theoretical bases for dramatical education, describes the used lexicum and some of the methods of dramatical education.

In the practical part of the theses, the author presents her course, its system and methods and also how the research will be done. During the course, she carefully observes the reactions of both children and their parents to prepare the bases for later questionings. As a result of questionings, the author concludes her ideas and describes the whole process and its results.

Key words:

Musicaly Dramatic course, dramatic education, parents, children, pre-school children

Obsah

Prohlášení.....	1
Poděkování.....	2
Abstrakt / klíčová slova.....	3
Abstract / key words.....	4
Obsah.....	5
Úvod.....	7
1. Teorie dramatické výchovy.....	9
1.1 Historický vývoj.....	9
1.1.1 Prameny a počátky dramatické výchovy.....	9
1.1.2 Vývoj v 16. století.....	10
1.1.3 Vývoj v 17. století.....	10
1.1.4 Vývoj v 18. a 19. století.....	12
1.1.5 Vývoj od 20. století po současnost.....	13
1.2 Teoretické vymezení dramatické výchovy.....	16
1.2.1 Drama versus divadlo.....	16
1.3 Specifikace a specifika dramatické výchovy.....	18
1.3.1 Specifika dramatické výchovy.....	18
1.3.2 Přínos dramatické výchovy.....	19
1.3.3 Vybrané metody dramatické výchovy.....	20
1.3.3.1 Dramatická hra.....	20
1.3.3.2 Hra v roli.....	22
1.3.3.3 Improvizace.....	23
1.4 Dramatizace písní.....	23
2. Praktická část.....	25
2.1 Výchozí teze.....	25
2.2 Informace o kurzu.....	25
2.3 Mapování činností.....	26
2.3.1 Kategorie činností.....	27
2.3.1.1 Přivítání.....	27
2.3.1.2 Překážkové dráhy.....	27

2.3.1.3 Hádanky.....	29
2.3.1.4 Soulad hudby a pohybu.....	30
2.3.1.5 Zrcadlení a posílání pohybu, signálu.....	31
2.3.1.6 Výtvarné činnosti.....	32
2.3.1.7 Pohybové hry.....	33
2.3.1.8 Dechová cvičení a rozezpívání.....	34
2.3.1.9 Zpěv.....	35
2.3.1.10 Rytmus.....	36
2.3.1.11 Hudební nástroje.....	37
2.3.1.12 Básně, říkadla.....	38
2.3.1.13 Zcitlivování vnímání dur a moll.....	39
2.3.1.14 Dramatické činnosti.....	40
2.4 Pozorování chování a jeho změn v průběhu kurzu.....	41
2.4.1 Pozorování dětí.....	41
2.4.2 Pozorování rodičů.....	43
2.5 Rozhovory s rodiči.....	44
2.5.1 Výchozí postoje rodičů ke kurzu.....	44
2.5.2 Závěrečné postoje rodičů ke kurzu.....	45
2.6 Vyhodnocení kurzu.....	49
2.6.1 Pozitiva kurzu.....	49
2.6.2 Negativa kurzu.....	49
2.6.3 Závěry vyvozené z kurzu.....	50
2.6.4 Smysluplnost zařazování dramatických činností.....	52
2.7 Diskuse.....	53
Závěr.....	56
Seznam použité literatury.....	57
Přílohy.....	59

Úvod

Autorka ve své práci zpracovává téma hudebně dramatického kurzu pro rodiče s předškolními dětmi. Pokouší se zmapovat problematiku dramatických kurzů a následně zhodnotit její aplikaci v praxi. Vzhledem ke specifčnosti daného tématu se autorka snaží cílit na objektivní – zjistitelné závěry plynoucí z daných hodin popsaných v praktické části a do určité míry pocitově dovodit závěry exaktně nezjistitelné, ale pouhou empatií a zkušeností rozeznatelné.

Bakalářská práce je členěna na dvě ústřední části, a to na práci teoretickou a praktickou. Na samotném počátku bakalářské práce autorka vytváří přehled pramenů dramatické výchovy a jejího postupného vývoje, zejména pak rozebírá důležitost lidského prožívání ve spojitosti se vznikem dramatické výchovy. Poté autorka postupuje chronologicky.

Jako první zpracovává přehled vývoje dramatiky ve středověku a počátky využívání divadla ke zdokonalování se v latině, což se v následujícím století rozvine do užívání divadla v širším pedagogickém kontextu. Zvláště se pak věnuje otázkám toho, jakým způsobem zanechal svůj otisk v historickém vývoji této disciplíny Jan Amos Komenský. Autorka pro přehled též zmiňuje některá jeho díla a blíže se soustředí na strukturu díla *Schola ludus*. Autorka se v další části věnuje tématu úpadku v 18. století a následnému opětovnému návratu školského divadla v 19. století, kde zmiňuje několik autorů významných pro tuto etapu. V daném historickém období se autorka věnuje též tvorbě pohádkové.

Dále autorka mapuje 20. století ve smyslu ranné dramatické výchovy, konkrétně jejího utváření, a neopomíjí zmínit velikány, kteří mají na jejím rozvoji zásluhu. Druhou polovinu této dekády rozčleňuje do tří období, kdy zvláště mapuje osudy dramatické výchovy do roku 1989 a předestírá její porevoluční rozvoj.

Další pododdíl teoretické části se zabývá teoretickým vymezením dramatické výchovy. Autorka vymezuje pojmy „drama“ a „divadlo“, a následně soustředí svou

pozornost na dramatickou výchovu jako takovou. Uvádí několik pojmů dramatické výchovy a polemizuje, co člověku dramatická výchova může přinést. Rozebírá také několik vybraných metod dramatické výchovy, a to konkrétně dramatickou hru, hru v roli a improvizaci. Závěrem teoretické části rozebírá problematiku dramatizace písní a co taková činnost může nabídnout.

V úvodu praktické části autorka uvádí cíle práce a jak jich hodlá dosáhnout. Představuje kurz, na základě kterého hodlá dovozovat závěry zkoumání, a následně předestírá samotné plnění jednotlivých cílů.

Připravované činnosti byly upravovány přímo v procesu výuky na míru účastníků kurzu. Činnosti jsou rozčleněny do kategorií s tím, že jsou u nich zmíněny poznatky z praxe a autorka zvláště uvádí verzi činnosti, která byla v daném prostředí a pro danou skupinu vhodná.

Autorka sleduje výsledky aplikace jednotlivých činností v kurzu, a to, jak z hlediska reakcí dětí, tak rodičů, z čehož následně připravuje podklady pro rozhovory s rodiči, kde se autorka snaží zjistit, s jakou představou se do kurzu přihlásili a jak celý kurz hodnotí. Informace z pozorování i rozhovorů se stávají základem pro poukázání na pozitiva a negativa kurzu a pro zhodnocení, má-li smysl zařazovat dramatické činnosti do hodin tohoto kurzu.

Závěrem autorka shrnuje kurz a dosažené výsledky a předestírá perspektivu její výuky.

1. Teorie dramatické výchovy

1.1 Historický vývoj

1.1.1 Prameny a počátky dramatické výchovy

Jak poznamenává Valenta, první prameny dramatické výchovy je nutno vidět již před dávnými dobami, a to především v interakcích či reakcích člověka na situace, které se kolem něj dějí. Tím jsou myšleny jak události s člověkem spjaté, které se přihodí přímo jemu nebo v jeho přítomnosti, případně blízkém okolí, tak situace, které člověka zasáhnou nepřímo. Ty se dotyčný může dozvědět například z vyprávění. I takové situace mají určitý dopad. Změní celkové rozpoložení nebo ovlivní náladu, probudí zájem, vyvolají silnou emoci, a tak dále. Velikou roli hrají též vlastnosti, schopnosti a potřeby, které jsou zakořeněny v každém z nás. Pozorování, napodobování, hraní, potřeba dělat něco „jen jako“, fantazírování, předávání zkušeností pomocí předvedení, sdělování. Za hlavní pilíř dramatické výchovy tedy můžeme považovat život ve své podstatě.¹

Podíváme-li se na historický vývoj problematiky chronologicky, počátky využívání dramatu a divadla v rámci výchovy a vzdělávání sahají až do výuky latiny ve středověku, při které se četly nejen Terentiovy komedie. Za nedlouho se četba začala doplňovat pantomimickými ilustracemi, až nakonec došlo i na samotné inscenace her, které byly zprvu přístupné čistě jen v interním prostředí škol, nicméně představení pro veřejnost na sebe nenechala dlouho čekat, což mělo za následek, že koncem 15. století začaly v Evropě vznikat další hry ve stylu inscenací Terentia, Plauta a Seneky.

V rámci naší země ve spojitosti s divadlem nelze opomenout rok 1535, se kterým se pojí historicky první prokazatelně sehraná inscenace na Pražské univerzitě. Sehrála se tehdy Plautova hra *Chvástavý vojín*. Po rozmachu inscenací na univerzitě pronikaly hry i na úroveň středoškolskou. První zmínka o představení ze školy tohoto stupně u nás je zaznamenána v Kutné Hoře roku 1549. Stále se ovšem bavíme povšechně jen o praktickém procvičování latinského jazyka.

¹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. vyd. 2., rozšířené. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 8086106020.

1.1.2 Vývoj v 16. století

Na pomezí 15. a 16. století už inscenace neslouží jen k procvičování latinského jazyka, ale též mají studenty zasvěcovat do stylu antického života a bytí, což vnáší do studentských řad reálnější a lidštější pohled na svět. Postupně dochází ve školách k uvědomění, že v rámci nácvičku divadla se, kromě tříbení latiny, také vydatně procvičuje paměť, zdokonaluje se um vystupování a v rámci hry, kde je hlavní postava ztělesněním *boni mores*, je student veden zároveň ke slušnému chování. Takovou formu výuky propagovali v této době humanisté ve snaze vytvořit ze vzdělávání příjemnější a efektivnější proces, než byl doposud.

Školy jezuitské dokonce zapsaly divadelní cvičení do studijního řádu a pro studenty se tak stalo cvičení obligatorním. Zároveň učitelům vznikla povinnost chystat texty pro studenty týden co týden. V nejvyšších třídách těchto škol, ze kterých měli vzejít budoucí pedagogové, kněží, či úředníci, se hodnotily i herecké schopnosti, dovednosti a veřejné vystupování. Poslední zmiňované se cvičilo při veřejných výstupech, které tyto školy pravidelně pořádaly.

1.1.3 Vývoj v 17. století

Nemůžeme vynechat zmínku o osobnosti, která je v historii celé pedagogiky, a taktéž v oblasti rozvoje výchovy za pomoci dramatu, velmi výraznou. Jan Amos Komenský obohatil scénu divadel inscenovaných ve školách o několik vlastních děl, která se zcela vymykala podobě dosavadních inscenací a z mnoha hledisek se odchylovala i od jejich předpokládané evoluce. V Polsku roku 1635 zavedl hry v bratrských školách a v prvním měsíci roku 1640 dovedl na Lešenském gymnáziu ke zdárnému konci zinscenování jeho první hry *Diogena*. V následujícím roce se zde sehrála i hra s názvem *Abraháma*. K dramatickému zpracování Brány jazyků došlo v Blatném potoce, kde se tato inscenace hrávala pod názvem *Schola ludus* od roku

1656. Téhož letopočtu také sepsal důležité stati o dramatické hře a její využitelnosti během vyučování.

Předpokládá se, že Komenský byl také tím, kdo divadlo umělecké diferencoval od školní hry jakožto pedagogického prostředku. V době před odlišením těchto dvou pojmů se za učební a výchovnou metodu bralo divadlo, a tak se v procesu výuky mohly objevovat mimo jiné i antické divadelní kusy.² Komenskému se ovšem nezamlouvalo užívání římských komedií ve výuce. Obával se negativního morálního dopadu na studenty. Zdůrazňoval fakt, že se části her odehrávají v rizikovém prostředí například hospod či nevěstinců a často hry překypují vulgarismy. Kladl si otázku, zda je v pořádku pouze za účelem zdokonalování řeči nechat studenty nahlédnout do takového prostředí. Podotýkal, že člověk je spíše náchylnější na přilnutí ke zlému než k dobrému. V těchto místech je běžně dobro po boku zla, což je pro mládež vysoce rizikové.³

A teď již k výše zmíněnému dílu, které Komenský sepsal mezi lety 1650-1654 *Schola ludus*, v překladu *Škola hrou* (celým názvem pak *Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest Procvičování Brány jazyků na divadle*), které bylo inovativním školským divadlem sepsaným za účelem osvojení si encyklopedické učební látky. Škola hrou se člení na osm segmentů. V první části je rozebírána příroda, téma druhé části je člověk, třetí pojednává o řemeslech, ve čtvrté se nahlédne do života v nižší škole, pátý úsek je o univerzitě, v šesté části se řeší morálka, sedmá nabízí informace o životě v rodině a obci a poslední pokrývá téma života ve státě a v církvi. Zjišťoval tím také, zda lze scénickou hru uplatnit při výuce i jiných předmětů, nikoli jen při latině. Hra slouží také ke zpestření výuky a k motivaci žáka. Stále se ovšem nejedná o hru dramatickou, jak ji známe nyní, kde je žákům dán prostor pro tvořivou činnost, a která žáka obohatí následně i o vlastní zkušenost.²

² MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

³ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.

1.1.4 Vývoj v 18. a 19. století

V 18. století přestalo být školské divadlo v kurzu. S příchodem osvícenského racionalismu vešel v platnost zákaz takovýchto veřejných výstupů škol, který se pak rozšířil i na představení neveřejná. Vše dovršila Marie Terezie, která svou reformou přeorientovala výuku tak, aby se ve škole získávaly především dovednosti využitelné v praktickém životě. Pro rozvíjení estetiky ve školách již nebyl prostor.

Návrat do škol divadlo zažívá opět v 19. století. Má však pozici pouze zájmové činnosti. Není už nedílnou součástí výuky, jako tomu bylo na přelomu patnáctého a šestnáctého století. Můžeme dokonce říci, že do běžné školní výuky divadlo v této době nepatří. Zúčastnění si při mimoškolní aktivitě procvičovali českou řeč a také mravní a náboženskou výchovu. Výstupem zájmové činnosti bylo většinou secvičení inscenace, která se sehrála pro veřejnost a výtěžek ze vstupného putoval na charitativní účely.

19. století též přineslo první sféru dramatických her pro děti, jakožto účinkující. Hra obsahovala jednoduchý děj s poučkou, která byla ve hře jednoznačně zformulovaná, aby divadlo pochopily i děti v řadách diváků. Autory her takového typu jsou například Matěj Josef Sychra, František Pravda (vlastním jménem Vojtěch Hlinka), Josef Renner nebo Josef Baar.² Možná i to může být důvodem, proč Machková uvádí: *„Asi nejčastější je představa, kořenící v tradici sahající do první poloviny 19. století, že dramatická výchova rovná se dětské divadelní představení.“⁴*

Konec 19. století, přesněji sedmdesátá léta, jsou pak časem dramatických inscenací pohádek. Nejstarší českou pohádkovou hrou je s velkou pravděpodobností Popelka. Autorka Eliška Pešková ji napsala roku 1872. Současně s Peškovou v této době psali také František Doucha, Sofie Podlipská nebo Eliška Krásnohorská. Na přelomu století se inscenací pohádek chopila i profesionální divadla. Národní divadlo nebylo výjimkou.

⁴ MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.

1.1.5 Vývoj od 20. století po současnost

Dramatická výchova se začíná utvářet až počátkem 20. století v USA. Je produktem touhy po reformách ve stylu vzdělávání. Dítě má být více zapojeno do výuky. Má poznávat, tvořit, tříbit mezilidské vztahy, uplatňovat své zkušenosti, prožívat. Žádoucí je také používání emocí a umění v procesu poznávání.⁵

Osobností dramatické výchovy z počátku 20. století je profesor Miroslav Disman. Vedl Recitační klub, který, už pod Dismanovým jménem, v roce 1931 začal s vystupováním v rozhlase. Dismanův rozhlasový dětský sbor ostatně známe dodnes. Po vzoru Dismanova sboru vzniká později v Brně soubor PIRKO (Pionýrský rozhlasový kolektiv).² Neméně významnou postavou 20. století je profesorka Eva Machková, které má obrovský podíl na tom, že se tento obor vyučuje na vysokých školách. Svým působením na DAMU se zasadila o rozkvět odbornosti lidí v této oblasti.⁶

Konkrétně v naší vlasti druhou polovinu tohoto století můžeme rozčlenit do třech období. První období, které trvalo v rozmezí počátku let šedesátých až k druhé polovině let sedmdesátých, se nazývalo obdobím hledání. Vznikaly lidové školy umění, do kterých přicházely většinou způsobilé divadelní herečky, které se chopily vedení a výuky literárně dramatického oboru. Zvídavost a touha po specifikách divadelní činnosti s dětmi je vedla k pojetí výuky ve vyspělejších západoevropských zemích, potažmo v zámoří.⁷

Zajímavostí je, že v Anglii se zrovna období šedesátých let stalo terčem kritiky. Dramatická výchova zde v tuto dobu upadá a vzdělávání se z hlediska využívání dramatické výchovy razantně osekává. Jak ve své knize uvádí Andy Hickson: „*Nový důraz na konformitu a testování ve školách nahlodává veškerý smysl pro učení*

⁵ PAVLOVSKÝ, Petr, ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.

