

Akademie múzických umění v Praze  
Divadelní fakulta

Katedra autorské tvorby a pedagogiky

Herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **DIALOG V PEDAGOGICKÉM PROCESU**

Petra Pellarová

Vedoucí práce: **Mgr. Jiří Lössl**

Oponent práce: **MgA. Petra Oswaldová, Ph.D**

Datum obhajoby: **6. června 2017**

Přidělovaný akademický titul: **MgA.**

**Praha, 2017**

Academy of Performing Arts in Prague  
Theatre faculty

Department of Authorial Creation and Pedagogy

Authorial Acting

## MASTER'S THESIS

### **THE DIALOGUE IN THE PEDAGOGICAL PROCESS**

Petra Pellarová

Thesis supervisor: **Mgr. Jiří Lössl**

Thesis opponent: **MgA. Petra Oswaldová, Ph.D**

Date of defence: **6<sup>th</sup> June 2017**

Received academic degree: **MgA.**

**Prague, 2017**

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi během psaní práce pomohli, především svému vedoucímu, pedagogům Katedry autorské tvorby a pedagogiky a spolužákům.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma „Dialog v pedagogickém procesu“ vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne 10. 5. 2017

.....

podpis diplomanta

## **Upozornění**

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.



## **ABSTRAKT**

### **Dialog v pedagogickém procesu**

Petra Pellarová

Práce se zabývá procesem učení z hlediska mé vlastní zkušenosti. Vedla jsem hodiny pohybové výuky na dvou základních školách – v přípravné třídě a třídách prvních. Inspirací pro mou práci mi byly zkušenosti získané v rámci dialogického jednání, které jsem načerpala na Katedře autorské tvorby a pedagogiky. Mým záměrem bylo si ověřit, že tyto dispozice mohou být jedním z možných předpokladů pedagogické praxe. V práci dále mapuji svou cestu jakožto pedagoga. Zaměřuji se na skupinu a roli pedagoga ve skupině. Také sleduji, jaký vliv může mít pohybová průprava a vše, co se učíme pomocí pohybu, na samotný proces osobnostního vývoje. Za stěžejní pro napsání této diplomové práce pokládám propojení mezi taneční a pedagogickou praxí.

*KLÍČOVÁ SLOVA:* tanec, pohyb, učení, vývojová psychologie, dialogické jednání, improvizace, dialog

## **SUMMARY**

### **The dialogue in the pedagogical process**

Petra Pellarová

The given master's thesis deals with the process of learning which is based on my own experience. I have taught the movement education in two primary schools, one time in a preparatory class and another in a first class. The experience of acting with inner partner attained at the Department of Authorial Creation and Pedagogy has been inspiring. During the classes I have used this predisposition to confirm that it can be used as one of the basics in pedagogical practice. In this paper I map my journey of a pedagogue. The emphasis is on the group and the role of the pedagogue in it. I am also taking into consideration the influence of movement education on the children and the way they learn through movement, which is a part of their personal

growth. The interconnection between dancing and the pedagogical practice was essential for writing this paper.

*KEY WORDS:* dance, movement, learning, evolutionary psychology, acting with inner partner, improvisation, dialog

# Obsah

ÚVOD.....	8
<b>A. VHLED DO TEORIE .....</b>	<b>9</b>
I. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	9
1. Kresba.....	10
2. Myšlení.....	10
3. Řeč.....	10
4. Chápání prostoru, času a počtu.....	11
5. Vývoj paměti.....	11
6. Hra.....	12
II. DÍTĚ ŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
1. Řeč.....	14
2. Čas.....	14
3. Vnímání.....	15
4. Představitost a paměť.....	15
5. Myšlení.....	15
6. Emocionální vývoj.....	16
7. Sociální vývoj.....	16
8. Motivace.....	18
9. Rozvoj motoriky.....	18
III. POHYB, HRA JAKO PŘEDPOKLAD ZDRAVÉHO VÝVOJE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO A ŠKOLNÍHO VĚKU.....	20
IV. DIALOG V PEDAGOGICKÉM PROCESU UČENÍ.....	23
1. Dialogické jednání.....	23
2. Dialog.....	25
3. Hlasové a tělové napětí – projev pedagoga.....	28
4. Dialog – jako nástroj pro využití v pedagogickém procesu učení.....	30
V. PROSTOR A JEHO VYUŽITÍ V PEDAGOGICKÉM PROCESU .....	33
<b>B. POHLED DO PRAXE.....</b>	<b>35</b>
I. DĚTI Z PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY, 6 – 7 LET.....	35
1. První hodina.....	38
a) Cvičení připravená pro první hodinu.....	38
b) Skutečný průběh první hodiny.....	39
2. Druhá hodina.....	40
a) Cvičení připravená pro druhou hodinu.....	40
b) Skutečný průběh druhé hodiny.....	40
3. Třetí hodina .....	41
a) Cvičení připravená pro třetí hodinu.....	41
b) Skutečný průběh třetí hodiny.....	41
4. Další hodiny .....	42
5. Hodnocení výuky v přípravné třídě.....	45
II. DĚTI Z PRVNÍCH TŘÍD, 6 – 7 LET.....	47
1. Připravená cvičení.....	48
2. Skutečný průběh hodin.....	49
3. Hodnocení výuky v prvních třídách.....	49
<b>C. HODNOCENÍ VLASTNÍ PEDAGOGICKÉ ZKUŠENOSTI.....</b>	<b>51</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>55</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>57</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>59</b>
PŘÍLOHA č. 1 – OBRAZOVÁ PŘÍLOHA.....	60



## ÚVOD

Cílem této práce je především zmapovat vývoj jednoho pedagogického procesu. Pro samotnou práci jsem si vybrala skupinu dětí z přípravné třídy při základní škole na Praze 9. Během školního roku jsem také oslovila další dvě třídy prvňáčků při základní škole na Jarově, kde jsem měla příležitost své zkušenosti rozvinout v pedagogické praxi. V průběhu práce jsem sledovala jak sebe jako pedagoga, tak to, jak se měnila má role v rámci pedagogického procesu.

V práci s dětmi obecně často vycházím z kondice, kterou získávám na Katedře autorské tvorby a pedagogiky a ze zkušeností s disciplínou dialogického jednání. Dialogické jednání beru do hry jako jeden z pedagogických nástrojů, který mohu využít ve své pedagogické praxi.

Na obou školách jsem vedla hodinu pohybové výchovy, která by se na školách mohla stát standardní součástí vzdělávacího programu. Zatím je tato možnost využívána pouze na některých z nich. Rozhodnutí, zda pohybovou výchovu zařadit do studijního plánu, je vždy na vedení školy a jejích učitelích. Na základě mé zkušenosti získané během procesu učení, který popisuji níže, se ukázalo, že by zařazení této disciplíny do školních osnov mělo svůj význam.

Dalším mým přáním bylo učit děti formou hry prostorovému vnímání a vzájemným vztahům ve skupině, protože právě tyto pohybové hry velmi dobře umožňují. Velkou výzvou pro mě bylo to, že jsem v této oblasti neměla žádné předchozí zkušenosti. Na začátku bylo proto pro mě velmi obtížné děti do procesu zapojit. Každou hodinu jsem si pečlivě připravila, ale ukázalo se, že mít připravenou hodinu nestačí. Nebyla jsem si také jistá, co konkrétně mohu dětem nabídnout.