⁶ SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 8., upr. a rozš. vyd. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1999. ISBN 80-7068-105-5.

se s radostí a redukuje vzdělávání na přehled kvantifikovatelných položek.“⁸

Protože materiály, stejně jako informace, ze zámoří či vyspělejších západních zemí se k nám nedostávaly zrovna hladce, pojetí vyučování pramenilo z vycítění potřeb dětí, ze hry, která je každému dítěti vlastní a přirozená, z dětské nápaditosti a tvořivosti a z daru učitelů chápat dětský svět.⁹ Osmdesátá léta se u nás nesla v duchu pracování na zlepšení metodiky dramatické výchovy. Přibývaly kurzy, přibývali lidé a tím se rozrůžňovaly styly výuky. Dramatická výchova se zavádí do učebních plánů středních pedagogických škol a také do škol mateřských.

Do roku 1989 u nás dramatická výchova zvolna rostla. Širší veřejnost se o ni nezajímala, a tak nebyla ani v hledáčku úřadů. Jak zmiňuje Machková: „*Pro totalitní společnost to bylo „jen takové hraní s dětmi.*“⁶ A tak se do totalitního režimu propašovaly cíle pedagogiky demokratické společnosti.⁷ Výmluvným příkladem může být tento náhled do knihy *Drama v anglické škole*, ze které na čtenáře již v úvodu dýchají rozdíly demokratické a totalitou tísněné společnosti. „*Angličané o výchově a škole uvažují jinak, než jsme byli po desetiletí zvyklí my. Proto jsem často použila i výrazů, které mohou znít českým uším podivně nebo aspoň nezvykle, nebo které se u nás objevují v určitém užitém významu, anebo které nemáme příliš zažité. Ten poslední případ se týká slova konsensus, které Slovník cizích slov z r. 1981 vysvětluje jako „spontánní souhlas, shoda příslušníků jistého společenství... obecná shoda mínění“.* V tomto smyslu se v anglickém materiálu také užívá. Obecnost shody se netýká jen počtu lidí, kteří se na ní podílejí, ale také rámcovosti toho, na čem se lidé shodnou. Ostatně u Angličanů je nemyslitelné, že by cokoli jednotně odkývali do všech detailů, byť třeba jen naoko. V textu najdete pojmy jako přizpůsobivost, kompromisy, kariéra, která jsme si zvykli používat v smyslu negativním, hanlivém. Nicméně v normálním světě, kde lidé nežijí pod totalitním tlakem, znamená přizpůsobivost a kompromis kladnou věc – schopnost soužití s jinými lidmi, respektování pravidla, že moje svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého, a ne bezcharakternost. A kariéra je prostě života běh, postup

⁸ HICKSON, Andy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0.

⁹ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

směrem k určitým životním cílům, naplnění ambic, aspirací, tj. záměrů něčeho v životě dosáhnout. Kariéra se nemusí v normálním světě dělat nutně "přes mrtvoly" a za pomoci nomenklatur, ambice nemusí být sebehodnocením nepřiměřeným a nepravdivým."¹⁰

Následoval rok 1990. Po revoluci udělala dramatická výchova výrazný skok. Zájem o ni rapidně stoupal.⁷ Kolem roku 1995 nastává zmatek způsobený přívalem různých dramatických metod a forem, což vyvolává potřebu nejen definovat, co dramatická výchova je, ale také, co dramatická výchova není.¹

Dramatická výchova byla zavedena ve školství jako nástroj pro vychovávání a edukaci. Využívala se napříč všemi stupni vzdělávání. Na DAMU i JAMU se zavádí studium pro učitele dramatické výchovy.

Dnes může být dramatická výchova vnímána i jako mimoškolní aktivita, která se bude většinou ubírat k veřejnému výstupu. Může mít podobu samostatného školního předmětu, ve kterém se nám dostane umělecko-estetických podnětů. Setkáme se s ní též jako s výukovou metodou v jakémkoli předmětu. Své využití našla i v léčbě pomocí různých terapií.⁷

¹⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole: komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1991. ISBN 80-7068-029-6.

1.2 Teoretické vymezení dramatické výchovy

1.2.1 Drama versus divadlo

V předchozím úseku práce, který pojednává o historii, se často vyskytují dva pojmy, a to drama a divadlo. Níže si tyto pojmy vymežíme.

„Drama je (převážně) psaná (literární) umělecká reflexe světa, která vesměs obsahuje sdělení o určitém příběhu, události ap. (fabule), které je uspořádáno do jistých dějových sekvencí (syžet) přičemž klíčovou součástí této události je nějaký konflikt (!) a klíčovým rysem popisu této události je popis jednání (!) postav (!) příběhu, jednání řešícího (!) tento konflikt (problém, obtíž). Tak jako jiné druhy literárního umění umí i drama popisem konkrétních událostí podávat obecnější zprávu o principech fungování tohoto světa.“¹ – tak charakterizuje drama Valenta.

Podle Machkové se pod slovem drama ukrývá jak pedagogická disciplína, tak umění,² což podtrhuje v knize *Vyučování dramatu* Morganová a Saxtová, které se zabývají, mimo jiné, i dramatem ve škole a popisují ho jako navozenou situaci, v daném okamžiku neodpovídající realitě, která má mnoho řešení, přičemž všechna jsou správná, pokud jsou adekvátní nebo pro konkrétní moment vhodná.¹¹

Drama se orientuje na zdolávání překážky, či překonávání konfliktu. Dá vyniknout mezilidským vztahům, dochází ke konfrontaci a řešení, které označujeme jako dramatické jednání lidí.⁴ Stojí na schopnosti člověka “dělat jako“, dokázat si představit, že je někým, nebo dokonce něčím jiným, než doopravdy je.¹⁰

Divadlem dle Valenty můžeme rozumět „systém aktivit zajišťujících modelové zobrazení, a tím i zastoupení určité skutečnosti (zejména osob v prostoru a čase) cestou hry. Většinou se tak tváří fikce zobrazující něco aktuálně >> tady a teď << nepřítomného, neexistujícího (nebo i existujícího, ba i přítomného, ale přesto zobrazovaného hrou-např. o státníkovi lze hrát již za jeho života, ba i za jeho

¹¹ MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložil Helena ZYMONOVÁ. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

přítomnosti...). Toto zobrazení, tuto >> reálnou fikci <<, vytvářejí lidé k tomu určení-herci, kteří svým pohybem a řečí hrají jiné osoby či ony >> jevy << (tzv. hra v roli), které spolu vstupují do vztahů. Tato hra probíhá v určitém k tomu určeném čase, uzpůsobeném prostředí (prostoru) a za pomoci různých materiálních a technických prostředků proto, aby ji jiní lidé-diváci mohli sledovat pro své poučení, potěšení, pro znejistění či pochopení ap.¹

Brian Way vidí drama a divadlo jako dvě aktivity, mezi kterými hledá rozdíly. Jako nejzásadnější rozdíl vidí, že podstata divadla tkví v interakci mezi herci a diváky. Oproti tomu v dramatu jde v první řadě o zkušenosti osob zúčastněných a o diváky se zde vůbec nejedná. Dále podotýká, že divadlo není, z hlediska účinkování, dostupné přílišnému počtu lidí, týká se jen úzkého okruhu společnosti, zatímco drama může být pro každého. Každý z nás je originál, a právě drama je postaveno na jedinečnosti každého člověka, což je také důvod, proč je drama neměřitelné.¹²

Oproti tomu Valenta hledá spojitost, kterou nachází ve faktu, že drama i divadlo jsou základem dramatické výchovy, ta může postupně vykrystalizovat v drama, které se případně odprezentuje v podobě divadelního představení.¹ Spojitost potvrzuje i Machková, podle které je v dramatu primární aktivita a akce. Druhotný je fakt, jestli je tato akce a aktivita interní záležitostí, nebo bude záležitostí jevištní. Tedy, jestli se z ní vyklube divadlo, kde se smyšlená představa prezentuje jako realita. Mezi realitou a fikcí se vytváří pnutí a pak už záleží jen na míře divákovy distance.²

¹² WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

1.3 Specifikace a specifika dramatické výchovy

1.3.1 Specifikace dramatické výchovy

Valenta vnímá dramatickou výchovu jako systém vedeného učení dětí nebo dospělých osob, které je aktivní, rozvíjí po stránce sociálně-umělecké a uplatňují se při něm principy a postupy známé z dramatu a divadla. Je omezeno pouze uměleckými požadavky a možnostmi rozvoje účastníků.¹

Machková o ní pojednává jako o učení zkušeností, což vysvětluje jako poznávání sociálních vztahů a dějů (které jsou na vyšší úrovni než ty, se kterými máme nynější zkušenosti), za předpokladu, že si je člověk prožije osobně. Stěžejní je, a to jak v realitě, tak ve fikci, zkoumání, objevování a rozklíčování mezilidských vztahů, stavů a vnitřního bytí lidí současnosti i historie. Tento proces poznávání se neodehrává v realitě, nýbrž ve fiktivní situaci pomocí hry v roli, dramatického jednání. Takový způsob poznávání nemusí, ale může přejít až v divadlo.² Dalším jejím poznatkem je, že i když nabydeme zkušenost ve fiktivním prostředí, tak je získaná empirie přímá.¹³

Dramatická výchova může být samostatným předmětem ve škole, či součástí výuky jakéhokoli školního předmětu, nebo může být také mimoškolním zájmem. V dramatické výchově se nejedná až tak o esteticko-umělecké výchovné působení, nejpodstatnějším je sociální poznání.² Nemůžeme opomenout, že učení je nedílnou součástí dramatické výchovy. Dramatická výchova by bez učení nebyla dramatickou výchovou, protože učením nelze chápat jen strohé nabývání teoretických vědomostí.¹³

Švejdová dramatickou výchovu definuje jako „specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry.“⁶

¹³ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

Mégrierová, která se ve své knize zaměřuje na děti mezi třetím a desátým rokem života, se vyjadřuje, ve spojitosti s tímto věkem, k dramatické výchově v tom smyslu, že nejdůležitější je dokázat vyjádřit sám sebe prostřednictvím prožitků, pohybů nebo slov a za pomoci kolektivních snů a hry se podělit o to, co je v nás a přispět tak k vytváření zítřejšího světa.¹⁴

1.3.2 Přínos dramatické výchovy

Určitě dramatickou výchovu můžeme označit za nekonečný zdroj příjemné atmosféry, což paradoxně některé lidi přivádí k pochybám, které výstižnými slovy popsali R. N. Pemberton-Billing a J. D. Clegg: „...*mají pocit, že učitel dramatu nabízí dětem jakousi emocionální lázeň, aby se v ní bahnily.*“¹⁵

Můžeme se setkat také s názorem, že jde jen o „oddechovku“, která člověku je *de facto* k ničemu, jen se s ní marní čas, který by se dal využít lépe. Takové představy pochází z úst neinformované veřejnosti.⁴

Dramatická výchova rozvíjí po stránce empatické a sociální, a to především v umu spolupracovat a porozumět ostatním lidem, stávat se chápavějším a uvědomělejším v oblasti mezilidských vztahů a pocitů druhých. Hra v roli nám zas nabízí pohled z pozice někoho jiného, tím nám některá naše subjektivní mínění může upravovat do roviny objektivní. Probouzí empatii. Nabízí nám možnost spolupráce v kolektivu, třibení schopnosti domluvy. Reagování jeden na druhého, sdílení shodných aktivit spojených s pocity a zážitky právě z těchto společných činností vzešlých. „*Vytváří se tu partnerství v demokratické atmosféře, všichni dávají i přijímají, aby mohli vytvořit něco společně.*“² Dramatická výchova nám také umožňuje získat bezpečnou cestou přímou zkušenost a přesáhnout tak „pouhé“ vědění.¹²

¹⁴ MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let.* Přeložil Simona ŠIMÍČKOVÁ. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.

¹⁵ PEMBERTON-BILLING, R. N., a J. D. CLEGG, *Sešity dramatické výchovy, vyučování dramatu, svazek 9*, Praha: Městská knihovna v Praze, 1991.

Další nesporný přínos dramatické výchovy je v oblasti komunikace. Ve smyslu verbálním a vším, co s tím lze spojit, od výslovnosti přes odbourávání ostychu z mluvení před ostatními, po rozvoj slovní zásoby a tak dále. Nonverbální komunikace se samozřejmě rozvíjí ruku v ruce (pohyby, gesta, výraz, apod). Významné je podněcování tvořivosti a obrazotvornosti. Je třeba vyzdvihnout, z hlediska významu pro budoucí zachování zdravé společnosti, rozvoj schopnosti kritického myšlení, kdy jsou účastníci vystaveni problému, který musí vyřešit. K tomu se potřebují zamyslet, klást otázky, vybírat z variant nejlepší řešení a ověřovat jeho správnost, k čemuž je potřeba objektivní náhled na celou situaci. Důležitý je přínos z hlediska vztahů k druhým, ale nesmíme zapomenout také na vztahy člověka k sobě samému, sebekontrolu, poznání svých citů a orientace v nich, což můžeme zahrnout do kategorie sebepoznání. A samozřejmě i z kořenů dramatické výchovy pramenící rozvoj v oblasti kultury a umění.²

1.3.3 Vybrané metody dramatické výchovy

1.3.3.1 Dramatická hra

Napříč civilizacemi je hra pro každého člověka součástí života. Protože v praktické části bude autorka pracovat s dětmi ve věku, který bývá označován jako věk hry, považuje tuto kapitolu za podstatnou. Hra je činností, díky které získáváme zkušenosti a prožitky. O hru se ovšem jedná jen za určitých podmínek. Musí být záležitostí zcela dobrovolnou. Pokud bychom, byť i se sebelepším úmyslem, účast ve hře stanovili jako povinnost, hra by ztratila své kouzlo, a především svou substanci. Další zásadou je, že účastníkově obohacení, které hra přinese, je pouze nemateriálního rázu. Odměna ze hry nás nemine. Budou jimi dosažené pocity spojené s hrou, jakými jsou radost a rozkoš, které vydařená hra přináší. Tato aktivita má určený svůj vlastní čas a prostor, kdy se rázem třída promění např. v les při západu slunce. Za splnění těchto podmínek může i řízená hra v dítěti vyvolávat pocity, jako by šlo o hru spontánní.⁶ Stává se potřebou, prostředkem vyjádření, zábavou a motivací.¹⁴

Dítě si nehraje s plánovaným záměrem, aby si vyzkoušelo různé role a naučilo se něco, co se mu do života bude hodit. Prostě ho hra těší, zajímá a baví.¹⁶ Také se při hře zbavuje napětí, které v sobě má. Pnutí se uvolňuje díky možnosti projevit se jinak než doposud a objevovat tím svou maličkost a svět kolem sebe.¹⁴ K psychickému vývoji dítěte též přispívá, že fikce se stává ve hře realitou jen na určitou dobu, po kterou hra trvá. Pak dochází k opětovnému návratu z fikce do reality. Tímto cestováním mezi světem opravdovým a světem fantazijním se dítě oba světy učí od sebe rozlišovat.¹⁴

Plummer zastává názor, že dramatická hra vytváří bezpečný prostor pro cvičné zažití následků svých počinů a pro experimentování s osvojenými dovednostmi. Pokračuje, že představitost lze hrou vytrénovat podobně, jako se dá vytrénovat sval, a díky takovému vytrénování se nám budou lépe řešit problémy a těžkosti, které nás v životě potkají. Posilujeme tak svou psychickou odolnost.¹⁷

Pro potřeby této práce je podstatné také tvrzení, které platí jak pro děti, tak i pro dospělé, že hra svým působením na psychiku člověka uvolňuje inhibice spojené s navštívením nového kolektivu, které někteří lidé pociťují. Při hře dochází k uklidnění, zábavě a zbavení se ostychu, čímž dochází k navazování a později utužování vztahů v kolektivu. Příjemná atmosféra je živnou půdou pro začátek každé konverzace.⁸

Při hře se také odhalí naše způsoby chování, postoje a zvyklosti jednání ve vzájemných vztazích.¹⁸ Ke hrám také tihneme z důvodu, že dávají prostor naší fantazii, odhalují kořatost a kvantitu našich nápadů, taktéž možností. Navíc prostředí hry vnímáme jako bezpečné místo. Vždyť si přeci pouze hrajeme.⁸

¹⁶ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

¹⁷ PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0467-1.

¹⁸ HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0817-5.

1.3.3.2 Hra v roli

Ve hře v roli se osoba na okamžik vzdá své totožnosti a jedná v souladu se svou rolí.¹⁹ Navzdory tomu se v chování stále projevuje úplná osobnost toho, kdo v roli je, stejně tak jako zkušenosti a povědomí o světě, kterými je dotyčný vybaven. Dle tohoto poznatku Machkové musíme případně volit vhodné téma s přihlédnutím k věku účastníka hry. Jednak aby byl případný hráč na dostatečné psychické úrovni vzhledem ke své roli, aby o problematice něco věděl a zajímala ho. Je to příprava na situace, které nás v životě mohou potkat. Podstatu pak Machková zachycuje slovy: *„Zabývání se lidmi (i postavy zvířat, věcí a rostlin mají lidské vlastnosti) vede k hlubšímu, přesnějšímu poznávání života, mezilidských vztahů, vlastností a reakcí lidí na sebe navzájem, všeho, s čím se denně v životě setkáváme a co bývá daleko obtížnější řešit než nejsložitější a nejpracnější pracovní a studijní úkoly.“*⁷

Pro Valentu je hra v roli základním, specifickým, metodickým principem, kterým se dramatická výchova liší od výchov ostatních, přičemž slovem role můžeme rozumět systém očekávání (které směrem k nám zaujme někdo jiný) nebo soubor vnějších projevů chování a jednání jedince (např. rolové jednání učitelky, která uděluje poznámku), anebo vnitřní model (vlastní interní představa).¹

Pro předškolní dítě je hra v roli naprosto přirozená záležitost. Hra spočívá v tom, že je vše *„jen jako“*. Prostřednictvím takové hry dítě znázorňuje představu o chování a činnostech různých lidí. Ke hře v roli stačí, když se dítě s něčím ztotožní a pak podle toho jedná v situacích, kdy je dítě v roli. Nepotřebuje žádné zadání situace.⁶

Důležité pro rozvoj je, že se díky této hře posiluje schopnost sebekontroly, dítě se učí dívat na věci z jiné stránky, z úhlu pohledu druhého.¹⁶

¹⁹ MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0093-2.