Děti z přípravné třídy, které jsem učila, nebyly pro lehké poruchy soustředění přijaty do první třídy. Měly také logopedické a grafomotorické problémy. Neměla jsem představu, jak bude jejich výuka probíhat, věděla jsem ale, že to mohou být právě pohybové hry, které jim nakonec mohou pomoci s tím, jak se orientovat v prostoru, s partnerem či ve skupině.

## **A. VHLED DO TEORIE**

### **I. Dítě předškolního věku**

V první části své diplomové práce se soustředím na vybrané aspekty vývojové psychologie – a to i ty, které se týkají dětí předškolního věku, ačkoliv se jinak v textu věnuji výhradně dětem věku školního. Vycházím totiž z předpokladu, že v práci se školními dětmi je nutné reflektovat celou jejich dosavadní zkušenost; jejich vývoj je potřeba chápat jako ucelený, postupně se rozvíjející proces. Vlastní teorii místy pro ilustraci doplňuji svými postřehy z praxe, kterým se však uceleně věnuji až v druhé části diplomové práce.

Myslím si, že každý pedagog se může lépe uplatnit v praxi, pokud je dobře obeznámen s jednotlivými obdobími ve vývoji člověka. Orientace v dětské psychice a fyziologii mu totiž umožňuje dětem snadněji porozumět a lépe s nimi pracovat.

Předškolní věk zahrnuje období od narození až do vstupu do školy, tj. zhruba od 3 do 6 – 7 let dítěte. Lidé často předškolní období vymezují věkem mateřské školy. Některé děti ale do mateřských škol nechodí, zůstávají doma. Nejdůležitějším prvkem je pro ně v tomto případě rodinná výchova. Velmi podstatné pro jejich další vývoj je také emoční naladění v rodině.

V předškolním období je rodina prostředím, ve kterém by děti měly získávat potřebné zkušenosti a poznatky o socializaci, aby se byly schopny bez problémů zařadit do vnějšího světa. Do společnosti, kterou pochopitelně netvoří pouze jejich rodina.

Ke svému zdárnému psychickému vývoji dále potřebuje dítě hru. Hra se stává nástrojem komunikace – jde o taktiku, dělení rolí, vybíjení frustrace, řešení konfliktu.

Do mateřských škol vstupují děti kolem třetího roku věku. Je to nová etapa v jejich životě. Do tří let se naučily chodit, pohybují se společně s dospělými.

Ve věku od 3 do 6 let se mění jejich tělesná konstituce – tělo se zeštíhluje a vzniká růstová disproporce mezi končetinami. Kosti se vyvíjejí. Zdokonaluje se hrubá motorika (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Souvisí to s rozvojem mozkové kůry, který je podstatný pro celý vývoj psychiky a má rovněž vliv na pohybové funkce u dětí. Děti si v tomto věku zdokonalují svoji zručnost. Nejlépe je to vidět na dětské kresbě.

## 1. Kresba

Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Vývoj kresby prochází několika fázemi. Ve třech letech děti ovládají pohyby rukou natolik, že pro ně není problém malovat v různých směrech. Postupně se vyvíjí obsah a provedení kresby. Kresbou mohou děti vyjádřit vlastní představy.

## 2. Myšlení

Myšlení ovlivňuje, jakým způsobem se dítě verbálně vyjadřuje. U předškolních dětí se jedná spíše o myšlení názorné, intuitivní. Přetrvává u nich myšlení nelogické – děti nerozlišují skutečnost od fantazie a uchopují realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná. Tomuto období se také říká „období magického myšlení“. V jeho průběhu totiž děti využívají fantazii k uchopení reálného světa (Vágnerová, 2005).

## 3. Řeč

Během předškolního období se zdokonaluje řeč. Ve třech letech již děti většinou nesrozumitelně vyslovují. Ve čtyřech, pěti letech je řeč srozumitelná.<sup>1</sup>

---

1

Při práci s přípravnou třídou, které se podrobněji věnuji dále v textu, mě překvapilo, jak velké jsou v této oblasti rozdíly mezi dětmi stejného věku. Převážná část dětí z přípravné třídy vyslovovala podstatně hůře, než jejich vrstevníci z běžných tříd. Měla jsme proto připravena jednoduchá cvičení s říkadly. Vhodné propojení pohybu (rytmu) se slovem totiž pokládám za jednu z možných metod, jak k nápravě řeči přispět.

Významnou složkou vývoje z hlediska rozvoje poznávacích procesů je v předškolním věku podle Vágnerové (2005) egocentrická řeč. Jde o řeč, která bývá spojena s myšlením a není určená jiným osobám – děti si povídají samy se sebou a nepotřebují posluchače. Taková řeč je prostředkem autoregulace – děti jí užívají k regulaci svého vlastního chování. Řídit své chování hlasitým opakováním slovní instrukce jsou (podle A. R. Lurjiho) děti schopny již ve věku tří let (Langmeier, Krejčířová, 2013).

#### 4. Chápání prostoru, času a počtu

Jak uvádí ve své knize *Vývojová psychologie I* (2005) Vágnerová, rozlišují děti velmi dobře, co je nahoře a dole. Vzdálenost odhadují podle velikosti objektů.<sup>2</sup>

Vnímání času se rozvíjí pomaleji. Děti nejprve zvládnou pojmy „dříve“ a „později“, rozlišují delší a kratší dobu. Vztah k času ale není u dětí důležitý. Žijí v přítomnosti, ve které vykonávají určitou činnost, která má vlastní dobu trvání. Nespěchají.<sup>3</sup>

Množství rozumějí předškolní děti vizuálně. Odhadují. Znají názvy čísel, ale nechápou číselnou podstatu. Její pochopení je otázkou postupného vývoje.

#### 5. Vývoj paměti

Základním rysem paměti dětí v předškolním věku je převaha konkrétnosti a mimovolnosti (Vágnerová, Valentová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Úmyslné projevy paměti lze pozorovat až koncem předškolního věku.

Pro děti z přípravné třídy bylo prospěšné vracet se k některým zadáním

---

<sup>2</sup> Z tohoto faktu jsem vycházela zejména při práci v přípravné třídě. Do hodin jsem zde zařadila cvičení zaměřená na vnímání prostorových vztahů (kupř. cvičení „Ukaž, jak jsi široký, dlouhý, kulatý, malý, vysoký...“).

<sup>3</sup> U dětí z přípravné třídy se jako velmi výhodné ukázalo zapojení hudební složky. Hudba vždy určovala začátek i konec fráze, čímž se orientace v časovém úseku stala srozumitelnější a snazší.

opakovaně, v každé vyučovací hodině. Teprve při opakování stejného zadání si totiž měly možnost patřičně uvědomit, co přesně dělají a jak na to reaguje (jak s tím souvisí) jejich tělo.

## 6. Hra

Významnou roli v socializačním procesu u dětí má hra. Vágnerová (2005) hru popisuje jako neverbální symbolickou funkci – další způsob, jakým děti vyjadřují vlastní interpretaci reality. Symbolická hra umožňuje dětem vyrovnat se s realitou. Skrze hru získávají nové zkušenosti<sup>4</sup>, nebo se vypořádávají se situacemi, které pro ně nejsou jednoduché či srozumitelné. Je to jeden ze způsobů, jak si interpretovat svět.

Dětské hry mohou mít různý charakter. Marie Vágnerová (2005) mluví především o tematické hře „na něco“, která slouží jako procvičování budoucích rolí. Děti se během ní učí řešit rozličné situace, zkoušejí si různé role – pozitivní i negativní. Příkladem může být hra na školu nebo rodiče.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2013) mohou mít dětské hry velmi různorodou formu. V rámci některých se procvičují tělesné funkce (prolézačky, zdolávání překážek na pískovišti nebo v přírodě aj.), jindy jde o hry, které se zaměřují na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu (stavění z kostek, konstrukce z vláček, cílené stavby z písku či plastelíny). Existují také iluzivní typy her. Děti v nich přeměňují předměty do svých představ – nalezený klacík má ve hře nově funkci panáčka, pušky nebo pádla. Do různých rolí se mohou v rámci hry proměňovat nejen předměty, ale i samy děti.

Základní funkcí hry je bezesporu osvojování různých dovedností a odstraňování frustrace. Jeden z pohledů na hru také říká, že hra má smysl sama o sobě. Je to jedna ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách. Jde

---

<sup>4</sup> V práci s přípravnou třídou jsem využívala především některých klasických her („Rybičky, rybičky, rybáři jedou“, „Mrazík“ apod.). Ukázaly se totiž jako vhodný nástroj pro navazování kontaktu ve skupině. V rámci těchto jednoduchých her si děti také mohly vyzkoušet a procvičit různé role.

o přítomný okamžik, kdy se člověk odpoutává od sebe, od svých každodenních činností, starostí. Je svobodný, prohlubuje fantazii. *„Různé hry za různých okolností mohou mít rozdílný konkrétní význam pro jedince i pro společnost. Psychoanalýza zdůraznila například význam hry jako projevu nevědomí, a tedy jako prostředku k vyrovnání s emočními konflikty na symbolické rovině.“*<sup>5</sup>

Učitelé či rodiče nejlépe chápou vnitřní svět dítěte tehdy, když jej nechají svobodně jednat a sami se připojí k jeho hře, nechají se vést jeho vlastní iniciativou. Dětem nelze hru nařídít, nelze organizovat, jak si mají hrát. Lze je však v jejich hře podporovat a hru rozvíjet.

---

<sup>5</sup> **Langmeier, Josef; Krejčířová, Dana.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 2013. s. 102

## II. Dítě školního věku

Vstupem do první třídy se dětem zcela mění jejich dosavadní trávení času a hry. Je to období učení. Více zátěže postihuje ty děti, které nechodily do mateřských škol, ale neznamená to, že jsou děti, které do mateřských škol chodily, ve výhodě. Záleží na individuálních předpokladech každého dítěte.

Vývoj dítěte významně ovlivňuje sama instituce školy a její pravidla. Dítě má setrvat 45 min v lavici a soustředit se na výuku. Očekává se přitom, že takto setrvá po celou dobu.<sup>6</sup> Jeho dosavadní přirozené fungování je náhle zastaveno. Spontánní pohyb a hra jsou vyměněny za klid a soustředění. Dítě je také intenzivně konfrontováno s potřebou hodnocení – nachází se v nové životní situaci, v níž každé selhání může být rozhodujícím z hlediska sebepojetí. Je hodnoceno – musí splňovat požadavky školy. Společnost očekává píli a snaživost.

Školní věk je zároveň fází horizontálního společenství, tj. vrstevnické skupiny, která má vlastní pravidla, hierarchii. Po šestém roce je pro dítě důležité zařazení do kolektivu vrstevníků. Výraznou roli zde přitom hrají pohybové dovednosti.

### 1. Řeč

Vlivem školní docházky se řeč zdokonaluje. U dětí jsou znatelné rozdíly. Roste slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti. Řeč se zlepšuje díky psanému textu a čtení.<sup>7</sup>

### 2. Čas

Dítě školního věku začíná akceptovat denní a týdenní rytmus. Učí se znát hodiny. Rozlišuje délku trvání nějakého časového úseku.

---

<sup>6</sup> V první třídě mi bylo často vytýkáno, že nejsem schopná řešit úkol a přitom setrvat na jednom místě, sedět na židli v lavici. Pro mě ale bylo přirozené stoupnout si a měnit místo podle potřeby požadovaného úkolu (kupř. něco postavit z kostek).

<sup>7</sup> Jak jsem již zmínila, byly na tom, co se řeči týká, děti z první třídy jednoznačně lépe, než jejich vrstevníci z třídy přípravné.

Děti z první třídy, s nimiž jsem měla příležitost pracovat, se zpravidla byly schopné soustředit po celou dobu vyučovací hodiny. Jejich pozornost upadala pouze zřídka, zpravidla v závislosti na tom, jak byly unavené. U dětí z třídy přípravné bylo většinou zapotřebí hodinu významně zkrátit. Déle než třicet minut totiž pozornost udržely málokdy.

### 3. Vnímání

Rozvíjí se hmat, zraková i sluchová percepce. Dítě akceptuje skutečnost. Dochází k rozvoji pozornosti.

S dětmi z první třídy jsme se většinou mohli věnovat přímo práci ve dvojicích nebo ve skupině. Byly schopné udržet pozornost, jejich vnímání bylo lépe ukotvené. U přípravné třídy jsem oproti tomu častěji volila cvičení na udržení pozornosti a posílení vnímání rozdíly mezi jednotlivými situacemi (např. cvičení v kruhu – s držením a bez držení za ruce). Zajímavé také bylo, že pokud jsem v obou třídách využila stejná cvičení, byla zpravidla velmi rozdílně pochopena.

### 4. Představivost a paměť

Dítě získává schopnost vybavit si dřívější vjemy. Představivost postupně ztrácí spontaneitu, dítě rozlišuje skutečnost a fantazii. Vlivem školní práce se vytváří záměrná představivost. Paměť se zdokonaluje.

S dětmi z první třídy jsme některá zadání v hodinách často opakovali – lépe si je tak zapamatovaly a nedělalo jim problém rozvinout je v jiné, nové cvičení. Pracovali jsme zpravidla s jednoduchými, srozumitelnými zadáními – často se jednalo o hry, které nějakým způsobem zahrnovaly prostor.

### 5. Myšlení

Myšlení dítěte ovlivňují školní činnosti i osobnost učitele. Dítě potřebuje konkrétní věci a jevy, aby mohlo logicky myslet, usuzovat.



Během vyučování se nám někdy stávalo, že děti nerozuměly, co po nich požadujeme. Zkoušeli jsme proto různé přístupy, jak se dětskému myšlení a chápání více přiblížit a hledali způsoby, jak cvičení popsat jinak – jasněji nebo jednodušeji.

## 6. Emocionální vývoj

U dětí ustupuje labilita a impulzivita. Projevuje se emoční stabilita. Rozvíjí se sebekontrola a další autoregulační mechanismy. To znamená, že jsou děti schopné potlačit nebo zřetelně vyjádřit své emoce. Emocionální stránka má vliv na úspěšnost i subjektivní spokojenost žáků.

Všimla jsem si, že při některých (většinou skupinových) zadáních žáci vykazují zvýšené známky nespokojenosti až frustrace. Často byly tyto pocity způsobené nutností pracovat s konkrétním spolužákem nebo spolužačkou a velmi přitom záleželo na konkrétních vazbách mezi všemi aktéry. Projevovaly se zde především nervozita a ostych, mnohdy i strach.