1.3.3.3 Improvizace

V dramatické výchově má bez diskuse své místo. Jde o jednání, které není předem připravené. Mnoho dramatických činností má improvizovanou povahu. Jde zde o pohotovou reakci na situaci, která se pod rukama účinkujících utváří a krystalizuje.¹⁹

V další své publikaci pojednává Machková o tomto tématu širěji. Při improvizaci se zdokonalujeme po všech stránkách ve vyjadřování, vnímáme druhého, vyhodnocujeme jeho jednání a navazujeme na to jednáním vlastním. Aktivita si vyžaduje vysokou koncentraci.²

1.4 Dramatizace písní

Šimanovský a kol. v úvodu své knihy až vábí čtenáře k vyzkoušení dramatizace písní. Hovoří o ní jako o jedné z nejkrásnějších činností ve výchovné práci. České lidové písně jsou protkány vyprávěním, kde se děj popisuje buď podrobně, nebo jen pomocí náznaků, což nám otevírá možnost užít naši kreativitu. Písně nám nabízejí pestrou škálu příběhů lidského počínání. Zpíváme si písně překypující něhou, stejně tak i písně plné surovosti, přičemž krutější pasáže jsou prezentovány se soucitem a poeticky. To se dá užít k získání upotřebitelných zkušeností širokého rozsahu, které si pomocí dramatizace zažijeme.

Stavebními kameny pro dramatizaci písní jsou role, situace, konflikt a teatralizace, které jsou ve vzájemné vztahové provázanosti. Roli autorka v této části záměrně vynechává, neboť je o ní ve shodném významu v této práci již pojednáno výše. Celkový námět, v našem případě píseň, je dobré rozdělit na části – jednotlivé situace. Konflikt můžeme nazvat zápletkou, problémem, či střetem, který děj dostává do potřebných otáček. Vytváří se spojením nejpodstatnějších situací písně. A nakonec teatrální jednání. Pro účely dramatizace písní tím rozumíme dokreslení sdělení neverbálními prvky komunikace, což je každodenní součástí běžného lidského projevu.

Prvním krokem při snaze o dramatizaci písně je výběr předlohy, tedy písně samotné. Výběr je ovlivněn naším záměrem, chceme-li se dotknout konkrétního tématu, nebo přihlížíme ke složení skupiny, poměru počtu dívek, chlapců, popřípadě necháme výběr na skupině dle zájmu účastníků.

Dalším krokem je rozbor písně. Po zazpívání písně si shrneme v diskusi obsah textu písně. Po shrnutí následuje improvizovaná hra, při které sledujeme, jaké situace se jeví jako pilíře písně a s těmi pak postavíme základy příběhu a tyto nosné situace propojíme v celek.²⁰

²⁰ ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, Alena TICHÁ a Věra BUREŠOVÁ. *Písničky a jejich dramatizace: [zpěvník pro děti předškolního a školního věku]*. Ilustroval Josef PALEČEK. Praha: Portál, 2000. Nápad, hry, tvořivost. ISBN 80-7178-477-X.

2. Praktická část

2.1 Výchozí teze

Cílem praktické části práce je poukázat na pozitiva a negativa zájmové aktivity pro rodiče s dětmi a zmapovat, jaké činnosti jsou pro tento druh aktivit vhodné. Jako druhý cíl si autorka stanovila vyhodnotit smysluplnost zařazování dramatických činností do výuky této konkrétní (pozorované) skupiny.

K dosažení prvního z cílů autorka přistoupila následovně. Nejprve si připravila soubor aktivit, které realizovala v hodinách v období od konce října 2018 do května 2019. Zařazované činnosti vyhodnocovala a upravovala s ohledem na potřeby a zájem dětí a na jejich osobnostně sociální rozvoj.

Zároveň prováděla pozorování chování a jeho změn u dětí i rodičů v procesu kurzu. V úvodu a konci zkoumání došlo také na rozhovory s rodiči. Z pozorování a rozhovorů autorka vyvodila pozitiva a negativa kurzu a také závěr pro otázku, jestli má zařazování dramatických činností v této skupině smysl.

2.2 Informace o kurzu

Tento kurz probíhá pod záštitou ZUŠ ve Staňkově a je její doplňkovou činností. Částečně je placen rodiči a zhruba polovina nákladů spojených s výukou je hrazena finančními prostředky získanými sponzorským darem. Kurz je určen pro děti od tří do pěti let v doprovodu rodiče. Běžná lekce trvá jednu učební hodinu, tudíž čtyřicet pět minut, a opakuje se v pravidelném týdenním intervalu.

Hodiny mají být koncipovány tak, aby dětem zajistily případný příjemný, pozvolný příchod do kurzu s názvem Dětská umělecká dílna, který mohou navštěvovat od pátého roku věku, ovšem bez doprovodu rodičů, a kde si postupně projdou hudební,

dramatickou a výtvarnou částí výuky. Proto kurz zahrnuje všechny tyto tři složky, které mají napříč výukou v hodinách různý časový prostor. Děti, které navštěvovaly hudebně dramatický kurz a splnily podmínku dovršení pátého roku věku, nemusí k přijímacím talentovým zkouškám a pokud mají zájem, jsou do kurzu dětské umělecké dílny přednostně přijati.

Hudebně dramatický kurz od začátku navštěvuje pět rodičů a šest dětí ve věku od tří do pěti let. V pololetí se řady návštěvníků rozšířily ještě o dvě matky a dvě děti. Vzhledem k tomu, že pozorování probíhalo již od konce října, nejsou ti, co nastoupili do kurzu až v 2. pololetí, v bakalářské práci dále zmiňováni. Zajímavostí je, že žádnou z lekcí nenavštívil nikdo z řad otců, rodiče jsou vždy pouze v zastoupení matek.

2.3 Mapování činností

Vhodnost činností byla zkoumána v procesu výuky. Autorka postupovala následovně. Činnost, které proběhla, byla vyhodnocena. Pokud nefungovala, (nenaplňovala dětem potřeby, neplnil se cíl) nebo vzbudila jiný než předpokládaný zájem, autorka se pokusila zjistit konkrétní nedostatek činnosti a následně se zamyslet nad tím, jak ji pozměnit, aby byla funkční. Hra upravená potřebám a zájmu dětí pak zamířila, sice s pozměněnou motivací v rámci tématu hodiny, ale se zachovaným principem hry, opět na zkoušku do praxe. Tento proces se opakoval, dokud bylo hru kam posouvat, nebo dokud autorka hru neshledala jako nevhodnou. (Viz příloha č. 1: Ukázka práce s činností.)

Díky stabilně brzkým příchodům některých matek s dětmi a zároveň pozdním příchodům jiných, vznikala dříve přicházejícím účastníkům prostor pro volnou hru, kterou autorka v dětech podněcovala otevřením skříně, ze které si děti mohly vypůjčit různé předměty. Autorka se snažila dětem v čase volné hry naslouchat. Témata, do kterých se volná hra dětí dala zasadit, autorka považovala za bod dětského zájmu a inspirovala se jimi při vymýšlení dalších hodin. Příkladem je hodina s tematikou aut.

2.3.1 Kategorie činností

2.3.1.1 Přivítání

Probíhalo vždy v kruhu ve stejném vzorci. Pevný bod začátku kurzu sloužící nejprve k seznámení, pak k rozsáhlejšímu poznávání, zlepšování se v mluveném projevu a prolamování studu nejen u dětí. Přivítání bylo odrazovým můstkem pro celou hodinu.

Zahájení hodiny

Cíl:

Rozlišování jména a příjmení

Rozšíření povědomí o hudebních nástrojích

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Všichni jsou v kruhu. Postupně každý řekne pouze své příjmení. Sdělení doplní o název hudebního nástroje, který zná, předvede, jak se na něj hraje, a napodobí zvuk, který nástroj vydává.

Evaluace:

Činnost se nám na okamžik dostala do křížku s chodským nářečím, kdy jedno z dětí uvedlo své příjmení s koncovkou „-ojc“. V praxi to vypadalo tak, že kdyby se zmiňovaná jmenovala Nováková, uvedla by, že „je Novákojc“. V aktivitě se, i díky rodičům, vzpomnělo na mnoho hudebních nástrojů, což bylo stěžejní pro následující dění.

2.3.1.2 Překážkové dráhy

Pro děti tohoto věku byly překážkové dráhy naprosto ideální aktivitou. Různorodost pohybů, od plazení po přeskoky, byla pro děti neodolatelná. Dráhu sestavovala učitelka, nebo v rámci motivace na dlouhou, náročnou cestu nechala sestavovat překážky děti, přičemž každý vytvořil jednu překážku (nebo dvě – podle

aktuálního počtu dětí ve třídě), začlenil ji do příběhu a předvedl způsob zdolávání, který případně zkorigovala vyučující tak, aby byl zvládnutelný i pro nejmladší účastníky kurzu. Děti bavilo, když dráhu prolézaly opakovaně, ovšem v jiné roli, nebo když se změnily podmínky pro zdolávání (model rolového hraní: čilý pes / přejetý pes).

Překážková dráha poprvé

Cíl:

Zahřátí organismu

Procvičení hrubé motoriky

Pomůcky:

Židle, molitanové kostky, látky

Průběh:

Děti, dle instrukcí učitelky, zdolávají překážkovou dráhu, kterou pomohly vymyslet a postavit.

Po čtyřech přelezou přes řadu židlí (úzká lávka přes řeku)

Proběhnou slalom z molitanových kostek (les)

Přeskočí modrou látku (potok)

Podlezou pod učitelkou židli zahalenou hnědou látkou (prozkoumají noru)

Funkce rodičů: zejména menší děti jistit při prolézání

Evaluace:

Překážkové dráhy jsou pro většinu dětí tohoto věku atraktivní záležitostí. Tak tomu bylo i v tomto případě. Děti se nemohly dráhy nabažít, až to vypadalo, že se v této hodině již na jinou činnost nedostane. Po této aktivitě děti dočasně opustil motorický neklid, který je provázel celou předešlou činností.

Překážková dráha podruhé

Cíl:

Rozvoj hrubé motoriky

Poukázat na špatné stravovací návyky a možné důsledky přejídání

Pomůcky:

Polštáře dle počtu dětí, překážková dráha (výše zmíněná)

Průběh:

Dětem se pod trika umístí polštáře, které představují dort v útrokách psa. S touto přítěží opět vyrážejí na překážkovou dráhu. Po jejím absolvování srovnávají možnosti pohybu bez polštáře a s polštářem.

Evaluace:

Děti se velice dobře vžily do pocitů přejedeného psa. Zejména podlézání učitelské židle jim, vzhledem k objemnému polštáři pod trikem, působilo veliké obtíže. Děti se shodly na faktu, že přejídání nepřináší nic dobrého. Dále se shodly, že s břichem byla dráha náročnější, šla zvládnout pomaleji, tím se stala nudnou a velice únavnou. Tvrzení dokreslovala skutečnost, že žádné z dětí si absolvování překážkové dráhy s polštářem pod trikem nechtělo zopakovat.

2.3.1.3 Hádanky

Co se času týče, hádanky bývaly z pravidla krátkou aktivitou. Svým kouzlem tajemna dokázaly děti podnítit k okamžité a plné soustředěnosti. Byly často využívány pro přechod z pohybových činností na zasvěcování dětí do příběhu hodiny. Dokázaly děti tzv. přitáhnout. Fungovaly v jakékoliv modifikaci, jak verze, kdy je sdělení neúplné, s počáteční větou „*Myslím si na...*“, nebo „*Je to...*“ tak verze, kdy jsou všechny potřebné informace k rozklíčování řečeny hned v počátku hádanky - např. „*Leze, leze po železe.*“ Pro pestrost hádanek autorka měnila též způsob, kterým děti mohou odpovídat. Jednou děti přešly ze sedu výskokem do stoje a řekly: „Cink!“, což bylo signálem, že mají nápad na odpověď, někdy své odpovědi předváděly a jindy zas, kdo věděl, položil si ruce na stehna. Vše bylo funkční.

Hádanka - bláto

Cíl:

Zaujmout pozornost dítěte

Motivovat na následující činnost

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Učitelka si svolá děti k sobě, sedne si s nimi na koberec a řekne, že má pro děti zapeklitou otázku. Kdo si bude myslet, že zná odpověď, položí si ruce na kolena. To bude signál pro učitelku, které dítě pošeptá odpověď. Ta mu odpověď buď potvrdí, nebo ne. Znění hádanky:

„Trochu voda, trochu zem,
mamka volá: „Nechod' sem!“

Evaluace:

Děti činnosti věnovaly plnou pozornost. Je dobré, když si učitelka po vyslovení hádanky přiloží prst na rty, aby tak připomněla dětem, že mají zareagovat jinak než slovně. Vykřiknutí je velice láká, ale dokáží se ovládnout.

2.3.1.4 Soulad hudby a pohybu

Tato kategorie zahrnovala tanec a také pohyb na hudbu, při kterém bylo většinou dítě v roli a mělo zadané nějaké téma. Jednalo se o soulad s tempem, hlasitostí hudby, nebo výrazem hudby. Zvláště tanec byl velice oblíbený. Účastníci se věnovali lidovým tancům, ale také se tančily kreace, které vymýšlely děti, což mělo z variant těchto aktivit největší úspěch.

Strašidelná diskotéka-vnímání hlasitosti zvuku

Cíl:

udržení sluchové pozornosti
soulad hudby s pohybem

Pomůcky:

Vyrobené strašidlo z předchozí činnosti, rádio s vhodnou hudbou ve strašidelném stylu

Průběh:

Je povolen volný pohyb po třídě. Čím hlasitěji hraje hudba, tím výš zdvihá dítě strašidlo. Se slábnutím zvuku klesá se strašidlem níž a pokud hudba není slyšet vůbec, strašidlo se dotýká koberce. Zároveň se dítě pohybuje v harmonii s rytmem a náladou

hudby.

Evaluace:

S hlasitostí hudby se nám propojila i živost pohybu, což nebylo na škodu. Čím byla hudba hlasitější, tím byl pohybový projev dětí živější.

2.3.1.5 Zrcadlení a posílání pohybu, signálu

Napodobování činnosti druhého dítěti bavilo. Aktivity charakteru posílání pohybu nebo signálu se autorce v náročnějších verzích jeví jako obtížné pro nejmenší účastnice kurzu. Silvu, která se v době zařazování těchto her věkově ocitla na pomezí mezi druhým a třetím rokem života, lákalo měnit posílané pohyby, nebo vyslat signál, i když k ní zatím žádný nedorazil. I Eva (4 roky) si chtěla v činnosti prosadit své, a tak autorka přistoupila k zopakování pravidel a hra nakonec dostala svůj řád. Dokud děti s hrami tohoto typu neměly zkušenosti, bylo dobré věnovat se nejprve skupinovému zrcadlení pohybu učitelky a navázat posíláním pohybu formou tzv. mexické vlny. Pokračovat posíláním jednoduchých pohybů, či gest tak, aby děti zůstávaly statické co nejkratší časový úsek, a postupně přidávat hře náročnost. Až nakonec přejít k posílání skrytých signálů. Hry s posíláním pohybu i signálu autorka hodnotí jako zvládnutelné, ale upřednostnila především skupinové zrcadlení a obměny tzv. mexické vlny.

Stromy ve vichřici:

Cíl:

Uvědomování si svého těla, vědomé uvolnění napětí v končetinách

Posílání pohybu

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Učitelka stojí naproti dětem a popisuje, jak vítr ohýbá stromy, které společně s dětmi představuje. Např. Přišla vichřice, která ohýbá celou horní polovinu stromu, jen kmen zatím stále pevně drží v půdě.

Následně si všichni stoupnou do řady a s motivací, že na nás působí nárazový vítr

posílají pohyb formou tzv. mexické vlny. Krajiní osoba předvede jednoduchý pohyb končetinou, který postupně projde celou řadou lidí.

Evaluace:

Děti se od začátku činnosti těší na to, až vyučující řekne, že strom silnému větru již dále nezvládl vzdorovat a vyvrátil se i s kořeny, nicméně představa, že si s nimi pohrává vítr, dopomáhala k uvolněným pohybům. Při posílání pohybů v řadě občas docházelo k záměně pravé končetiny za levou a levé za pravou.

2.3.1.6 Výtvarné činnosti

Při výtvarných aktivitách, pokud nešlo o kreslení, se jako zásadní ukázala využitelnost výtvaru v hodině. V praxi to vypadalo tak, že např. s vyrobenými strašidly na špejli děti reagovaly na výšku reprodukované hudby, nebo z papírových vloček, které vystřihoval každý, kdo se hodiny účastnil, se následně sestavil veliký sněhulák.

Kreslení se odehrávalo buď v době před začátkem hodiny, nebo v jejím samotném závěru. Kontrolou prožitku, který si dítě z hodiny odnášelo, bylo, když autorka zadala, aby děti nakreslily to, co se dnes v hodině přihodilo.