## 7. Sociální vývoj

Školní věk je další přípravou pro život. Dítě získává roli žáka, spolužáka. Jeho postavení se mění také v rodině. Potřebuje pozitivní hodnocení, velmi důležité je hodnocení mezi vrstevníky (Langmeier, Krejčířová, 2013).

U dětí si lze povšimnout zvýšené míry soutěživosti. Soutěž jim dává možnost vyniknout – blýsknout se a lépe se zařadit do kolektivu. Toho jsem si povšimla již u dětí v první třídě – v jedné z hodin ode mě dostaly jednoduché zadání: běžet v řadách z jedné strany tělocvičny na druhou. Cílem přitom bylo, aby běžely spolu v jedné přímce a nesoutěžily mezi sebou. První pokusy dopadly přesně tak, jak jsem očekávala – ačkoliv jim bylo zadání zcela jasné, děti se na cestě vzájemně předháněly. V danou chvíli bylo totiž mnohem důležitější, kdo bude na druhé straně tělocvičny první. Teprve opakováním cvičení jsme dospěli k tomu, že byly děti schopné běžet nejen za sebe, ale jako skupina. Ty rychlejší se dokonce začaly

přizpůsobovat těm, které by je jinak nebyly schopny dohnat, a čekaly na ně.

V dnešní době se velmi rychle začíná s výukou. Nároky jsou kladeny na rozumovou vyspělost. Zapomíná se na individuální dovednosti, zralost i rodinné podmínky. Po vstupu do školy jsou pak často patrné známky nepřizpůsobení. Dítě je nepozorné, neustále si s něčím hraje, vyrušuje.

Úspěch i neúspěch ve škole ovlivňuje dítě, i co se týká zařazení do kolektivu. Na dítě ale nesmí být kladeny přehnané nároky. I Jan Amos Komenský píše v XI. kapitole svého *Informatoria školy mateřské*: „*Koníček také příliš časně zapřažený zemden bývá, ale dáš-li mu čas k vyvrstvení se, potáhne tím silněji a nahradí všecko.*“<sup>8</sup>

Vývoj dítěte je, jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (2013), etapový proces. Často se stává, že výchova nerespektuje vývojovou kontinuitu. Učitelé urychlují proces učení. Děti je ve třídě hodně a pedagog je sám. I zde bychom mohli souhlasit s Komenským (vizte výše). Je dobré, aby se dítě do školního procesu zařadilo až tehdy, kdy mu to dovolují fyzické a psychické dispozice, které se odrážejí v jeho pozitivním naladění. Tedy poté, kdy se dovršil vývoj celého předchozího období útlého a předškolního dětství.

V současné době mohou rodiče před nástupem dítěte do školy požádat o odklad školní docházky. Mnohé experimenty ale ukázaly, že stejně jako předčasné, ani pozdní učení není výhodou. Mezi dětmi jsou rozdíly, každé má svůj čas – jakékoliv urychlování nebo zpomalování proto nemusí být funkční.

Biologické zrání není jediným aspektem, který ovlivňuje učení. Důležitými činiteli jsou jednoznačně také rodina a prostředí, ve kterém se dítě pohybuje.

---

<sup>8</sup> in **Langmeier, Josef; Krejčířová, Dana.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 2013. s. 105

## 8. Motivace

Dalším nepostradatelným jevem v učení je motivace. Malé dítě nepotřebuje být k učení popostrkováno, nebo (na základě odměny či trestu) motivováno. Má v sobě totiž, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2013), vnitřní (intristickou) motivaci, která vychází ze samotného organismu a nevyžaduje vnější pobídku (odměnu nebo trest). Tato motivace obsahuje tři základní složky: zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snahu získat větší kontrolu nad prostředím či větší kompetenci.<sup>9</sup>

V průběhu školní docházky se motivace postupně vytrácí a starší děti přestávají o učivo jevit zájem. „V současných vysoce strukturovaných školách jsou ovšem ve velké míře užívány právě vnější pobídky i omezení, které vnitřní zájem potlačují. Zároveň je škola prostředím silně kontrolujícím, kde jsou oceňovány hlavně děti tiché a hodné, atmosféra školy je poměrně neosobní, formální, soutěživá a hodnotící...“<sup>10</sup>

## 9. Rozvoj motoriky

Ve školním věku se zlepšuje jemná i hrubá motorika. Tělo sílí a jeho růst se zrychluje. Zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. Motorický vývoj se zklidňuje a zlepšuje se celková pohyblivost. Školní věk je právě proto obdobím, ve kterém se děti začínají zajímat o pohybové a sportovní aktivity. Zlepšená pohybová koordinace napomáhá i kresbě, psanému projevu či řeči. Motorické výkony ale nejsou závislé pouze na věku, záleží i na vnějších podmínkách. Jejich povzbuzování nebo naopak tlumení ze strany rodičů (strach, že si dítě ublíží atd.)

i školy může pohybové schopnosti výrazně ovlivnit.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2013), byla v psychologii intristická motivace studovaná u dětí i dospělých od 60. letech 20. století. Potvrzovaná je u dětí od novorozeneckého věku, které nacházejí a řeší problémy ve svém prostředí. Mnohými výzkumy je přitom prokázáno, že pokud dítěti vnější odměnu (jakou jsou i školní známky) nabídneme, jeho motivaci spíše utlumíme.

<sup>10</sup> **Langmeier, Josef; Krejčířová, Dana.** *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 119

<sup>11</sup> Bez jakýchkoliv pochyb můžeme říct, že zařazení pohybových hodin do výuky (a jejich pravidelnost) výrazně zlepšilo fyzickou kondici dětí v obou skupinách a zároveň podstatně

Vývoj školních dětí je mnohem složitější a komplexnější. Matějček (in Langmeier a Krejčířová, 2013) označuje mladší školní věk (6 – 8 let) za období přechodné. Děti jsou v něm ještě hravé. Jsou schopny se soustředit pouze na jednu věc po krátkou dobu (10 minut). Stále mají rády pohádky. Dívky a chlapci se ještě bez zábran mísí během hry.

Vývoj základních schopností a dovedností závisí na individuálním zrání dítěte. V této kapitole jsem zmínila pouze to, co pokládám za nezbytné v souvislosti s tématem své diplomové práce.

### III. Pohyb, hra jako předpoklad zdravého vývoje dětí předškolního a školního věku

*„Dítě předškolního věku prochází velmi výrazným biologickým a fyziologickým vývojem. S tím je spojena funkční úroveň orgánů těla a rozvoj pohybových schopností a dovedností. Zanedbání nebo omezení tohoto vývoje může brzdit celkový rozvoj dítěte a bránit využití jeho psychického a intelektuálního potenciálu.“<sup>12</sup>*

Je obecně známo, že pohyb je jako takový pro člověka prospěšný a v určitých vývojových fázích i nepostradatelný. Dítě předškolního věku se pohybuje spontánně a prostřednictvím pohybu se seznamuje s prostředím. Učí se, jak ovládnout své tělo. Pohybem děti komunikují a vyjadřují sebe sama. Také získávají sebevědomí.

Podle Maslowa a Matějčka, ve spojení s vývojovou psychologií Piagetovou, je pohyb základní biologickou potřebou předškolního dítěte (Dvořáková, 2011). Pohybové dovednosti se u každého dítěte liší. Záleží na podmínkách, které děti mají. Přetěžování není vhodné, protože se tělesná stavba neustále vyvíjí. Klouby ještě nejsou zpevněny a kosti nejsou dostatečně osifikovány. Je proto dobré nechat děti, aby se pohybovaly tak, jak jim to umožňují jejich dosavadní schopnosti. Běhy, prolézačky a různé přirozené aktivity jsou nezbytné. Děti, které jsou k pohybu vedeny (a příležitost k pohybu jim není brána), jsou prokazatelně odolnější vůči nemocem. Lépe překonávají těžkosti a různé problémy.

Ke konci předškolního období projdou děti výraznou tělesnou změnou. Proporce jejich těla se mění. V předškolním věku dozrává nervová soustava a tím se zkvalitňuje ovládání a řízení samotného těla.

Jak ve své publikaci *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte* (2011) uvádí Hana Dvořáková, ovlivňují špatné návyky, které vznikají už v předškolním období, pohybové dovednosti v pozdějších letech (s nástupem do školy). Negativní vliv

---

<sup>12</sup> **Dvořáková, Hana.** *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte.* Praha: Portál, 2011. s. 15

mohou podle ní mít i různé způsoby práce s dětmi v mateřských školách – kupř. povídání při sezení v kruhu na zemi může vést přes špatný návyk až k zakulacování páteře. Děti z mateřských škol, kde mají pravidelná cvičení a další pohybové aktivity, jsou pohybově zdatnější, než děti ze škol, kde jsou podmínky pro pohyb nedostatečné. Děti zbavené pohybu a vystavené pasivnímu přijímání informací se nudí a ztrácí pozornost. Právě nerespektování potřeby pohybu u dětí má za příčinu problémy s chováním a učením.<sup>13</sup>

Tam, kde nejsou vhodné podmínky pro pohyb, narůstá u dětí neklid a agresivita. Pokud ale bude respektována potřeba pohybu v mateřských školách, budou děti lépe připravené na vstup do prvních tříd i na roli žáka a spolužáka, budou se také lépe socializovat.

V předškolním a mladším školním věku je nutné respektovat individuální potřeby dítěte. A tyto potřeby má – jak už jsem uvedla v předcházejících kapitolách – každé dítě jiné. Stejně tak má i jiné rodinné zázemí.

Podle Hany Dvořákové (2011) by děti měly během pohybových aktivit získat jak dovednosti lokomoční<sup>14</sup>, tak nelokomoční<sup>15</sup>. Je přitom dobré, aby děti k pohybu měly příležitost i dobré podmínky. Zvládnutý pohyb přispívá ke zlepšení svalových funkcí a funkce vnitřních orgánů. Dítě, které pohyb zvládne, se cítí lépe, je sebejistější a sebevědomější.

Hana Dvořáková (2011) také uvádí, že vlastní podstatou zvládnutí pohybu

---

<sup>13</sup> Měla jsem příležitost účastnit se jedné hodiny v mateřské školce. Děti měly právě výuku anglického jazyka s rodilým mluvčím. Pedagog a děti seděli v kruhu. Některé děti odpovídaly, ostatní se ošivaly a byly nepozorné. Po sedavé výuce děti vyskočily a začaly se přirozeně pohybovat po prostoru podle svých potřeb. Paní učitelka ale dala pokyn, ať si najdou klidnou hru a neběhají. Myslím si, že by pedagog měl vnímat děti jako své partnery a na základě toho s nimi komunikovat.

<sup>14</sup> Pohyb z místa v prostoru všemi směry, ve směru podle pokynů, pohybovat se různými druhy lokomoce mezi překážkami, přes překážky terénní a umělé, poskakovat a skákat různými způsoby a v kombinacích, skákat do různých směrů, pohybovat se s partnerem a ve skupině.

<sup>15</sup> Znat názvy částí těla, zaujmout různé polohy podle pokynů, pohybovat částmi těla podle pokynů, nápodoby, pohybovat se kolem různých os svého těla: převaly, obraty, kotouly, manipulovat s náčiním a předměty (rukama, nohama, koleny, hlavou), odhadnout pohyb náčiní a přizpůsobit mu pohyb vlastní.

je schopnost pohyb řídit. Ta spočívá v propojení center mozku se svaly, které pohyb vykonávají – správné propojení je předpokladem zvládnutého pohybu. Z pohybových center mozku je vysílán signál ke svalům. Pokud je pohyb nový, je podráždění pohybových center v mozku nepřesné. Děti, které nemají možnost pohybovat se v dobrých podmínkách, vytvářejí špatné pohybové návyky. Příkladem toho jsou kupř. vady držení těla a různé další. Dojde-li k přetěžování různých částí těla, vzniká nefunkční pohyb.

Při pohybu se děti učí vnímat vlastní tělo a orientovat se v tělním schématu. Představují si, že znají jeho jednotlivé části a na základě této znalosti se lépe orientují. Během pohybové aktivity se učí prostorové orientaci. Dále se učí rozeznávat intenzitu, sílu pohybu. Některé pohybové aktivity děti vykonávají samy, ale mnoho jich vykonávají ve skupině, ve dvojicích, trojicích. Toto učení je dobré pro socializaci a vzájemný respekt, empatii. Pohybem se nejen rozvíjejí svalové schopnosti, ale také práce mozku a celé nervové soustavy. Pomocí pohybu a zkušeností dítě řeší různé situace, rozvíjí své myšlení a intelekt.

## IV. Dialog v pedagogickém procesu učení

### 1. Dialogické jednání

Při psaní této kapitoly vycházím ze zkušeností, které získávám na hodinách dialogického jednání na Katedře autorské tvorby a pedagogiky. Stejné zkušenosti využívám i ve své pedagogické praxi. Domnívám se totiž, že principy dialogického jednání lze v rámci procesu výuky velmi dobře využít.

Myšlenku dialogického jednání s vnitřním partnerem (DJ) začal její autor – profesor Ivan Vyskočil – rozvíjet už v roce 1968. Specifičnost disciplíny spočívá v tom, že nejde o improvizaci jako takovou. „*Dialogické jednání není nic hotového. Není to metoda, a už vůbec ne technika.*“<sup>16</sup> Jednající student nemá dopředu připravený text či koncepci toho, co bude předvádět. Dialogické jednání probíhá v konkrétním prostoru (vhodný je prostor s vyšším stropem), který je prázdný, za přítomnosti asistenta a všech ostatních jednajících. Říkáme tomu veřejná samota (termín Stanislavského). „*A znamená to v podstatě tolik, že ten kdo je na place, v centru pozornosti těch druhých, se pokouší, se učí chovat, jednat i prožívat tak, jako že tam ti druzí nejsou a nesledují ho, jako kdyby tam nebyli, jako, že je o samotě. Tedy sám sebou.*“<sup>17</sup> Asistent zastává roli průvodce, který pozoruje, všímá si, co jednající vytváří. Poté slovně okomentuje, co viděl.