Kreslilo se také na hudbu. Ukázalo se, že vážná hudba byla pro tuto činnost příliš abstraktní. Děti sice kreslily, ovšem jen podle zadaného tématu a za znění hudby, která ale tvoření dítěte ovlivňovala jen sporadicky. Autorka proto nabídla dětem poslech zvuků, které jsou jim bližší. Výtečnou aktivitou bylo např. kreslení na hudbu s názvem Zvuky lesa, která zakončovala hodinu, která byla příběhem situována právě do prostoru lesa (viz příloha č. 2: Obrázek na hudbu).

Spolupráce s rodiči při kreslení většinou vypadala tak, že dítě řeklo matce, co by rádo nakreslilo, a matka mu v reakci na to nakreslila vzor, který se dítě snažilo napodobovat. Setkala jsem se i s nefunkční spoluprací, kdy matka příliš zasahovala do tvorby dítěte a měla negativní připomínky k synově tvorbě.

Jako velice příjemnou musím vyzdvihnout činnost, při které si účastníci kurzu na rozložený šátek umísťovali různé předměty, které ve třídě našli, a tím vytvářeli obraz (viz příloha č. 3: Obraz z věcí nalezených ve třídě).

Výroba strašidla – zápich

Cíl:

Rozvoj jemné motoriky

Pomůcky:

Ubrousky, špejle, provázky, fix

Průběh:

Každé dítě dostane dva ubrousky, špejli, přiměřený kus provázku a černý fix. Pak postupují ve spolupráci s matkou dle instrukcí učitelky.

První ubrousek se zmuchlá do tvaru koule. Do té se pak vsune špejle. Kouli následně z vrchu zahálíme druhým ubrouskem. Přechínající spodní část ubrousku převážeme provázkem. Vzniklému strašidlu namalujeme obličej.

Evaluace:

Rodič byl dětem k dispozici, zejména pak při zavazování provázku, a tak tato činnost zabrala jen několik málo minut.

2.3.1.7 Pohybové hry

Vzhledem k potřebám dítěte bylo zařazení pohybové aktivity, nejlépe v začátku hodiny, zásadní. Nejoblíbenější byly honičky, které se hrály na několik způsobů, zakomponované do mnoho témat a z pravidla upravené do prosociální podoby. Děti tušily, že přijde honička, ale těšily se, protože každá tato aktivita byla ve své hrací podobě jiná. Honičky autorka prokládala hrami, kdy se pohyb střídal se zastavením, či ztuhnutím („štronzem“), a to buď podle zrakového nebo zvukového signálu.

Strašidelná galerie

Cíl:

Rozvíjení sluchové pozornosti a reakce na sluchový podnět

Naplnění potřeby pohybu

Pomůcky:

Bílé látky, strašidelná hudba

Průběh:

Děti proměníme ve strašidla a přes ramena jim přehodíme bílou látku (strašidelný úbor). V momentu, kdy hraje hudba, má strašidelná galerie zavřeno a strašidla mohou skotačit, pohybovat se, vřískat dle libosti. Stopnutí muziky je signálem, že má galerie otevřeno a za nedlouho bude plna návštěvníků, v našem případě rodičů, kteří si přišli prohlédnout expozici strašidel. Děti se v tu dobu nesmí hýbat. Vždy jeden z rodičů má roli průvodce a s využitím improvizace popisuje sochy.

Evaluace:

Strašidelná galerie přinesla matkám uvolnění, smích, dobrou náladu a dětem pak možnost povoleného dovádění v rámci pravidel a za předpokladu věnování pozornosti zvukovému podkladu.

2.3.1.8 Dechová cvičení a rozezpívání

Autorka zjistila, že tyto aktivity, které jsou nutné před každým zpěvem, nemusely být pro dítě nudné a otravné. Stačí je jen motivací zakomponovat do příběhu hodiny. Nejlépe se s dětmi pracovalo, pokud byly v roli. Nechaly se unášet na vlnách příběhu a vůbec si nevšimly, že nějaké dechové cvičení, intonační cvičení a rozezpívání proběhlo.

Technická kontrola (dechové cvičení a rozezpívání)

Cíl:

Příprava hlasivek na zpěv

Rozdýchání

Pomůcky:

žádné

Průběh:

Učitelka motivuje: „Vítejte na technické kontrole vašich vozidel.“

Nastartovat – děti předvedou zvuk startování a motoru.

Zkontrolujeme výfuk – nádech, s výdechem „f“ posazené na určitém tónu dle učitelky.

To opakujeme měníme tóny, zpíváme rozložené akordy.

Evaluace:

Rozezpívání vedlo k důležitému uklidnění zúčastněných po předchozí rušné části.

Každý se snažil o co nejpřesnější intonaci, aby motor jeho auta měl dobrý zvuk.

2.3.1.9 Zpěv

Zpěv samotný děti většinou neokouzloval, budil v nich dojem povinnosti. Proto se propojoval s jinými aktivitami. Při zpěvu se tančilo, hrálo na hudební nástroje, pracovalo (v rámci tématu hodiny), nebo se písně dramatizovaly. Úspěch měly také písně, které byly pojaty jako dialog rodičů a dětí, nebo písňové hádanky, kdy děti hádaly, kterou melodii učitelka hraje nebo píská. Nejen děti uchvátily obrázky, jejichž kresba vystihovala text lidové písně, a děti musely uhádnout, o kterou píseň se jedná (viz příloha č. 4: Poznávání písně podle obrázku).

Píseň Tú, tú, tú, auto už je tu

Cíl:

Seznámit se s písní

Pomůcky:

Klavír

Průběh:

Učitelka za doprovodu klavíru představí píseň. Následně již zpívají všichni.

Pak zpívají děti: Tú, tú, tú,

Matky odpovídají: auto už je tu.

Déle přebírají slovo děti: Pojed', mámo, pojed' s námi,

Matky zpívají: za chvíli jsme za horami.

A společně dozpívávají: Tú, tú, tú, auto už je tu.

Evaluace:

Píseň zpívaná formou dialogu bavila skupinu více než klasické zpívání a zřejmě se tím i její text lépe vryl zpívajícím do paměti. Píseň zněla ještě chodbou při odchodu rodičů a dětí po skončení hodiny.

2.3.1.10 Rytmus

S rytmem účastníci pracovali napříč mnoha činnostmi a autorka mu přikládá velikou důležitost. Byl pevným základem hry na nástroje, zpěvu, tance a podkresloval říkadla i básně. Pro děti tohoto věku bylo přirozené spojovat rytmus s pohybem, a tak se do rytmu někdy pohupovaly ze strany na stranu, někdy děti ve dvojicích střídavě zaujímaly podřep, dupalo se, tleskalo se, hrálo se na tělo, využívaly se kelímky od jogurtu, kýble, přičemž pozornost byla zaměřena většinou na těžkou dobu.

Píseň Dešťové kapičky:**Cíl:**

Seznámení s písní

Držení rytmu písně

Pomůcky:

Klavír, kelímky

Průběh:

Učitelka za doprovodu klavíru reprodukuje píseň. Mezi tím rodiče s dětmi poslouchají text, aby se mohli při opakování písně připojit se zpěvem, a zároveň mají za úkol bubnovat na kelímek pravidelně, co doba, to úder.

Evaluace:

Děti se při bubnování ze začátku písničky řídily většinou podle slabik. Pokud se v písni nezpívalo, přestaly bubnovat. Postupně odpozorovaly od rodičů, že se bubnuje, i když mají ústa zrovna v písni pauzu.

2.3.1.11 Hudební nástroje

Při práci s nástroji se autorka mimo jiné snažila podporovat přirozený zájem, a především utvářet vztah dítěte k hudebním nástrojům. Mnohé hry byly cíleny na tematiku hudebních nástrojů, kdy účastníci např. napodobovali jejich zvuky, nebo jeden předváděl hru na hudební nástroj a ostatní hádali, na co hraje. Orffovy nástroje doprovázely v rukách dětí mnoho písniček, spojovaly je se zvuky zvířat a staly se neodmyslitelnou součástí kurzu.

Děti jistě již viděly klavír i kytaru, ovšem ne každý měl možnost přijít s nástroji do osobního kontaktu. Hru s klavírem autorka v práci zmiňuje. Kytaru pak zapojila do relaxace, kdy děti ležely na zádech a na břicho jim byla položena kytara. Dítě s kytarou na břiše brnklo na vrchní strunu a následně vnímalo zvuk současně s chvěním zadní desky kytary. Na kontakt s kytarou se každý těšil. Činnosti tohoto rázu autorka shledala jako vydařené. Zpětnou vazbou pro ni byly informace od některých rodičů, že jejich děti projevíly zájem učit se hrát buď na klavír nebo na kytaru. Z netradičních nástrojů autorka dětem představila spring drum, sun drum a cajon. Na všechny nástroje si děti zahrály a byly unešené novou zkušeností.

Klavír plný zvířátek**Cíl:**

Seznámení s klaviaturou a jejím rozsahem

Rozvoj představivosti v interakci se zvuky klavíru

Průběh:

Učitelka seznámila děti s tóny a rozsahem klavíru tak, aby měly představu, jakou výšku tónu mohou očekávat na různých místech klaviatury. Pak jednotlivě přistupovaly ke klavíru a měly za úkol zahrát určené zvíře ze ZOO. Roli hrála výška, délka,

nebo kombinace více tónů. Výšku tónů musely děti volit též v závislosti na předchozím dítěti. Např. lev by měl být představován nižším tónem než právě zahraná opice. Ten, kdo nehrál na klavír, předváděl zvíře při nějaké činnosti, podle toho, co hraný zvuk evokoval (např. dítě vědělo, že zvuk představuje hrocha, a protože zazněly dlouhé, hluboké, celkem slabé tóny, předvedlo hrocha, který spí).

Evaluace:

Děti si klavír osahaly a přibližně věděly, jakou výšku tónu mohou od které klávesy předpokládat. Předvádění zvířátek v pohybu děti bavilo a navíc se těšily, že přijdou na řadu s hraním.

2.3.1.12 Básně, říkadla

Básně se v kurzu mohly objevovat častěji, což vyplývá i z rozhovorů s rodiči. V hodinách byly realizovány s pohybem, což fungovalo, a k upevnování textu básně krom propojení s pohybem zabíralo také zhudebnění básně nebo její rytimizace. Z říkadel byla platná především rozpočítávadla.

Rytimizace básně *Nastal podzim*²¹

Cíl:

Rozvoj rytmického cítění

Osvojení básně

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Rozdělíme se do čtyř přibližně stejně početných skupin. Pomocí tleskání držíme všichni stejný rytmus, do kterého postupně přidáváme slova. První skupina opakuje na každou lichou dobu slovo „List“, druhá skupina s úderem první doby říká „vlaštovky“. Úderem třetí doby nastupuje třetí skupina se slovem fouká. Pokud tyto tři skupiny zvládají své úkoly, vkládá se do hry čtvrtý kolektiv, který do tohoto rytmického souzvuku začne

²¹ CHUDOBOVÁ, Alena. *Nastal podzim: báseň*. Školáci.com [online]. [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: <https://www.skolaci.com/rocní-období-podzim/18089#more-18089>.

recitovat celou báseň:

„Nastal podzim, vítr fouká,
nažloutlou má barvu louka.

Listí pestrou barvou hýří,
vlaštovičky na jih míří.“

Evaluace:

Tahouny této činnosti jsou rodiče. Samotné děti v tomto věkovém rozpětí by činnost neudržely v chodu. Rodiče jim dodávali jistotu a oporu. Při činnosti se báseň několikrát zopakovala, děti si jí naposlouchaly.

2.3.1.13 Zcitlivování vnímání dur a moll

Zatímco dětem toto vnímání procházelo přes pocity a nálady, ke kterým jsou ve svém věku vysoce senzitivní, tak pro většinu rodičů byly aktivity oříškem. Nešlo jim rozeznávat jeden tón od souzvuku, ani rozlišovat durové a mollové akordy. Děti matkám poradily. Poznávání jsme spojovali s náladami a výrazem ve tváři. Také autorku příjemně překvapilo hudební bingo, kdy děti od začátku do konce vydržely soustředěné, v očekávání a tichosti.

Hudební bingo

(Viz příloha č. 5: Obrázek – Hudební bingo)

Cíl:

Cítění dur a moll

Procvičení zakreslení noty na řádku

Pomůcky:

Klavír, papíry, tužky

Průběh:

Rodiče, po vzoru učitelky, zpřehýbali papír tak, aby na něm vzniklo šest políček. Do každého pole si pak děti ve spolupráci s rodiči zaznamenaly buď notu vybarvenou, nevybarvenou, usměvavý, nebo zamračený obličej, nebo kombinaci dvou znaků z této

nabídky, přičemž veselý obličej představoval durový akord a zamračený obličej mollový akord. Když měli všichni zakresleno, učitelka začala hrát jednotlivé možnosti, nebo jejich kombinace z výše uvedené nabídky. Co zaznělo, to si mohly děti škrtnout. Kdo první vyškrtal všech šest polí, zvolal: „Bingo!“. Hrání se, dokud poslední nedohrál.

Evaluace:

Pokud někdo tápal mezi durovým a mollovým akordem, vyučující napověděla výrazem v obličejí. Celá skupina vydržela v naprostém tichu až do konce činnosti.

2.3.1.14 Dramatické činnosti

Ať už prvky sloužící ke zmotivování, nebo dramatická výchova, případně dramatizace písní, vše bylo u dětí velice oblíbené. Hodiny dostávaly příběh a tím se staly poutavější a také propojenější. Nejvyužívanější metodou byla hra v roli.

Práce s písní Kočka leze dírou

Cíl:

Seznámení, či připomenutí písně a řešení vyvstalého problému

Rozvoj citění dur a moll

Pomůcky:

Klavír, velké kostky

Průběh:

1. fáze – Učitelka začne hrát na klavír melodii a zpívat, děti s rodiči se připojí ke zpívání. Po přezpívání následují otázky cílené na obsah písně.
2. Fáze – zaměření se na problém se zmoknutím psa a kočky, stanovily se zvukové signály, které evokovaly dešť a sluneční svit. Po signálu deště učitelka hrála na klavír smutně (moll). Děti se tvářily v souladu se zvuky klavíru a zkřížením rukou přes prsa předváděly, že jim je zima. Zvuk, který znamenal slunce byl pro děti impulsem k úsměvu a k tomu, aby si lehly na koberec, kde se jako „snažily uschnout“. Po dobu „schnutí“ se hrálo vesele (dur). Tento úsek činnosti

učitelka zakončuje zvukem deště a následuje otázka: „Co kdyby pejsek a kočička nestačily do večera uschnout?“ a „Jak to tedy zařídit, aby nám nezmokly?“

3. Fáze – děti realizují vymyšlené řešení – staví boudu. Rodiče mají zatím za úkol vymyslet drobnou úpravu textu písničky tak, aby korespondovala s řešením dětí.

Evaluace:

Nálada souzvuků vycházejících z klavíru se dobře promítala ve výrazech dětí, ty pak vyhodnotily zmoknutí za rizikové a uváděly, že by pes s kočkou mohly onemocnět, nebo by je mohla celou noc sužovat zima. Jako řešení padaly např. návrhy vzít zvířata do postele, což dětem vymlouvaly matky. Pak přišel návrh postavit boudu, který byl schválen všemi přítomnými. Matky pak upravily text písničky takto:

„A když bude pršet, zalezem
a na sluníčko pak vylezem.“

Ukázka konkrétní aplikace činností v kontextu hodin je součástí příloh (viz příloha č. 6: Ukázky jednotlivých lekcí).

2.4 Pozorování chování a jeho změn v průběhu kurzu

2.4.1 Pozorování dětí

Aneta (4 roky)

Z počátku kurzu tiché, nevýrazné děvče plné obav z nového prostředí a kolektivu. Držela se v blízkosti své matky, většinou minimálně na kontaktní vzdálenost. Nezapojovala se vždy do veškerého programu, někdy, nejprve často, byla raději v roli pozorovatele. Stranila se většinou honičkám a kreslení. Honičky jí lákaly svým průběhem, a nakonec se vždy do aktivity alespoň na okamžik ze své vlastní iniciativy zapojila. Ke konci kurzu už se do honiček zapojovala běžně hned od začátku. S kreslením si také poradila. Přišla na to, že její ochotná matka kreslí ráda, takže Aneta

diktovala, matka kreslila. Tento vztah nakonec vyústil ve společnou práci matky a dítěte. Dá se říci, že získaný pocit bezpečí v tomto kolektivu Anetě postupně dodával sebedůvěru, která jí z role diváka častěji a častěji lákala do role hráče.

Silvie (3 roky)

Silvie se do kurzu dostala tak, že pro ni matka neměla po dobu průběhu hodiny hlídání. Když začala kurz navštěvovat, byly jí teprve dva roky. Proto také její zapojování do činností záviselo na momentálním psychickém rozpoložení. Nálady se jí rychle měnily. V jednu chvíli se styděla a o minutu později měla nejsebevědomější projev z celé skupiny, rodiče nevyjímaje. Jak kurz a čas plynul, výkyvy nálad se zmírňovaly. Na svůj věk je mimořádně rozvinutá, a to jak v oblasti motoriky, tak v oblasti psychiky, proto nenastal problém se začleněním do kolektivu. V jejím slovníku se objevují obraty, které jsou typické pro vyjadřování rodičů.

Samuel (5 let)

Bratr Silvie, se kterou mají příkladný, sourozenecký vztah. Pomáhal sestře kdykoliv to potřebovala. Samuel byl od počátku přátelský a v kolektivu oblíbený. Občas jeho mluvený projev zužoval stud, což vnímám v tomto věku zcela normální, a nejistota, která ustupovala v závislosti na prohlubování vztahů v kolektivu.

Petr (5 let)

Petr v kurzu rozkvetl. Nejprve se jevil jako dítě, které čeká na jasné zadání řešení situací. Když přišel na to, že je zde prostor i pro různá navrhování, že situace nemusí mít vždy jen jedno správné řešení a že si jeho nápady kolektiv rád vyslechne, vyklubal se z něj velice nápaditý a tvořivý chlapec.

Eva (4 roky)

O Evě se autorka od ředitelky ZUŠ dozvěděla, že tento kurz navštěvovala již v předešlých dvou letech se svými staršími sourozenci. Je to usměvavé, z počátku hodiny vždy enormně stydlivé dítě, které když má mluvit, chytá se matky a hovoří pouze v její spolupráci. Po příchodu, před začátkem lekce, sedí na koberci ve třídě vždy

na stejném místě. Je vybavena nekonečnou představivostí, kterou uplatňuje k tvořivosti. Její nápady jsou často silně založené na kouzlu dětské fantazie, na což má ve svém věku výsostné právo. Eva se ve hrách projevila jako velice soutěživá, a to do takové míry, že hledala způsoby, jak by mohla porazit kamarády během prosociálních her. Působilo jí to z počátku stres. Vzhledem k povahám aktivit a nekonfliktnímu kolektivu tato nadměrná potřeba pozvolna slábla a dítě si hry začalo více užívat.

Adéla (5 let)

Výrazem v obličejí přesně kopíruje matku, která nosí běžně ve tváři neutrální až přísný výraz. Při aktivitách, ke kterým bylo potřeba mimických svalů, se ukázalo, že dítě po této stránce výrazně nezaostává, až tedy na mluvený projev, se kterým dochází pravidelně na logopedii. Zkrátka emoce tohoto dítěte zůstávají často latentní. Celkové rozpoložení jak dítěte, tak matky je většinou z nonverbální komunikace nečitelné. Adéla je dítě se spoustou vědomostí. Přichází na mnoho funkčních a rozumných řešení problémů. Autorka si též povšimla, že s prohlubováním vztahů v kolektivu a společným zažíváním různých situací se na tváři Adély objevovaly emoce daleko častěji.

2.4.2 Pozorování rodičů

Matky byly na začátku kurzu vesměs přesvědčené o tom, že budou buď tančit nebo sedět na koberci a přihlížet chodu hodiny. Tento předpoklad byl brzy konfrontován s realitou. Ještě v listopadu byla z matek cítit nervozita nechut', avšak zároveň ochota zapojovat se do činností. Hybnou silou, která zvedala rodiče z koberce, přirozeně byl vysoký zápal vlastního dítěte do hry. To se pak byly matky schopné účastnit i např. hry jízda na voru přes řeku, která spočívala v přendávání židlí ve dvojici s dítětem a přelézání z jedné židle na druhou bez kontaktu s podlahou, na kterou by je učitelka sama jen těžko navazovala.

Matka Anety byla hodně nadšená, zapojovala se s dcerou např. i do honiček. Adélu matka často své dítě nabádala k individuálním řešením, i když se spolupracovalo ve skupině. Petrova matka se pouštěla do kritiky synova kreslení a podsouvala mu své

nápady ke zpracování. Koexistence s ostatními matkami ve skupině toto chování zmírňovala. S přibývajícím komunikací matek před začátkem a po výuce se matky uvolňovaly a začínaly být postupně více hravé.

2.5 Rozhovory s rodiči

2.5.1 Výchozí postoje rodičů ke kurzu

Matka Anety:

„Protože vím, jak kurz probíhal v loňském roce, tak to vypadá, že se bude méně zpívat než vloni a prostor dostane dramaťák. Takto mi to zatím přijde fajn, malá je spokojená.“

Matka Samuela a Silvie:

„Kurz mi doporučila kamarádka s tím, že je to takové zpívání a tancování s dětmi, takže vlastně první hodinu, ještě jak jsme přišli trochu pozdě, jsme nevěděli, o co jde a jestli jsme na správném kurzu. Je super, že můžou kurz navštěvovat obě mé děti, i když jsou věkově dva roky od sebe. Je dobře, že vlastně přičichnou jak k hudebce, tak k dramaťáku, a rozvíjí se tak ve více oblastech. Líbí se mi i zařazování samostatných aktivit, kdy si musí děti zkusit poradit bez rodičů, mají prostor se lehce osamostatnit. Samostatně něco vymyslet, samostatně pracovat. Kdyby se kurz v takovém duchu nesl i dál, byla bych spokojená.“

Matka Petra

„Čekala jsem jen tančení a zpěv. No, ale vlastně se mi tahle podoba kurzu líbí. Čekám, že bude kurz košatější na aktivity, než jsem původně předpokládala. A zatím to tak i je.“

Matka Evy

„My jsme s Evičkou chodily minulý rok a přijde mi, že kurz se svým obsahem výrazně nezměnil. Je to podobné. Pokračuje to podobně, jako to bylo zaběhlé, jen s větší dávkou dramatické výchovy, což mi přijde lepší. Je super, že má hodina nějaký příběh.“

Matka Adély

„Nečekala jsem, že některé činnosti budou i výtvarného rázu. Zřejmě je kurz i takovou lehkou přípravou na dětskou uměleckou dílnu, která je pak pro předškoláky. Takže čekám hudebku, výtvarku i dramatickou výchovu.“

2.5.2 Závěrečné postoje rodičů ke kurzu

Otázka: *Jak byste zhodnotila kurz?*

Matka Anety

„Jsi vždy připravená na hodinu, kurz zahrnuje rozmanité aktivity. S kurzem jsme já i dcera spokojené, Anetka se vždy na hodinu těší.“

Matka Samuela a Silvie

„Moc se mi kurz líbí. Děti jsou zapojeny do různých aktivit. Líbí se mi, že flexibilně reaguješ, a že na první místo aktivit, tedy co se týče časové posloupnosti, dáváš běhání, tancování, nebo jiný pohyb, aby se děti vyskákaly a mohly se lépe soustředit na další úkoly.“

Matka Petra

„Pokud bych měla známkovat, tak celkově za tři. Kurz neurazí ani nenadchne. To je pohled mě jako rodiče. Od Peti slyším jen, že hudebka je prima.“

Matka Evy

„Celkově kladně, pozitivně. Jsem nadšená jak já, tak i dcera, a to je nejdůležitější.“

Matka Adély

„Kurz hodnotím kladně.“

Otázka: *Jak se lišilo očekávání od samotného průběhu kurzu?*

Matka Anety

„Mé očekávání se výrazně nelišilo. Kurz splnil mé očekávání.“

Matka Samuela a Silvie

„No, myslela jsem, že kurz bude jen o zpěvu a tancování a průběh je takový, že děti dělají různé aktivity – to se mi zdá lepší.“

Matka Petra

„Očekávala jsem více používání nástrojů, rytmiky, učení třeba not formou hry, více zpívání, ale spíše notoricky známých písniček. Nečekala jsem, že se vlastně bude zapojovat i dramaticko-výtvarný projev ale vlastně mi to nevadí.“

Matka Evy

„Jelikož už jsem v předchozích letech chodila na tento kurz, tak jsem už věděla, co od kurzu očekávat. Takže jsem ničím nebyla překvapená. Hodina se nese ve stejném duchu. Strašně se mi hodiny líbí. Líbí se mi, že každá hodina je na aktuální téma a přizpůsobená i na příklad ročnímu období, což je super. Hodiny se strašně líbí i dceři, vždy se těší na čtvrtek a na zpívání se Simčou.“

Matka Adély

„Čekala jsem více zpěvu, rytmizace slov a říkadel.“

Otázka: Co se Vám na kurzu líbí?

Matka Anety

„Rozmanitost, máš zajímavé nápady. Děti se naučí nové hry a mohou být kreativní.“

Matka Samuela a Silvie

„Líbí se mi, jak jsou děti nuceny přemýšlet při různých aktivitách, líbí se mi rozvíjení kreativity a nálada ve třídě, jsi přátelská a u dětí oblíbená.“

Matka Petra

„Práce v kolektivu, možnost seznámení s různorodými hudebními nástroji, líbí se mi když je hodina zaměřená na jedno téma, třeba jaro, sních, zvířátka, ...“

Matka Evy

„Že si děti zvykají na režim v hodině. Zvykají si na cizí prostředí, cizí děti, některé tedy znají ze školky. Poznávají nové věci, hudební nástroje, písničky, kreslení, dělají scénky, zpívají a dovádí.“

Matka Adély

„Líbí se mi, že vůbec nějaký takový kurz pro rodiče s dětmi tohoto věku je, a že Adél může za rok navázat a chodit na DUD.“

Otázka: *Co se Vám na kurzu nelíbí?***Matka Anety**

„Děti by se mohly naučit víc nějakých jednoduchých básniček, nebo písniček, nebo nacvičit krátké vystoupení.“

Matka Samuela a Silvie

„Doba. Čtyřicet pět minut se mi zdá málo. Než se děti uklidní a začnou kreativně pracovat, nějaký čas uteče. Natáhla bych to na hodinu klasického času.“

Matka Petra

„Chybí mu dynamika, někdy jsou úvodní hry moc dlouhé, děti se honí na malém prostoru, jsou málo zapojené právě ty hudební nástroje.“

Matka Evy

„Mně se líbí naprosto všechno.“

Matka Adély

„Zaznělo málo říkadel a zpěvu.“

Otázka: *Shledáváte kurz něčím přínosný pro Vaše děti? Čím?***Matka Anety**

„Je fajn, že si tu děti rozvíjí hudební, dramatické, ale i výtvarné schopnosti. Pracují v kolektivu, poznají nové kamarády, vyzkouší si různé úkoly a zažijí spoustu legrace.“

Matka Samuela a Silvie

„Ano, děti hezky rozvíjí svoje schopnosti v kolektivu, učí se spolupracovat, přispět k řešení úkolu svojí kreativitou. V některých aktivitách se částečně odpoutávají od maminky.“

Matka Petra

„Jsou tu jiné řízené činnosti než ve školce, bohužel na jiný přínos asi nepřijdu. Jemu se tu líbí, rád chodí, když to není, je zklamaný ale nijak nepozoruju, že by se třeba někde chlubil, že to či ono umí právě z hudebky.“

Matka Evy

„Děti přijdou do kolektivu dětí a paní učitelky, učí se spolupracovat s ostatními dětmi a plnit zadané úkoly.“

Matka Adély

„Mojí dceři se kurz líbil, poznala nové děti, spolupráci dětí v menším kolektivu, plus spolupráci s rodiči a nové hry.“

Otázka: *Byl kurz něčím prospěšný Vám?*

Matka Anety

„Spoustu her si děti můžou zahrát i doma. Je to dobrá inspirace pro nás, maminky.“

Matka Samuela a Silvie

„Děti si aktivity z kurzu pamatují a hrajeme je i doma pro zábavu, takže mi to pomáhá hezky využít čas s dětmi. Některé aktivity lehce pozměním a přizpůsobím k využití a aplikaci ve své práci, pro děti na základní škole. Setkává se to s velkým úspěchem,

používám aktivity jako rozptýlení při hodinách hudebky, tělocviku, ale i výtvarky.“

Matka Petra

„Mně osobně, krom toho že tedy trávím čas v nějaké řízené činnosti se synem, tak v ničem.“

Matka Evy

„Určitě! Inspirace na doma, jak děti ve svém volném čase zabavit.“

Matka Adély

„Poznala jsem nové lidi.“

2.6 Vyhodnocení kurzu

2.6.1 Pozitiva kurzu

Pozitiv kurzu bylo dle rozhovorů s rodiči a dle subjektivního odhadu autorky několik. Za přínos lze považovat již fakt, že rodiče trávili čas se svými dětmi. Pokud se jednalo o činnost, kdy dítě potřebovalo asistenci, pomoci se mu dostalo od rodiče prakticky okamžitě. Jako pozitivum autorka tedy rozhodně shledává prohlubování vztahu dítěte a rodiče, kteří byli okolnostmi motivováni ke spolupráci a k rozvoji vztahu, ale zároveň i navazování kontaktů dítěte, a to nejen s dalšími dětmi, ale i s dospělou osobou, která nepatří do kruhu příbuzenstva, tedy jak s učitelkou, tak s matkami ostatních dětí, od kterých děti pochycovaly minimálně nové možnosti způsobu vyjadřování. Z pozorování i rozhovorů vyplývá, že kurz je pro rodiče i děti přínosný.

Mezi dílčí přínosy lze zahrnout například to, že soutěživé děti se přestávaly honit pouze za výkonem, ale naopak vyvíjely snahu o spolupráci, dále určité odbourání ostychu, obzvláště u mluveného projevu, u dětí a zejména pak alternativní využití času, které u dětí podnítilo kreativitu a fantazii, u matek pak dodalo inspiraci pro trávení volného času s dítětem.

2.6.2 Negativa kurzu

Pokud je rodič zaměřený především na výkon svého dítěte, kdy uznává jako proces učení strohý příliv informací dítěti, bude kurz považovat za bezúčelné dovádění. Je otázkou, zda lze toto považovat za negativum kurzu bez dalšího, protože ačkoliv rodič může zaujmout odmítavý postoj, snaha o navázání spolupráce namísto pouhého individualistického pojetí práce a kompetenci je pro vývoj dítěte důležitá, tedy nelze ji vnímat *stricto sensu* negativně.

Matka Samuela a Silvie uvedla jako negativní stránku časovou dotaci. Uvítala by, kdyby kurz trval šedesát minut. S touto připomínkou autorka plně souhlasí, formát šedesáti minut by umožňoval využití kurzu lepším způsobem jak po stránce obsahové, tak koncepční.

Určitým úskalím se ukázalo, že hodiny je třeba koncipovat tak, aby byl program poutavý nejen pro děti, ale také pro jejich rodiče. Ačkoliv Petr působil v kurzu relativně komfortně, dle rozhovoru s jeho matkou se zdá, že ho kurz příliš nebavil. Je otázkou, do jaké míry je možné, že si Petrova matka promítla vlastní neuspokojení z kurzu do svého syna.

2.6.3 Závěry vyvozené z kurzu

Autorka se v práci snažila zjistit, jaké činnosti, respektive typy činností, jsou vhodné pro tento kurz. Ve výběru činností byla zohledněna velikost pozorované skupiny, četnost lekcí i věkový průměr účastníků a potřeby dětí.

Při mapování a přizpůsobování činností se ukázalo, že vhodné pro tento kurz jsou zejména výše zmíněné kategorie činností. Činnosti spadající do těchto kategorií

musí ovšem být, co se pravidel týče, v jednoduché formě a všechny činnosti by měly být provázány společným tématem hodiny. Ta by ideálně měla mít děj, který se někam posouvá (akce). Je dobré spojit velkou část aktivit v hodině s pohybem, a to celého těla nebo končetin.

Méně vhodné jsou aktivity statické. Je žádoucí, aby byly krátké. U delších aktivit, kdy děti neměly pohyb, musely mít o činnost enormní zájem. Příkladem je zmíněná aktivita, kdy děti ležely na zádech a čekaly, než jim bude přiložena kytara na břicho, aby si mohly brknout na strunu. Rodiče by uvítali více zpěvu, a to především notoricky známých písní. V kurzu jim také chyběla četnost říkadél.

Pozitiva kurzu shledává autorka i ve faktu, že děti, s jistotou rodiče v zádech, poznaly prostředí základní umělecké školy ve Staňkově, kam bude v následujícím roce většina docházet. Matky i děti také mají představu, v jakém duchu se s dětmi bude pracovat.

Z hlediska aktivit se kurz osvědčilo začínat rituálem, který vždy obsahoval představení přítomných. Pro děti to bylo znamením, že je čas koncentrovat svou pozornost, že začínáme. Tato úvodní aktivita se stala významnou též svým přínosem, kdy účastníci kurzu sdíleli se svými kolegy mnoho informací napříč různými tématy, a tak se přítomní poznávali a obrušovali si vzájemně hrany stydlivosti. Od první činnosti se také nastiňovalo téma, které hodině bude vládnout, čímž se startoval zájem dětí, a dá se zde hovořit o stupňující se motivaci. Následný časový úsek patřil vždy implementaci pohybové aktivity, která byla pro děti v tomto věku, vzhledem k jejich potřebám, nezbytně nutná. Dále se již charakter aktivit různil. Stěžejní činnosti v hodinách měly dramatickou, hudební i výtvarnou podobu, což pramenilo z jednoho z úkolů kurzu, připravit děti na kurz navazující.

Z rozhovorů vyplývá, že kurz byl v začátku srovnáván s praxí v minulém roce, kdy zájmový kroužek vedla jiná vyučující. Rodiče čekali především tanec a zpěv, překvapil je pak poměr dramatické výchovy, kterou vesměs vítali. Překvapením bylo také zastoupení výtvarných aktivit. Z pohledu matek byl kurz celkově hodnocen kladně

a shledán dětem prospěšný tým, že spolupracovaly v kolektivu, užily si legraci, plnily různé úkoly, řešily problémy, dostávaly prostor pro kreativitu a samostatnost, zažily si spolupráci nejen s vrstevníky, ale i s dospělými a zahrály si nové hry. Na hodiny se těšily, a když kurz výjimečně odpadl, děti byly smutné.

Autorce samotné kurz přinesl mnoho nových zkušeností a příjemných chvil, kterých si cenila.

2.6.4 Smysluplnost zařazování dramatických činností

Dle názoru autorky bylo prokázáno, že zařazování dramatických činností do vzdělávacího a výchovného procesu dítěte v rámci kurzu bylo velmi funkční a smysluplnou metodou.