Každý zúčastněný jedná sám a má předem stanovený časový limit, ví, kolik minut bude v prostoru. Ostatní jednání přihlížejí, ale nekomentují. Jednající nehraje pro publikum, ale jedná sám pro sebe. Ocítá se v přítomném okamžiku, bez jakýchkoliv rekvizit, textů apod. Jde o aktivní psychofyzický výstup, ve kterém jsou zapojeny tělo i hlas. Jednající má v prostoru k dispozici pouze sebe, sám sebe využívá jako prostředku pro komunikaci. Aktivuje se a jeho tělo má nějaké napětí, výraz. Je energeticky aktivní, ne povolený<sup>18</sup>. Postupně se svým jednáním dostává

---

<sup>16</sup> **Vyskočil, Ivan a kol.** *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, 2005. s. 13

<sup>17</sup> tamtéž, s. 17

<sup>18</sup> Pokud tělo povolíme, nejsme v napětí. Tělo a hlas postrádá výraz a znělost, výsledek je neartikulovaný.



k různým postavám, které může odlišit hlasově a jiným tělovým napětím, výrazem. Dochází k celkovému zpomalení.

Zkušenost z prostoru, kde se člověk ocitá naprosto sám a odevzdaný jen svému bytí v přítomnosti, napomáhá tomu, aby se člověk vědomě poslouchal a uvědomoval si, co se děje, když jedná. Všimá si svých gest a hlasu. Lepšímu uchopení zkušenosti napomáhá také psaní reflexí. Během něj si jednající rekapituluje, co se během bytí v prostoru odehrálo.

Dialogické jednání je trénink k posílení a uvědomění si sebe sama. Začátky jsou pro každého podobné – od pochybností a sebekritiky dojdou jednající postupem času až k oproštění se od hodnocení sebe sama. Ze začátku také bývají jednající zrychlení, věnují se v příliš krátké době příliš velkému množství nápadů a témat. *„Každý účastník zakouší počáteční chaos, zmatek, což jako takové trvá zpravidla šest až deset setkání. Pak se postupně začíná soustřeďovat a uvolňovat, začíná vnímat, projevovat se 'ted' a tady'...“*<sup>19</sup> Zrychlení totiž brání vjemu všech impulsů, které se odehrávají v těle.

Dialogické jednání je sebezkušenostní kondicí, která se dá uplatnit v profesním či osobním životě. Nejedná se ale o formu psychoterapie. Asistenti nehodnotí, pouze naznačují, či sami za sebe vypovídají, co viděli. Se vzrůstající zkušeností se může jednající postupně otáčet směrem k publiku.

---

<sup>19</sup> **Vyskočil, Ivan a kol.** *Dialogické jednání s vnitřním partnerem.* Brno: JAMU, 2005. s. 128

## 2. Dialog

S dialogem<sup>20</sup> – střídavou promluvou mezi účastníky, rozhovorem dvou nebo více osob – se setkáváme každý den. V divadle jde o charakteristický prvek již od antické tragédie. Zakladatelem západní tradice filozofického dialogu je nepochybně Sókratés.

V dialogickém jednání je dialog součástí hry. I když je totiž jednající sám, může vždy vést rozhovor sám se sebou. Oddělit v sobě různé postavy, které mohou vzájemně vstupovat do interakce.

Protikladem dialogu je monolog (z řeckého „monos“, „jeden“). I s tím se můžeme v dialogickém jednání setkat. Povětšinou ovšem asistenti poukazují na nabízející se možnost komentátora, který může do monologu vstoupit, kupř. položit otázku – tím vzniká opět dialog.

Člověk, který jedná v prostoru, se často dostává do různých slepých uliček a jednacích stereotypů. S tím se v rámci DJ setkává naprosto každý. Jednající si zpravidla pokládá otázky typu: „Co mám dělat? Má to smysl? K čemu to všechno je?“ Pokud ale prorazí stereotypy anebo se zcela odevzdá situaci, ve které se nachází, může vzniknout neuvěřitelná hra, která je zábavná jak pro jednajícího, tak pro diváka.

Divák vždy v rámci DJ zastává roli „přející pozornosti“. Jde o jakýsi neverbální dialog s jednajícím, protože jednající přející pozornost přijímá.

V dialogickém jednání nejde vždy pouze o verbální komunikaci. Jednající může komunikovat pomocí zvuků, gest. Pakliže je jeho hlasová či neverbální komunikace srozumitelná, může dojít k nějaké odpovědi, reakci a následně i interakci. Jednající se učí naslouchat sobě samému. K přesnějšímu pochopení, co kdo říká a na co se ptá, ale napomáhá v dialogickém jednání, stejně jako v klasickém rozhovoru, artikulovaná řeč. Jednající proto musí na jedné straně srozumitelně a jasně

---

<sup>20</sup> Slovo „dialog“ pochází z řeckého slovesa „dialegomai“, které znamená „rozvažovat, rozmlouvat“.

vyslovovat, na druhé straně musí být ochoten poslouchat.

V dialogickém jednání se vyskytují různé podoby dialogu. Pozice se střídají – jedna z postav může být pasivní, druhá dominantní apod. Jde o spontánní dialog, hru, která vzniká na základě přítomné situace. Rysy a projevy dialogu v jednání mohou být různé: verbální i neverbální komunikace – gesta apod., intonace, specifická výslovnost, pauzy v řeči apod.

Disciplína dialogického jednání je proces, který nás učí, jak se stát svobodným ve svém jednání. *„DJ zahrnuje a otevírá více polí zkoumání i možných cest a cílů. Vždycky však má být ryze osobní a osobnostní záležitostí, kdy záleží na osobních dispozicích...“*<sup>21</sup> DJ poskytuje zároveň radost ze hry, která už v našich životech není zastoupena natolik, jako když jsme byli dětmi. Děti jednájí spontánně – již u dvouletých dětí si můžeme všimnout, s jakou lehkostí vytvářejí dialogy, a to zejména když jsou samy. Můj syn kupř. „dialoguje“ každý den. Komunikuje s imaginárními postavami. Mění hlas a intonaci. Je v přítomnosti a je zaměstnán sám sebou.

O dialogickém jednání se hovoří také jako o disciplíně, která nám umožňuje jednat s vnitřními partnery. Myslím, že je to přesné označení. Profesor Ivan Vyskočil také hovoří o dětskosti – ponouká, ať si všímáme dětí. Touto formou hry se dozvídáme o sobě a svých možnostech. Jsme ve fantazijním světě, na druhé straně se vynořují věci z dávné či nedávné minulosti a přítomnosti.

Jednání není chápáno ve smyslu „hraní“ divadla, či vyrábění postavy nebo nějaké situace. Dialogické jednání je ponecháno samo sobě, nejde o herecké kreační. Účastník DJ ke svému jednání dochází zcela autenticky, cestou, která vzniká až na místě. Nesnaží se záměrně vytvářet role, divadelnost. Je-li však aktivován, může k divadelnímu výrazu dojít zcela přirozeně, spontánně.

Vnitřní tělové napětí a soustředění je nepostradatelné pro to, aby si člověk mohl všimnout atmosféry, nálady, ve které se nachází. S každým procesem učení je spojený i pocit frustrace, marnosti. Bez tohoto pocitu, bez střetu s vlastními

---

<sup>21</sup> **Vyskočil, Ivan a kol.** *Dialogické jednání s vnitřním partnerem.* Brno: JAMU, 2005. s. 129

možnostmi, nelze v procesu pokračovat. „Zakusit počáteční – vlastní i společný – chaos, zmatek a jeho vyjasňování, postupné strukturování 'zevnitř', je pro další dění nadmíru důležité.“<sup>22</sup> Uvědomit si zacyklenost vlastního jednání je důležité i v profesním či osobním životě. Přílišná snaha vždy zpomaluje proces hledání.