Hodiny obsahující dramatickou výchovu měly větší spád a plynulejší přechody mezi jednotlivými činnostmi. Pomocí hry v roli se do různých činností mohli zapojit všichni účastníci kurzu navzdory věkovým a vývojovým rozdílům. Děti bavilo přemýšlet nad řešením problémových situací a vymýšlet řešení. V průběhu kurzu účastníci navázali nové vztahy, které po dobu kurzu utužovali.

Dramatické činnosti a aktivity s dramatickými prvky v kurzu neplnily povšechně funkci „zábavné složky“, či snad „výplně“, ale ukázaly se jako funkční metodický koncept, který dokázal naplňovat cíle a propojovat jednotlivé složky hodin kurzu tak, aby vznikl celek s jasně vymezenou funkcí a cílem. Autorka toto dokládá i výstupem hodin uvedeným v sekci rozhovory s rodiči, ze kterého vyplývá, že dramatický prvek zásadním způsobem upravoval dopad jednotlivých aktivit a že individuální působení těchto aktivit na účastníky jím bylo ovlivněno.

2.7 Diskuse

Závěry autorky se v převážné míře shodují se závěry odborníků prezentovaných v teoretických východiscích v první části této práce. Potvrdila se např. slova profesorky Machkové, Pemberton-Billinga a Clegga, že jsou lidé, kteří dramatickou výchovu nechápou jako přínos, nýbrž jako pouhé blbnutí a ztrátu času, který by se dal využít k učení vědomostí. Přitom z názvu tohoto kurzu, který obsahuje slova hudba a drama, ční dvě sféry, které jsou z velké své části postavené na cítění, prožívání a pocitech a které se autorka v kurzu snažila rozvíjet především.

Autorka si v diskusi, vzhledem k subjektivnímu náhledu a dojmu z celého kurzu, dále dovolí použít ich-formy, protože má za to, že takto lépe vyjádří zkušenosti takřkajíc „z první ruky“.

Kurz pro mě byl první “opravdovou“ praxí, kdy jsem pracovala se svou třídou. Odnášela jsem si z hodin nepřeberné množství nových poznatků ohledně vhodnosti aktivit, síly motivace a faktoru zapálenosti učitelky. Zároveň se mi potvrdila slova Pemberton-Billinga a Clegga, že z dramatické výchovy sálá příjemná atmosféra.

Vnímala jsem hodiny jako křehké prostředí, kde stačí drobný detail a vše může být úžasné, nebo naopak nanicovaté. Prožila jsem pocit, kdy do sebe celá hodina zapadala i pravý opak, kdy jsem se cítila jako návštěvník, který je z daleka a mluví jinou řečí než ostatní. To si vysvětluji poznatkem profesorky Machkové, která tvrdí, že nejobtížnější, z hlediska metodiky dramatické výchovy, je otázka, jak připravené aktivity uvést a jak s nimi v průběhu hodiny pracovat.

I to mi vede k opětovnému zdůraznění zásadního faktu. Aktivity, které jsem určila jako vhodné, jsem posuzovala sice opakovaně, ovšem v určitém prostředí, v mém podání a v kolektivu lidí z nichž každý člověk byl něčím jedinečný. Nelze proto tvrdit, že pokud někdo povede hudebně dramatický kurz, kam budou docházet matky s dětmi v rozmezí od tří do pěti let, že mu budou fungovat ty samé činnosti, které se mně v hodinách osvědčily.

Zhodnotit přínosy kurzu pro účastníky z řad dětí z hlediska pozorování je též subjektivní a zároveň obtížné. Nejčastěji mnou skloňované je v tomto ohledu zamyšlení, co je dáno dítěti kurzem a co samotným vývojem, který by dítě i bez navštěvování kurzu neminul, a který je v tomto věkovém rozpětí, i v krátkém časovém úseku, na dítěti patrný. Jisté je, že děti měly možnost získat kamarády, navázat nové sociální vztahy. Jeden druhého obohacovat svou tvořivostí a pestrou škálou nápadů. Zažívat pocit, že vyslovení vlastní myšlenky, nápadu, nebo názoru je pro kolektiv přínosné a podstatné, a že situace nemusí mít pouze jediné správné řešení. Hovořit k vrstevníkům i k dospělým posluchačům a učit se naslouchat. V tom se s profesorkou Machkovou a jejím zdůrazněním přínosů dramatické výchovy rovněž shodují.

Při dramatizaci písní, jak předesílali Šimanovský, Tichá a Burešová, se děti snadno přiučily novým písním, nad kterými se mnohdy musely zamyslet. Dále si osahaly známé i dosud nepoznané nástroje, nechávaly na sebe působit hudbu a v kontrastu hodin spíše dramatických s ryze hudebními se potvrdila slova magistry Švejdové, že jsou-li naplněny hodiny dramatickou výchovou, mají zcela jiný ráz než hodiny absentující dramatickou výchovou.

Hodiny byly často zaměřené na rozvoj ve vztahu účastníka k sobě samému, nebo k nově poznaným vrstevníkům a spolupráci celé skupiny. Zpětným ohlédnutím za kurzem mi neuniklo něco, co bylo přítomno v každé hodině. Velký potenciál vidím ve spolupráci rodičů a dětí. Poutavé by mohly být aktivity obsahující emoční náboj. Napadá mě překážková dráha s motivací cesty za matkou, která by vítala dítě s otevřenou náručí a našpulenými rty, při práci s rytmem si vzájemně s matkou poslechnout tlukot srdcí, nebo by matky bydlely ve smutných městech a děti by se mnou a s kytarou chodily po třídě za zvuku zhudebněné básně *Radost chodí z města k městu*. Děti by postupně došly ke svým matkám, rozveselily je pohlazením po vlasech, obejmutím, úsměvem atd. Rozveselená matka by se dítětem nechala vylákat ze smutného města a na zbytek písně si s dítětem zatančila. Činnost by se opakovala, dokud by všechny matky nebyly rozveselené. Jednoduchou a zřejmě účinnou by pak mohla být honička na mrazíky, kdy by rodič měl roli zachránce, který by pevným

objetím své dítě rozmrazil. Při výtvarné činnosti by pak mohly děti vybarvovat poštovní obálku, ve které by rodina poslala společně napsaný dopis prarodičům.

Závěr

Autorka ve své práci zpracovala téma hudebně dramatického kurzu pro rodiče s předškolními dětmi. Zmapovala problematiku dramatických kurzů a následně zhodnotila její aplikaci v praxi. I přes subjektivní povahu hodnocení se autorka pokoušela o objektivizaci výsledků prostřednictvím použití rozhovorů s rodiči jako výzkumné metody.

V teoretické části práce autorka zpracovává přehled vývoje dramatiky od středověku a počátků využívání divadla ke zdokonalování se v latině až po 20. století ve smyslu ranné dramatické výchovy. Věnovala se teoretickým vymezením dramatické výchovy, vymezuje pojmy „drama“ a „divadlo“ a věnovala se dramatické výchově jako takové, kde uvedla několik pojmů dramatické výchovy a rozebrala několik vybraných metod dramatické výchovy, a to konkrétně dramatickou hru, hru v roli a improvizaci.

V praktické části autorka uvedla cíle práce a jak jich hodlá dosáhnout, představila kurz, na základě kterého posléze prezentovala závěry zkoumání, s tím, že činnosti rozčlenila do kategorií včetně poznatků z praxe a zvláště uvedla verzi činnosti, která byla v daném prostředí a pro danou skupinu nejvhodnější.

Autorka sledovala výsledky aplikace jednotlivých činností v kurzu, a to jak z hlediska reakcí dětí, tak rodičů, se kterými též provedla rozhovory. Informace z pozorování i rozhovorů se staly základem pro poukázání na pozitiva a negativa kurzu a pro zhodnocení, má-li smysl zařazovat dramatické činnosti do hodin tohoto kurzu.

Autorka na základě všech informací a výzkumu dovozuje, že zařazování dramatických činností do hodin vedeného kurzu mělo smysl a ukázalo se být velmi funkčním nástrojem. V kapitole Vyhodnocení kurzu uvedla konkrétní závěry z kurzu vyvozené a v diskusi je zasazuje do teoretického vymezení ze subjektivního hlediska.

Seznam použité literatury

Publikace jsou řazeny abecedně.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0817-5.

HICKSON, Andy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0.

CHUDOBOVÁ, Alena. Nastal podzim: báseň. *Školáci.com* [online]. [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: <https://www.skolaci.com/roci-obdobi-podzim/18089#more-18089>.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole: komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1991. ISBN 80-7068-029-6.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací*. 8., upr. a rozš. vyd. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1999. ISBN 80-7068-105-5.

MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.

MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0093-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Přeložil Simona ŠIMÍČKOVÁ. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložil Helena ZYMONOVÁ. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

PAVLOVSKÝ, Petr, ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.

PEMBERTON-BILLING, R. N., a J. D. CLEGG, *Sešity dramatické výchovy, vyučování dramatu, svazek 9*, Praha: Městská knihovna v Praze, 1991.

PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0467-1.

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

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, Alena TICHÁ a Věra BUREŠOVÁ. *Písničky a jejich dramaturgie: [zpěvník pro děti předškolního a školního věku]*. Ilustroval Josef PALEČEK. Praha: Portál, 2000. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 80-7178-477-X.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. vyd. 2., rozšířené. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 8086106020.

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

Přílohy

Příloha č. 1: Ukázka práce s činností

Klavír plný zvířátek

Verze č. 1

Cíl:

Prodlužování sluchové pozornosti

Rozvoj představivosti

Průběh:

Děti zaujmuly místo kolem klavíru tak, aby dobře viděly na mé ruce. Pak jsem hrála různě vysoké tóny a děti povídaly, které zvířátko to může být. Pokud jsem hrála akordy, ptala jsem se i na to, jakou má zvířátko náladu.

Evaluace:

Děti zapojují svou fantazii a spolupracují, pozornost ovšem udrží jen krátce. Nelze hovořit o jejím prodlužování. Činnost je příliš statická.

Opatření:

Přidat pohyb.

Verze č. 2

Oblast pro zlepšení:

Prodlužovat schopnost udržet sluchovou pozornost

Průběh:

Podle mé hry na klavír děti improvizovaně reagovaly pohybem a výrazem v rámci zadaného tématu.

Evaluace:

Doba, po kterou děti hra bavila měla výrazně delší trvání a tím se dosáhlo prodloužení bdělosti zacílené sluchové pozornosti. Pokud se děti při pohybu přiblížily na dosah klavíru, neodolaly a zmáčkly klávesu, což jsem chápala jako zájem o nástroj a chuť projevit se pomocí tónů.

Opatření:

Seznámit děti s nástrojem, dopřát jim přiměřený prostor pro vlastní projev

Verze č. 3**Oblast pro zlepšení:**

Seznámení s klaviaturou a jejími tóny, umožnění dětem projevit se pomocí klavíru

Průběh:

Seznámila jsem děti s tóny a rozsahem klavíru tak, aby měly představu, jakou výšku tónu mohou očekávat na různých místech klaviatury. Pak jednotlivě přistupovaly ke klavíru a měly za úkol zahrát určené zvíře ze ZOO. Roli hrála výška, délka, nebo i kombinace více tónů. Výšku tónů musely děti volit též v závislosti na předchozím dítěti. Např. lev by měl být představován nižším tónem, než právě zahraná opice. Ten, kdo nehrál na klavír, předváděl zvíře při nějaké činnosti, podle toho, co hraný zvuk evokoval. (např. dítě vědělo, že zvuk představuje hrocha, a protože zazněly dlouhé, hluboké, celkem slabé tóny, předvedlo hrocha, který spí).

Evaluace:

Děti si klavír osahaly a přibližně věděly, jakou výšku tónu mohou od které klávesy předpokládat. Předvádění zvířátek v pohybu děti bavilo, a navíc se těšily, že přijdou na řadu s hraním. Tím se opět prodloužila doba, po kterou děti zvládly držet sluchovou pozornost.

Příloha č. 2: Obrázek na hudbu



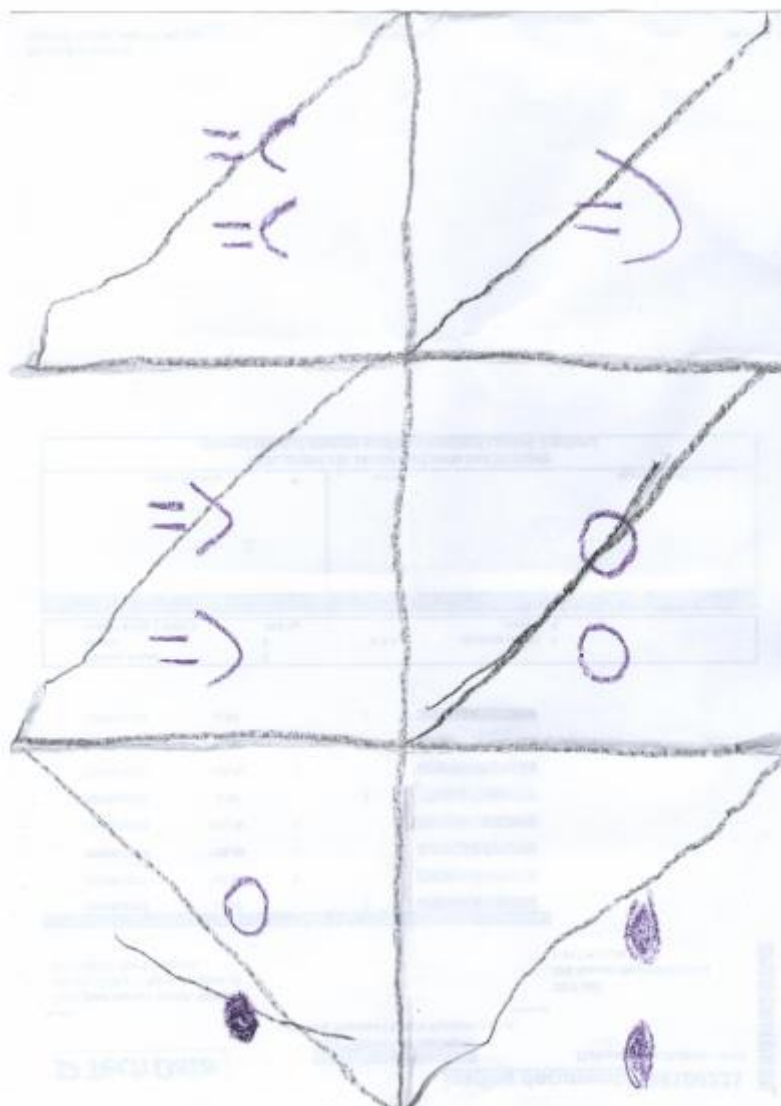
Příloha č. 3: Obraz z věcí nalezených ve třídě



Příloha č. 4: Poznání písně podle obrázku



Příloha č. 5: Obrázek – hudební bingo



Příloha č. 6: Ukázky jednotlivých lekcí

Téma hodiny: Pejsek a kočička

Zahájení hodiny

Cíl:

Poznávání ostatních účastníků kurzu

Odbourávání ostychu z mluveného projevu

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Všichni stojí v kruhu. Postupně každý řekne své jméno, jaké zvíře má rád a předvede zvuk zmíněného zvířete.

Evaluace:

Celou tuto aktivitu provázela stydlivost dětí a drobný ostych rodičů. Vzhledem k tomu, že je kurz v začátku a skupina se teprve poznává, přišlo mi to v pořádku. Přítomnost rodiče napjaté děti uklidňovala. Skutečnost, že i matky se zapojují do činnosti, pomohla malým účastníkům kurzu překonat pocit studu.

Překážková dráha

Cíl:

Zahřátí organismu

Procvičení hrubé motoriky

Pomůcky:

Židle, molitanové kostky, látky

Průběh:

Děti, dle instrukcí učitelky, zdolávají překážkovou dráhu, kterou pomohly vymyslet a postavit.

Po čtyřech přelezou přes řadu židlí (úzká lávka přes řeku)

Proběhnou slalom z molitanových kostek (les)

Přeskočí modrou látku (potok)

Podlezou pod učitelkou židli zahalenou hnědou látkou (prozkoumají noru)

Funkce rodičů: zejména menší děti jistit při prolézání

Evaluace:

Překážkové dráhy jsou pro většinu dětí tohoto věku atraktivní záležitostí. Tak tomu bylo i v tomto případě. Děti se nemohly dráhy nabažít, až to vypadalo, že se v této hodině již na jinou činnost nedostane. Po této aktivitě děti dočasně opustil motorický neklid, který je provázel celou předešlou činností.

Průběžná motivace:

Když pejsek s kočičkou dorazili domů, rozhodli se, že si upečou dort. Kočička našla v kredenci formu (tu představuje guma se svázanými konci) a už se peklo!

Pečení dortu**Cíl**

Rozvoj sluchové pozornosti
pohotovost

Pomůcky:

Guma se svázanými konci

Průběh:

Děti i rodiče jsou situováni pravým bokem směrem do kruhu, kde vnitřní nohou jemně roztahují svázanou gumu. Učitelka s rodiči jmenuje postupně suroviny, které pejsek s kočičkou dávají do dortu. Pokud ve výčtu surovin zazní něco, co do dortu nepatří, zúčastněné osoby mají za úkol vyskočit nohou z gumy. Komu zůstane guma na noze, předvede zvukovým projevem psa či kočku, kterému spadla forma na pečení na tlapu. Záhy se hra opakuje.

Evaluace:

Před začátkem hry se osvědčilo probrat suroviny, které do dortu běžně patří. Předěšlo se tím předčasným reakcím dětí, které by ve hře působily zmatek. Celou hrací dobu dokázali zúčastnění věnovat plnou pozornost mluvenému slovu a být v očekávání, které slovo zazní.

Uplácání dortu (Kimova hra)**Cíl:**

Procvičení zrakové paměti spojené s hmatovým vjemem

Pomůcky:

Vybrané suroviny jmenované v předchozí hře (banán, rohlík, jablko, klobása, bonbóny, čajový pytlík, paštika atd.)

Průběh:

Vyučující ukáže zúčastněným vybrané potraviny, které byly jmenovány v předchozí aktivitě. Ty se následně zakryjí látkou. Účastníci kurzu postupně osahávají přes látku potraviny a komentují to slovy: „Tady máme v těstu zřejmě rohlík.“ Když se suroviny poznají, zabalí se do látky, ta se umístí na ošatku a ta se dá do trouby, kterou děti postaví z věcí dostupných ve třídě.

Evaluace:

Poznaly se všechny potraviny a do zatím celkem rušné hodiny, co se pohybu týče, to přineslo zklidnění.

Průběžná motivace:

Když byl dort upečený, vytáhl ho pejsek z trouby a dal ho na parapet vychladnout. Kolem šel zlý, hladový pes, který dort snědl.

Překážková dráha**Cíl**

Rozvoj hrubé motoriky

Poukázat na špatné stravovací návyky a možné důsledky přejídání

Pomůcky:

Polštáře dle počtu dětí, překážková dráha (výše zmíněná)

Průběh:

Dětem se pod trika umístí polštáře, které představují dort v útrokách psa. S touto přítěží opět vyrážejí na překážkovou dráhu. Po jejím absolvování srovnávají možnosti pohybu bez polštáře a s polštářem.

Evaluace

Děti se velice dobře vžily do pocitů přejedeného psa. Zejména podlézání učitelské židle jim, vzhledem k objemnému polštáři pod trikem, působilo veliké obtíže. Děti se shodly na faktu, že přejídání nepřináší nic dobrého. Přitakávali si též názorem, že s břichem byla dráha náročnější, šla zvládnout pomaleji, tím se stala nudnou a velice únavnou. Tvrzení dokreslovala skutečnost, že žádné z dětí si absolvování překážkové dráhy s polštářem pod trikem nechtělo zopakovat.

Průběžná motivace:

Když pejsek s kočičkou zjistili, že je dort pryč, byli smutní. Z blízkého křoví se ozýval nářek.

Diskuse s dětmi

Cíl

Odhalit a pojmenovat pochybení postav pohádky, nalézt řešení

Respektování mluvčího

Pomůcky

žádné

Průběh

Kdo chtěl přispět do diskuse, přihlásil se.

Probrané otázky

Proč byli smutní? Kdo zřejmě nařikal? Proč? Co špatného udělal pes? Jaké následky to mělo pro něj a pro pejska s kočičkou? Navrhování řešení situace.

Evaluace

Z reakcí dětí mě potěšil zejména návrh dopravit sténajícího psa k veterináři i přes to, že děti odsoudily jeho sobecké jednání. Vše se vyřešilo příslibem, že pes, hned co mu bude lépe, pořídí dort v nedaleké cukrárně a zkonsumují ho všichni společně.

Téma hodiny: Auta

Zahájení hodiny

Cíl:

Připomínání jmen ostatních účastníků kurzu

Odbourávání ostychu z mluveného projevu

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Všichni stojí v kruhu. Postupně každý řekne své jméno, který dopravní prostředek zahlédl na silnici a předvede jeho zvuk.

Evaluace:

Rodiče napovídali např. „Co má tatka v garáži?“ Všichni účastníci kurzu se pozvolna osmělují.

Hra semafor

Cíl:

Tříbení reakce na zrakový podnět

Pomůcky:

Zelený a červený míček

Průběh:

Pokud učitelka drží nad hlavou zelený míček, hráči se pohybují volně po prostoru, zdvihne-li učitelka nad hlavu červený, hráči se zastaví.

Evaluace:

Občas se především menší účastníci hry ponořili do role automobilu tak, že zapomněli sledovat míčky. Zastavili se ovšem záhy, když si všimli kamarádů, kteří reagovali správně a včasně.

Průběžná motivace:

Zajíždíme se svým vozem na technickou kontrolu.

Technická kontrola (dechové cvičení a rozezpívání)

Cíl:

Příprava hlasivek na zpěv

Rozdýchání

Pomůcky:

žádné

Průběh:

Učitelka motivuje: „Vítejte na technické kontrole vašich vozidel.“

Nastartovat – děti předvedou zvuk startování a motoru.

Zkontrolujeme výfuk – nádech, s výdechem „fí“ posazené na určitém tónu dle učitelky.

To opakujeme měníme tóny, zpíváme rozložené akordy.

Evaluace:

Rozezpívání vedlo k důležitému uklidnění zúčastněných po předchozí rušné části.

Každý se snažil o co nejpřesnější intonaci, aby motor jeho auta měl dobrý zvuk.

Píseň Tú, tú, tú, auto už je tu

Cíl:

Seznámit se s písní

Pomůcky:

Klavír

Průběh:

Učitelka za doprovodu klavíru představí píseň. Následně již zpívají všichni.

Pak zpívají děti: Tú, tú, tú,

Matky odpovídají: auto už je tu.

Děti odpovídají: Pojed' mámo pojed' s námi,

Matky odpovídají: za chvíli jsme za horami.

A společně dozpíváváme: Tú, tú, tú, auto už je tu.

Evaluace:

Píseň zpívaná formou dialogu bavila skupinu více, než klasické zpívání a zřejmě se tím i její text lépe vryl zpívajícím do paměti. Píseň zněla ještě chodbou při odchodu rodičů a dětí po skončení hodiny.

Průběžná motivace:

Maminky tedy nasedly do automobilů a vyrazily na výlet.

Hra auta (na důvěru)**Cíl:**

Vnímat a reagovat na hmatové podněty

Prohlubovat vzájemnou důvěru

Pomůcky:

Šátky

Průběh:

Rodiče zavážou dětem oči, děti se stávají pomyslným vozem a rodič řidičem. Pokud matka umístí ruku mezi lopatky dítěte, dítě postupuje dopředu. Ruka na temeni hlavy je pokyn pro zastavení a otáčet vedenou osobu lze dotekem na příslušné rameno dle toho, kam chcete dotyčného nasměrovat. Auta mají daný start i cíl cesty. Po zdárném absolvování trasy se role otáčí. Řidič se stává vozem a vůz řidičem.

Evaluace:

V první fázi, kdy řidičem byl rodič, nelze hovořit o prohlubování vzájemné důvěry. Na této aktivitě bylo patrné, že děti matkám již bezmezně věří. Ze začátku zejména mladší žáci občas nereagovali přesně dle hmatových instrukcí rodiče. Ten v tom případě dítě zastavil, zopakoval mu pravidla a pak vše pokračovalo v pořádku.

Když nastala druhá fáze, kdy se role otočily, prohlubovala se především důvěra rodičů k učitelce, která by zabránila případnému kontaktu rodičů s nábytkem, stěnou, či jiným hrajícím párem. S upravenými pravidly, kdy rodiče postupovali v závislosti na jedné instrukci vždy jen o jeden krok, zvládly roli řidičů i děti.

Průběžná motivace:

Auta se rozjela do světa, (došlo na vyptávání dětí, kam jedou) když tu náhle...

Kapky na kapotě:

Cíl:

Vnímání rytmu

Pomůcky:

Kelímky od velikého jogurtu

Průběh:

Učitelka začne bubnovat na kelímek v určitém rytmu a k tomu příznačně popisuje, jak dešťové kapky dopadají na kapotu vozu a jakou má dešť zrovna intenzitu. Děti bubnují ve shodném rytmu s učitelkou. V další fázi děti předvádí dešť na kelímky jednotlivě, dle zadání učitelky. Např. Anetka přijela k babičce, kde právě poprchávalo.

Evaluace:

Práce s kelímky byla pro děti nevšední. Pokud chce ovšem vyučující zadat dětem pokyn k předvedení bouřky, je dobré nechat tuto instrukci až na samotný závěr aktivity. Kelímek totiž po předvedení bouřky už nemusí být ve stavu, kdy je možno s ním dále pracovat.

Průběžná motivace:

Nakonec se rozpršelo tak, že se nedalo pokračovat v jízdě. Předpověď počasí na dnešek hlásí silné krupobití.

Krupobití

Cíl:

Prodlužování schopnosti udržet sluchovou pozornost

Nalézt řešení problémové situace

Pomůcky:

Spring drum (nástroj imitující zvuky bouře), bubínek, prostor třídy a vše v něm dostupné

Průběh:

Činnosti samotné předchází nadhození otázky, jakou škodu by nám mohlo krupobití způsobit. Když děti zmíní možné poškození zevnějšku karoserie vozidla, vysvětlíme hru. Každý si jezdí autem, kam potřebuje. Až zahřmí (předvedeme spring drum), blíží se bouřka. Úkolem dětí za pomoci či asistence rodiče bylo vymyslet, jak uchránit vůz před poškozením. Využit k tomu mohly vše, co je ve třídě dostupné. Děti se volně pohybovaly po místnosti. Po rozezvučení spring drumu, neboli když zahřmělo, nechal se dětem drobný časový prostor k realizaci svého nápadu na opatření proti poškození vozu. Následně se ve třídě zhaslo a učitelka několikrát zabubnovala, což navozovalo atmosféru krupobití. Až dozněl zvuk bubnu a ve třídě se rozsvítilo, děti mohly opět vyrazit na cestu. Činnost se několikrát opakovala.

Evaluace:

První kolo této hry bylo především o reakci rodičů, kteří například spojením rukou nad vlastní hlavou a roztažením nohou představovali garáž, do které dítě zajelo. Další matka pak přehodila přes dítě látku, kterou našla ve skříni. Pak už byly ve hře děti. Některé zajelo pod stůl - jako pod most, další poprosilo matku, ať na něj naskládá polštáře a v třetím kole se jedno z dětí ani nevypravilo na cestu a stavělo s matkou přístřešek z velkých kostek. To nakonec vyústilo v hromadné stavění garáží pro všechny.

Průběžná motivace:

Nás už bouřka nepřekvapí, ale představte si, zaskočil opodál na střeše odpočívajícího kocoura, který se vyhříval a usnul.

Píseň Dešťové kapičky:**Cíl:**

Seznámení s písní

Držení rytmu písně

Pomůcky:

Klavír, kelímky

Průběh:

Učitelka za doprovodu klavíru reprodukuje píseň. Mezi tím rodiče s dětmi poslouchají text, aby se mohli při opakování písně připojit se zpěvem, a zároveň mají za úkol bubnovat na kelímek pravidelně - co doba, to úder.

Evaluace:

Děti se při bubnování ze začátku písničky řídily většinou podle slabik. Pokud se v písni nezpívalo, přestaly bubnovat. Postupně odpozorovaly od rodičů, že se bubnuje, i když mají ústa zrovna v písni pauzu.

Téma hodiny: Podzim**Zahájení hodiny****Cíl:**

Připomínání jmen ostatních účastníků kurzu

Odbourávání ostychu z mluveného projevu

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Všichni stojí v kruhu. Postupně každý řekne své jméno a co se mu na podzimu líbí.

Evaluace:

Zahajovací kruh se stává pravidelnou aktivitou, během které se účastníci kurzu aklimatizují v prostředí, které opět po týdnu navštívili.

Pouštění draka:**Cíl:**

Soulad hudby s pohybem

Pomůcky:

Rádio, vhodná hudba

Průběh:

Aktivité předchází rozhovor, kdy se vyučující ptá, jestli už byly děti pouštět draka a jestli si všimly, jak se drak ve větru pohyboval. Jak rychle hraje muzika, tak moc fouká a drak se může rychleji pohybovat. Pak učitelka pustí hudbu, která je plná změn rytmu, chvíli je pomalá, pak zrychlí, následně se opět vrací do pomalého tempa.

Evaluace:

Pohyb starších dětí připomínal tanec. Mladší účastníci kurzu byli rádi, že mohou běhat, a tak někdy nerespektovali zmírnění tempa hudby. Těm bylo dobré občas připomenout, že je momentálně zrovna skoro bezvětří, a tak drak pomalu slétává k zemi.

Stromy ve vichřici:

Cíl:

Uvědomování si svého těla, vědomé uvolnění napětí v končetinách

Posílání pohybu

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Učitelka stojí naproti dětem a popisuje, jak vítr ohýbá stromy, které společně s dětmi představuje. Např. Přišla vichřice, která ohýbá celou horní polovinu stromu, jen kmen zatím stále pevně drží v půdě.

Následně si všichni stoupnou do řady a s motivací, že na nás působí nárazový vítr posílají pohyb formou tzv. mexické vlny. Krajiní osoba předvede jednoduchý pohyb končetinou, který postupně projde celou řadou lidí.

Evaluace:

Děti se od začátku činnosti těší na to, až vyučující řekne, že strom silnému větru již dále nevládl vzdorovat a vyvrátil se i s kořeny, nicméně představa, že si s nimi pohrává vítr, dopomáhala k uvolněným pohybům. Při posílání pohybů v řadě občas docházelo k záměně pravé končetiny za levou a levé za pravou.

Průběžná motivace:

Učitelka se zády opře o vypínač tak, aby nenápadně zhasla, spráskne ruce a sdělí, že vypadl proud.

Výpadek proudu

Cíl:

Zdůraznění nebezpečí poškozeného elektrického vedení

Pomůcky:

Obrázek blesku nalepený na skříni, provaz, velké kostky lepící páska

Průběh:

Před začátkem hodiny byl připraven provaz, jehož jeden konec byl zavřený do skříně, na které byl nalepený obrázek blesku. Druhý konec volně sahal na zem. Vše zakrýval sloup postavený z velkých kostek, přes které byla přehozena zelená látka. Zhasnutí bylo pro jednu z matek signálem, že má sloup lehce posunout tak, aby byl vidět provaz a obrázek. Proměníme děti v elektrikáře, kteří dostanou instrukci, že pokud najdou

místo závady, musí dávat pozor na kabel, který by mohl být pod proudem, a vyrážejí na průzkum po třídě. Objeví místo závady, vymyslí řešení problému.

Evaluace:

Objevení místa závady bylo rychlou záležitostí. Učitelka místo popsala jako elektrickou rozvodnu na okraji lesa. Děti dodržely pokyn a provazu, který představoval kabel, se nedotkly. Vymyslely řešení, že rozřezou strom, který drát zřejmě při vichřici poškodil (sloup z kostek se zelenou látkou) a zavolají vrchního elektrikáře, kterým byla vyučující. Ta si nasadila rukavice a provaz přilepila lepící páskou k jinému provazu, který je ve třídě natažený u zdi již od září.

Test opravy elektrického vedení

Cíl:

Dodržování pravidel

Předávání signálu ve správném směru

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Všichni se posadí do kruhu. Drží se za ruce. Určí se dvě vedle sebe sedící osoby, jeden je vypínač, druhý je žárovka. Vypínač řekne „cvak“ a zároveň vyše signál stiskem ruky na opačnou stranu, než sedí člověk s rolí žárovky. Tisknutí ruky se po kruhu předává až do chvíle, kdy dorazí k člověku, který představuje žárovku. Pokud k žárovce doputuje signál, dotyčný řekne „Svítil!“

Evaluace:

První kolo bylo, co se pravidel týče, rozehrivací. Kolovalo nám po obvodu několik elektřin. Na druhý pokus, po zopakování pravidel, již probíhala činnost tak, jak probíhat má.

Průběžná motivace:

Rozsvícení světla ve třídě s dovětkem, že to podzimní počasí nás ale potrápilo.

Rytmizace básně Nastal podzim

Cíl:

Rozvoj rytmického cítění

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Rozdělíme se do čtyř přibližně stejně početných skupin. Pomocí tleskání držíme všichni stejný rytmus, do kterého postupně přidáváme slova. První skupina opakuje na každou lichou dobu slovo „List“, druhá skupina s úderem první doby říká „vlaštovky“. Úderem třetí doby nastupuje třetí skupina se slovem fouká. Pokud tyto tři skupiny zvládají své úkoly, vkládá se do hry čtvrtý kolektiv, který do tohoto rytmického souzvuku začne recitovat celou báseň.

Nastal podzim, vítr fouká,
nažloutlou má barvu louka.
Listí pestrou barvou hýří,
vlaštovičky na jih míří.

Evaluace:

Tahouny této činnosti jsou rodiče. Samotné děti v tomto věkovém rozpětí by činnost neudržely v chodu. Rodiče jim dodávali jistotu a oporu.

Složení vlaštovky z papíru**Cíl:**

Procvičování jemné motoriky

Pomůcky:

Papíry, voskovky

Průběh:

Každé dítě dostane jeden papír, který, za případné pomoci matky, přehýbá přesně dle instrukcí učitelky. Po poskládání je možno vlaštovku vykreslit.

Evaluace:

Některým dětem přehýbání moc nešlo, ale motivoval je k dokončení fakt, že si hotovou vlaštovku mohou vybarvit a poslat po třídě.

Téma hodiny: Už se nebojím strašidel**Zahájení hodiny****Cíl:**

opakování jmen ostatních účastníků kurzu
adaptace ve skupině

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Všichni stojí v kruhu. Postupně každý řekne své jméno, příjmení a jestli se setkal s nějakým strašidlem osobně, či např. v pohádce.

Evaluace:

K tématu strašidel měl každý účastník co říci. Ač se nám aktivita, oproti ostatním hodinám, časově prodloužila, děti se zaujetím poslouchaly kamarády.