---

<sup>22</sup> **Vyskočil, Ivan a kol.** *Dialogické jednání s vnitřním partnerem.* Brno: JAMU, 2005. s. 129

### 3. Hlasové a tělové napětí – projev pedagoga<sup>23</sup>

Během dialogického jednání je dobré, pokud jednájící mluví nahlas a srozumitelně, tak, aby se mohl slyšet – znělý hlas v nás lépe rezonuje a umožňuje nám lépe se poslouchat.

Kondici, kterou získávám v rámci dialogického jednání, lze samozřejmě využít i v roli lektora. Hlas je pro lektora velmi důležitý – učím-li, vedu jím pohybující. Modulace hlasu vytváří atmosféru, která podporuje tvořivou činnost. U dětí je pak ze strany lektora nezbytné, aby byl do probíhajícího procesu zapojený fyzicky (celým tělem) – tím se i jeho hlas stává skutečně přítomným a motivujícím.

Jak už jsem se zmínila výše, v průběhu dialogického jednání dochází k propojení tělového i hlasového projevu. Stejně jako jednájící, i pedagog by měl být propojen a vědom si toho, jak působí na studenty. Předtím, než jdu učit, proto musím sama sebe aktivovat – naladit se a připravit se na to, co se bude odehrávat. Obdobně jako v DJ jde přece o přítomný okamžik v konkrétním prostoru.

Soustředit se na dech mi pomáhá nejvíce. Několikrát se nadechnu a vydechnu. Vytřepu z celého těla napětí. Dalším krokem je pro mě hlasové rozezvučení. Využívám také „groundingu“ (terapeutická metoda pro klienty či terapeuty – uzemnění se, kontakt se zemí, podupávání, možnost cítit pevnou půdu pod nohama). Tyto jednoduché prostředky k aktivaci naprosto stačí. Samotnou hodinu mám rozepsánu v bodech, jsem ale připravená i na to, že se sled událostí může měnit. Stejně jako v dialogickém jednání zde chybí jakékoliv koncepty.

---

<sup>23</sup>Při psaní podkapitol „Hlasové a tělové napětí – projev pedagoga“ a „Dialog – jako nástroj pro využití v pedagogickém procesu učení“ vycházím především z praktických zkušeností formovaných pravidelným setkáváním s disciplínou dialogického jednání na Katedře autorské tvorby a pedagogiky. Opírám se přitom zároveň o vybrané texty, které problematiku pojednávají více do šířky a samozřejmě i do větších podrobností. Jde především o Vyskočilovo *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* (2005), dále pak knihu *Psychosomatika a pohyb* stejného autora (2008) a částečně též studii Evy Slavíkové *Z lékařského hlediska* (2013).

Když vedu dospělé či děti, vedu sama se sebou dialog. Ptám se, jakým způsobem mohu dále pokračovat, jakým způsobem vše provázat. Jsem aktivní, mé jednání má proto zvenku napětí, výraz. Mezi pohybujícími se a mnou vzniká vzájemné spojení. Je to magické sepjetí, které je pro proces nepostradatelné.

#### 4. Dialog – jako nástroj pro využití v pedagogickém procesu učení

Interakci pedagoga se studenty chápu jako dialog. Dialogické jednání mě učí vést dialog jak sama se sebou, tak s těmi, se kterými pracuji. Nejedná se přitom pouze o dialog verbální. Mnohdy jde o neverbální napojení, které vzniká v průběhu procesu učení.

Pozorování umožňuje odstup a potřebnou reflexi toho, co se děje. Nejvíce přínosné je v mém případě pozorování v situaci, kdy hodinu vedou dva lektoři. Přítomnost většího počtu lektorů umožňuje vzájemnou reflexi a objektivitu. To se pak odráží v procesu samotném. Spolupráce dvou lektorů je citlivá záležitost, která vyžaduje trpělivost, zpomalení. Je to podobné jako u dialogu verbálního, jako u rozhovoru – po akci vždy následuje reakce. Každý rozhovor je dynamický proces, který závisí na schopnostech, situaci i na kondici obou aktérů. Stejně je to u dvou lektorů. Vzájemné respektování a naslouchání je nezbytné. Do hry může vstoupit i třetí element – korepetitor, který jednak reaguje na pohybující se, zároveň se ale podílí i na komunikaci s lektory.

Otázkou, kterou si kladu, je, v jaké míře mám vlastně do dialogu s dětmi vstupovat. Děti mají tendence verbalizovat to, co se odehrává, nebo to, co se jim nabízí. Někdy mají i jiné potřeby a přání. Jejich naladění je na každé hodině jiné, mění se. Stejně jako se mění počet dětí ve skupině.

V přípravné třídě, kterou jsem učila, byl jeden velmi aktivní chlapec. Sám chtěl navrhnout hry. Přebíral iniciativu ve vedení. Byl vůdcem skupiny. Děti na jeho jednání reagovaly otevřeně, často se jím nechaly vést. Někdy ale chlapec o navržené aktivitě nejevil zájem – hned na začátku hodiny mi oznámil, že ho to nebaví, nebo že mnou navrženou hru hrát nechce. Kladla jsem si otázku, zda mám toto chování prostě ignorovat, anebo mám na jeho hru přistoupit a téma změnit. Vyzkoušela jsem nakonec obě varianty – jeho nabídku jsem buď přijala, nebo jsem mu řekla, že když všechno stihneme, zahrajeme si jeho hru na konci hodiny. Učitelka, která danou třídu učí, mě upozornila, že mají někdy děti tendenci s dospělým manipulovat a když vycítí jeho slabinu, využijí toho. Chtěla jsem najít takové řešení, které by uspokojilo obě strany. Využívala jsem proto chlapcovy hry

anebo jsem mnou navrženou hru propojila s jeho nápady.

V posledních třech hodinách jsem pak děti nechala, ať pracují podle svého nebo vykonávají ty činnosti, které jim v danou chvíli přijdou potřebné. Začátek hodiny jsme vždy využila pro skupinovou práci a posléze jsem s dětmi pouze byla – buď jako pozorovatel, nebo účastník jejich vlastní hry. Práce s přípravnou třídou byla i tak velmi náročná. Už proto, že jsem vždy s dětmi byla sama, bez korepetitora.

Se skupinou dětí z první třídy byla práce úplně jiná – dialog, v rámci kterého často využívám očního kontaktu, zde vznikal spíše mezi mnou a druhým lektorem a korepetitorem. S dětmi se jej často navázat nedařilo – prostor, ve kterém hodina probíhala, byl příliš velký a akusticky nevhodný. Šlo tedy o velký výdej energie.

Během hodin nebo jejich přípravy jsem často vedla dialog sama se sebou. Psaní této diplomové práce vnímám stejným způsobem. Je to dialog mezi mnou a psaným textem. Rozmýšlím se, jak v psaní pokračovat, kterou kapitolu začít psát.