Průběžná motivace:

Strašidla nemusí být vždy jen zlá. Podíváme se, jak to chodilo v jedné strašidelné galerii. Ta byla totiž plná strašidel, která ráda dováděla, ale jen tehdy, když to nemohlo nikoho polekat.

Strašidelná galerie**Cíl:**

Rozvíjení sluchové pozornosti a reakce na sluchový podnět

Naplnění potřeby pohybu dítěte

Pomůcky:

Bílé látky, strašidelná hudba

Průběh:

Děti proměníme ve strašidla a přes ramena jim přehodíme bílou látku (strašidelný úbor). V momentu, kdy hraje hudba, má strašidelná galerie zavřeno a strašidla mohou skotačit, pohybovat se, vřískat dle libosti. Stopnutí muziky je signálem, že má galerie otevřeno a za nedlouho bude plná návštěvníků, v našem případě rodičů, kteří si přišli prohlédnout expozici strašidel. Děti se v tu dobu nesmí hýbat. Vždy jeden z rodičů má roli průvodce a s využitím improvizace popisuje sochy.

Evaluace:

Strašidelná galerie přinesla matkám uvolnění, smích, dobrou náladu a dětem pak možnost povoleného dovádění v rámci pravidel, a za předpokladu věnování pozornosti zvukovému podkladu.

Škola strašení

Cíl:

Zkoumání možností zvukových projevů s využitím celého těla, rozvoj rytmiky a sluchové paměti, procvičení mimických svalů

Pomůcky:

žádné

Průběh:

Stojíme v kruhu a postupně každý z nás se stane lektorem strašení. Lektor odprezentuje, jak on straší a ostatní to společně zopakují.

Evaluace:

Před začátkem aktivity se osvědčilo nadhodit dětem otázku, jaké vlastně znají strašidelné zvuky, a připomenout, že strašidlo nevytváří zvuky jen pomocí úst. Mladí účastníci kurzu poté zařadí do činnosti i dupání, tleskání a například šustění.

Nácvik strašení před zrcadly

Cíl: uvědomování si a řízení pohybů horní poloviny těla

Pomůcky: žádné

Průběh:

Nejprve jdou děti před zrcadlo, u kterého si zkouší různé strašidelné obličejové výrazy a zjišťují, jak při strašení opravdu vypadají. Následně si stoupnou naproti svému rodičovi. Jeden předvede strašidelný výraz, druhý je jeho zrcadlem, tudíž se ho snaží co nejvěrněji napodobit. Po chvíli se role strašidla a zrcadla obměňují.

Evaluace:

Je dobré nechat v roli zrcadla delší dobu rodiče než děti. Starší děti se snaží napodobovat – a úspěšně, ovšem dítě ve věku tří let bylo přemoženo svou pestrou fantazií a místo napodobování obličejů střídavě doráželo na matku a schovávalo se. Nicméně všem aktivita přinesla dobré rozpoložení.

Ubohé, malé strašidlo

Cíl:

Uvědomění si práce mimických svalů, procvičování zvládání emocí

Pomůcky:

Bílá látka

Průběh:

Účastníci kurzu sedí v kruhu, jeden člověk je uprostřed. Ten představuje ubohé, malé strašidlo, které má za úkol, pomocí nepovedeného strašení, rozesmát někoho ze sedících v kruhu. Strašidlo si vždy vybere jednu osobu, na kterou cílí veškerou svou snahu, aby se na tváři člověka, na kterého má spadeno, objevil úsměv. Pokud provokovanému člověku zůstane kamenná tvář, pohladí osobu v roli strašidla po hlavě a řekne: Ubohé malé strašidlo. To je pokyn pro strašidlo, aby šlo zkusit rozesmát někoho jiného. Koho rozesměje, ten si prohodí roli se strašidlem.

Evaluace:

Této aktivitě předcházela chvíle před zrcadlem, kde vyšlo najevo, že některé děti považují lehký úsměv za vážnou tvář, což bylo před začátkem hry důležité uvést na pravou míru. I přes toto opatření se však dětem muselo připomínat, že mají na tvářích úsměv ještě těsně před samotnou konfrontací se strašidlem. Matky si z počátku myslely, že je to aktivita pouze pro děti a byly překvapené, když jsem je přizvala do kruhu. Občasné, nekontrolované úsměvy svědčí o dobré náladě, kterou byla činnost prostoupena jak v rámci dětí, tak v rámci rodičů.

Výroba strašidla – zápich**Cíl:**

Rozvoj jemné motoriky

Pomůcky:

Ubrousky, špejle, provázky, fix

Průběh:

Každé dítě dostane dva ubrousky, špejli, přiměřený kus provázku a černý fix. Pak postupují ve spolupráci s matkou dle instrukcí učitelky.

První ubrousek se zmuchlá do tvaru koule. Do té se pak vsune špejle. Kouli následně z vrchu zahálíme druhým ubrouskem. Přechýlající spodní část ubrousku převážeme provázkem. Vzniklému strašidlu namalujeme obličej.

Evaluace:

Rodič byl dětem k dispozici, zejména pak při zavazování provázku, a tak tato činnost zabrala jen několik málo minut.

Strašidelná diskotéka-vnímání hlasitosti zvuku

Cíl:

udržení sluchové pozornosti

soulad hudby s pohybem

Pomůcky:

Vyrobené strašidlo z předcházející činnosti, rádio s příhodnou hudbou ve strašidelném ladění

Průběh:

Je povolen volný pohyb po třídě. Čím hlasitěji hraje hudba, tím výš zdvihá dítě strašidlo. Se slábnutím zvuku klesá se strašidlem níž a pokud hudba není slyšet vůbec, strašidlo se dotýká koberce. Zároveň se dítě pohybuje v harmonii s rytmem a náladou hudby.

Evaluace:

S hlasitostí hudby se nám propojila i živost pohybu, což nebylo na škodu. Čím byla hudba hlasitější, tím byl pohybový projev dětí živější. Před odchodem dětí z hodiny proběhl rozhovor na téma „jak nám dnes bylo se strašidly a že se jich nemusíme bát“.

Téma hodiny: hudebníci

Zahájení hodiny

Cíl:

Rozlišování jména a příjmení

Rozšíření povědomí o hudebních nástrojích

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Všichni jsou v kruhu. Postupně každý řekne pouze své příjmení. Sdělení doplní o název hudebního nástroje, který zná, předvede, jak se na něj hraje a napodobí zvuk, který nástroj vydává.

Evaluace:

Činnost se nám na okamžik dostala do křížku s chodským nářečím, kdy jedno z dětí uvedlo své příjmení s koncovkou „-ojc“. V praxi to vypadalo tak, že kdyby se zmiňovaná jmenovala Nováková, uvedla by, že je „Novákojc“.

V aktivitě se, i díky rodičům, vzpomnělo na mnoho hudebních nástrojů, což bylo stěžejní pro následující dění.

Nástrojová honička

Cíl:

Rozvoj hrubé motoriky

Uplatnění přebytečné energie

Pomůcky:

žádné

Průběh:

Jeden má babu, která se předává. Dotyčný, na kterého běží „baba“ se může zachránit tím, že vysloví název hudebního nástroje.

Evaluace:

Děti se s takovou formou honěné zřejmě ještě nesetkaly, a tak z počátku tápaly v pravidlech. Ke konci aktivity už se všichni zapojení zorientovali.

Pracovní list-nota na řádce

Cíl:

Rozvoj grafomotoriky

Pomůcky:

Pracovní listy, obyčejné tužky

Průběh:

Děti se, za podpory rodičů, snaží zakreslit notu na řádce dle předlohy.

Evaluace:

Činnost vyžadovala maximální soustředěnost dětí.

Pouliční muzikanti-výměna pozic podle zvukových signálů

Cíl:

Prodlužování schopnosti udržet sluchovou pozornost, seznámení s pojmem akord

Pomůcky:

Klavír, obrázky v počtu účastníků kurzu, papírová lepící páska

Průběh:

Na koberec se, v našem případě pomocí papírové lepící pásky, vyznačí stanoviště, kterých je o jedno méně, než je počet účastníků hry. Stanoviště představují místa, kde mají pouliční muzikanti dovolenou produkci. Každý dostane jeden obrázek,

na kterém je vyobrazena buď čtvrt'ová nota, nebo celá nota, nebo akord. Podle toho, kterou z těchto tří uvedených variant učitelka zahraje si musí vyměnit pozice ti lidé, kteří drží v ruce příslušný obrázek. Např. pokud učitelka zahraje akord, vymění si místa ti, kteří mají v ruce obrázek s akordem. Na koho nezbyde místo, ten běží učitelce poradit, co má zahrát v následujícím kole.

Evaluace:

Seznámit hráče se zvuky, které jednotlivé obrázky představují, je nutnost. Děti, pokud jim zrovna na okamžik neutekla pozornost, neměly s rozlišováním problém. V rozeznávání samostatných tónů od souzvuku měly nad rodiči navrch a matky se často řídily podle reakcí dětí. Děti díky pohybu, který byl součástí aktivity, až na drobná chvilková rozptýlení, neměly s držením pozornosti problém.

Hudební bingo

Cíl:

Cítění dur x moll

Procvičení zakreslení noty na řádku

Pomůcky:

Klavír, papíry, tužky

Průběh:

Rodiče, po vzoru učitelky, zpřehýbali papír tak, aby na něm vzniklo šest políček. Do každého pole si pak děti ve spolupráci s rodiči zaznamenaly buď notu vybarvenou, nevybarvenou, usměvavý, nebo zamračený obličej, nebo kombinaci dvou znaků z této nabídky, přičemž veselý obličej představoval durový akord a zamračený obličej mollový akord. Když měli všichni zakresleno, učitelka začala hrát jednotlivé možnosti, nebo jejich kombinace z výše uvedené nabídky. Co zaznělo, to si mohly děti škrtnout. Kdo první vyškrtal všech šest polí, zvolal: „Bingo!“. Hrál se, dokud poslední nedohrál.

Evaluace:

Pokud někdo tápal mezi durovým a mollovým akordem, vyučující napověděla výrazem v obličejí. Celá skupina vydržela v naprostém tichu až do konce činnosti.

Téma hodiny: Kočka leze dírou, pes oknem

Zahájení hodiny

Cíl:

Odbourávání obav z mluveného projevu před kamarády a jejich rodiči
postupná motivace na téma hodiny

Pomůcky:

Žádné

Průběh:

Všichni stojí v kruhu. Postupně každý řekne své jméno, za které připojí název písně, kterou má rád a sdělení doplní o pohyb, který vystihuje zmíněnou píseň.

Evaluace:

Protože se děti těšily na pohyb, který doplňoval název písně, šel stud, oproti předchozím hodinám, více stranou. Na rodiče tato činnost měla naprosto opačný efekt. Matky hleděly jedna na druhou. Nakonec se zapojily v plném rozsahu zadání úkolu, což do začátku hodiny vneslo příjemný kontrast lehkého napětí a následného uvolnění atmosféry a úsměvy na tváři všech zúčastněných. Učitelka si může zapsat názvy písní, které při aktivitě zazní a s informací, které písně děti znají, může pracovat v následujících hodinách.

Průběžná motivace:

Učitelka, pro navození pocitu tajemna, svolá děti k sobě a oznámí jim, že pro ně má hádanku. Děti se snaží uhádnout, do jakého příběhu písně se dnes vypravíme. Učitelka postupně přidává informace o písni, např. V písničce nám může zapršet, ale určitě nám pak zase vysvitne sluníčko.

Na honěnou

Cíl:

naplnění potřeby pohybu, průběžná motivace na téma hodiny

Pomůcky:

žádné

Průběh:

Proměníme dívky v kočky a chlapce v psy. Začne klasická hra na honěnou, akorát místo slov „hra“ a „baba“ zní po třídě „haf“ nebo „mňáu“ v závislosti na tom, kdo je zrovna chycen.

Evaluace:

Hra byla jen chvilkovou záležitostí, protože hodina byla koncipována tak, že obsahovala mnoho pohybu. Přes svou nízkou časovou dotaci činnost zajistila zvýšení pozornosti dětí na následující činnosti.

Průběžná motivace:

Pejskové a kočky byli z dovádění tak uřícení, že nemohli popadnout dech!

Dechové cvičení a rozezpívání**Cíl:**

Rozdýchání a příprava hlasivek na zpěv

Intonace

Pomůcky:

Klavír

Průběh:

Úkolem byly hluboké nádechy a výdechy do břicha i hrudníku, dle pokynů učitelky, ve stoji s nohama od sebe na šířku ramen. Stále s motivací vydýchávání se přešlo k rozezpívání, kdy se opět využila citoslovce „haf“ a „mňáu“, ve kterých se protahovala samohláska „á“, na které se stavěl tón. Děti opakovaly po učitelce.

Evaluace:

Aktivita splnila účel, udržela děti v motivaci, a navíc po rušné činnosti přinesla uklidnění.

Práce s písní Kočka leze dírou**Cíl:**

Seznámení, či připomenutí písně

Rozvoj cítění dur x moll

Určení problému, vyřešení situace

Pomůcky:

Klavír, velké kostky

Průběh:

1. Fáze - Učitelka začne hrát na klavír melodii a zpívat, děti s rodiči se připojí ke zpívání. Po přezpívání následují otázky cílené na obsah písně.
2. Fáze – zaměření se na problém se zmoknutím psa a kočky, stanovily se zvukové signály, které evokovaly dešť a sluneční svit. Po signálu deště učitelka hrála na

klavír smutně (moll). Děti se tvářily v souladu se zvuky klavíru a zkřížením rukou přes prsa předváděly, že jim je zima. Zvuk, který znamenal slunce byl pro děti impulsem k úsměvu a k tomu, aby si lehly na koberec, kde se jako „snažily uschnout“. Po dobu „schnutí“ se hrálo vesele (dur). Tento úsek činnosti učitelka zakončuje zvukem deště a následuje otázka: „Co kdyby pejsek a kočička nestačili do večera uschnout?“ a „Jak to tedy zařídit, aby nám nez mokli?“

3. Fáze – děti realizují vymyšlené řešení – staví boudu. Rodiče mají zatím za úkol vymyslet drobnou úpravu textu písně tak, aby korespondovala s řešením dětí.

Evaluace:

Nálada souzvuků vycházejících z klavíru se dobře promítala ve výrazech dětí, ty pak vyhodnotily zmoknutí za rizikové a uváděly, že by pes s kočkou mohli onemocnět, nebo by je mohla celou noc zužovat zima. Jako řešení padaly např. návrhy vzít zvířata do postele, což dětem vymlouvaly matky. Pak přišel návrh postavit boudu, který byl schválen všemi přítomnými. Matky pak upravily text písně takto:

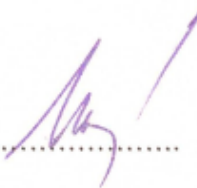
„A když bude pršet, zalezem
a na sluníčko pak vylezem.“

Poté se celá píseň zpívala a sehrávala, až se nachýlil konec hodiny.

Příloha č. 7: Souhlasy rodičů

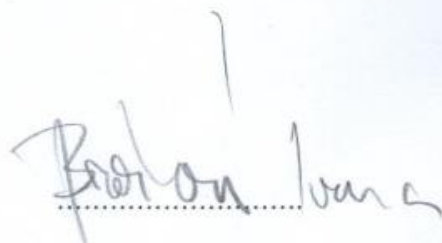
Já, Zdena Mundilová, narozena 22. 7. 1981, dávám tímto souhlas k tomu, aby rozhovory mnou poskytnuté, nebo jejich části, či výstupy z hodin, kterých se účastnilo mé dítě (typicky fotografické zachycení výtvarných děl žáků), byly použity při zpracování kvalifikační práce Simony Brožovské nar. 18. 7. 1994, bytem ve Staňkově, Plovární 142.

ve Staňkově 20. 6. 2019

.....


Já ..Luana Bušová 19. 2. 1987..... dávám tímto souhlas k tomu, aby rozhovory mnou poskytnuté, nebo jejich části, či výstupy z hodin, kterých se účastnilo mé dítě (typicky fotografické zachycení výtvarných děl žáků), byly použity při zpracování kvalifikační práce Simony Brožovské nar. 18. 7. 1994, bytem ve Staňkově, Plovární 142.

ve Staňkově 20. 6. 2019

.....


Já KATEŘINA VADYČKOVÁ 16.12.1914 dávám tímto souhlas k tomu, aby rozhovory mnou poskytnuté, nebo jejich části, či výstupy z hodin, kterých se účastnilo mé dítě (typicky fotografické zachycení výtvarných děl žáků), byly použity při zpracování kvalifikační práce Simony Brožovské nar. 18. 7. 1994, bytem ve Staňkově, Plovární 142.

ve Staňkově 20. 6. 2019

Mamčurova

Já MARCELA DOUŽELOVÁ, nar. 27.8.1983 dávám tímto souhlas k tomu, aby rozhovory mnou poskytnuté, nebo jejich části, či výstupy z hodin, kterých se účastnilo mé dítě (typicky fotografické zachycení výtvarných děl žáků), byly použity při zpracování kvalifikační práce Simony Brožovské nar. 18. 7. 1994, bytem ve Staňkově, Plovární 142.

ve Staňkově 20. 6. 2019

Douzel

Já ...ALŽBĚTA KORITÁKOVÁ, NAR. 17. 3. 88 dávám tímto souhlas k tomu, aby rozhovory mnou poskytnuté, nebo jejich části, či výstupy z hodin, kterých se účastnilo mé dítě (typicky fotografické zachycení výtvarných děl žáků), byly použity při zpracování kvalifikační práce Simony Brožovské nar. 18. 7. 1994, bytem ve Staňkově, Plovární 142.

ve Staňkově 20. 6. 2019


.....