Pocit frustrace v procesu učení přichází vždy, když si přestanu být jistá, jak a kterým směrem hodinu vést. Je to, co dělám, hodnotné? Je to k něčemu? Jak to vnímají děti? Neobtěžuji je svými úkoly? Tato frustrace či nespokojenost se velmi podobá té, o které jsem psala v souvislosti s dialogickým jednáním. Někdy přijde chvíle, kdy nemá jednající chuť ve svém jednání pokračovat. Má pocit, že to celé nikam nevede. Hodnotí se kriticky, sráží svůj „výkon“. Pochybnosti jsou ale v procesu nutné. Chvíle pochybností nám umožňují proces zpracovávat. Někdy se potřebujeme zastavit, abychom na základě nevědění pochopili, kde jsme a jak a kudy můžeme pokračovat.

Někdy přicházím na hodinu se strachem. Je to strach, který vychází z nejistoty. Většinou mám pocit, že nebudu vědět, jak pokračovat, že si nebudu jistá. Zpočátku jsem touto nejistotou bývala v prvních chvílích hodiny ochromena a mezitím, co děti nebo dospělí pracovali na tématu, mi v hlavě zněla otázka: „A co teď? Co mám nabídnout? Jak mám navázat? Baví je to a chtějí vůbec pokračovat?“ Naprosto stejné otázky mě napadaly během dialogického jednání. Zpětná vazba poskytovaná asistenty zde ale umožňuje nedělat si starosti – můžete si dovolit odevzdat se



situaci a pocitům, které jsou v dané chvíli aktuální. Toho se snažím využívat i ve vlastní výuce.

Přirovnat k dialogu lze určitě i výchovu. Stejně jako v dialogu je pro ni zásadní vzájemné uznání a respekt obou zapojených stran. V pedagogickém procesu mnohdy tento vzájemný respekt chybí. Jednostranná nadřazenost pak celý proces učení se, stejně jako komunikaci mezi vyučujícím a studentem, zbytečně komplikuje.

## V. Prostor a jeho využití v pedagogickém procesu

V této kapitole mi jde ale především o prostor, ve kterém se ocitáme v kontextu hry, výuky nebo v rámci dialogického jednání. Na takovém prostoru totiž velmi záleží. Účastníci se v něm potřebují cítit dobře, bezpečně a úkolem každého pedagoga, lektora či terapeuta je takový prostor vytvořit.<sup>24</sup>

V terapeutických kruzích záleží na volbě místa, kde se budou klienti scházet – prostor volíme kupř. podle velikosti skupiny (větší, malá nebo dokonce individuální sezení) a jejich specifických potřeb. Ve školním procesu by to nemělo být jiné.

Terapeut musí zvážit všechna pro a proti, která by v prostoru mohla nastat. Při zajišťování konkrétního místa by si měl být jistý, že v něm po dobu svého působení nebude rušen nikým z venku, tj. že nikdo další nebude do prostoru, kde probíhá práce s uzavřenou skupinou, výuka s dětmi apod., vstupovat bez vyzvání.

S dětmi z přípravného ročníku jsem pracovala v prostoru jejich třídy. Místnost nebyla velká. Protože děti neměly vlastní šatnu, kde by se mohly přezouvat a kam by si mohly odkládat oblečení, byly ve třídě umístěny věšáky. Kromě lavic se židlemi byl ve třídě také malý prostor s kobercem určený pro pohyb. V této části místnosti byly také uloženy hračky a další předměty. Prostor působil přeplněně a neútně. Děti se během pohybových her často rozptylovaly předměty, které měly k dispozici. Osobně bych volila raději prázdný prostor, kde by se děti mohly lépe soustředit, na druhé straně se ale hry a hračky daly využít ve chvílích, kdy pozornost dětí opadávala.

Se skupinou dětí z první třídy jsem se scházela v mnohem větším prostoru – klasické školní tělocvičně s nářadím. Podlaha zde byla dřevěná a tvrdá a prostor neměl příliš dobrou akustiku. Namísto reprodukováné hudby jsem zde zato s úspěchem využila hudby hrané naživo. Jelikož prostor tělocvičny klade velké nároky na pozornost lektora, pracovali jsme se skupinou vždy minimálně ve dvou.

---

<sup>24</sup> Bezpečný prostor je z mého pohledu takový prostor, který neklade bariéry a jehož podmínky účastníci považují za vyhovující – v prostoru se cítí dobře, jelikož jim žádným způsobem nebrání v možnosti se svobodně projevat.

Pro práci v prostoru jsou velmi podstatné vzájemné dobré vztahy – dobré vztahy mezi lektory a dětmi, mezi spolužáky atd. Neshody a problémy v komunikaci se totiž odrážejí jak v pracovním procesu, tak v procesu učení. Atmosféra bývá tíživá. Lektor přenáší své pocity a nálady na ostatní v kolektivu.

## **B. POHLED DO PRAXE**

### **I. Děti z přípravné třídy, 6 – 7 let**

Od října 2014 jsem docházela jednou týdně do přípravné třídy při základní škole na pražském Střížkově. Výuku jsem ukončila začátkem března 2015.

Přípravnou třídu navštěvují děti, které z různých důvodů nebyly přijaté do prvních tříd. Důvody jsou u většiny dětí podobné – lehké poruchy soustředění, logopedické a grafomotorické obtíže. Děti nebyly odborně posuzovány, ale při zápisu proběhlo přezkušování základních dovedností za přítomnosti školního psychologa.

V minulosti se kladl důraz na biologické předpoklady, psychický stav dítěte a jeho další projevy, které souvisí s řečí, myšlením, grafomotorikou. Dítě, které parametry splňovalo, bylo na vstup do školy připravené. V současné době se pohled na připravenost dítěte pro vstup do základní školy mění, stejně jako pojetí školní zralosti.

Konkrétnější práci s dětmi, které by měly nastoupit do školy, umožňují především pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče mohou také zažádat o možnost ročního odkladu. Některé základní školy mají výše zmíněnou přípravnou třídu, kterou dítě navštěvuje jeden rok. Prosazuje se zde ekologický, systémový přístup k psychickým jevům. Současná psychologie a pedagogika nepokládá poruchu za nemoc, která je v jedinci, ale spíše v systému. Znamená to, že každé šestileté dítě je vzdělavatelné, pakliže se odpovídajícím způsobem upraví podmínky, obsah a forma vzdělávání. Předpoklady pro přijetí do první třídy jsou znalost základních hygienických návyků, jazykové a vyjadřovací schopnosti. Dalšími kritérii jsou poznávání tvarů, jednoduché počty, znalost písmenek. Pro šestileté dítě toho není málo.

V přípravné třídě, kterou jsem navštěvovala, bylo zhruba patnáct dětí. Velikost skupiny, se kterou jsem pracovala, se ale vzhledem k nepravidelné docházce často měnila. Od září do ledna vedla třídu paní učitelka, která později z důvodu nemoci spolupráci přerušila. Na začátku února byla proto dětem přidělena učitelka nová.

Přípravnou třídu děti běžně navštěvují od pondělí do pátku. Zhruba od 8 do 12 h mají výuku, která se skládá z grafomotorických, logopedických a pohybových her. Vyplňují pracovní sešity. Někdy dostávají domácí úkoly na konkrétní témata. Po obědě tráví čas v družině. Je-li hezké počasí, chodí též během dopoledne ven na procházku.

Náplní mé práce byla pohybová výchova. K příležitosti se třídou pracovat jsem se dostala zcela náhodně – v minulém roce jsem se na dětském hřišti seznámila s její učitelkou. Během konverzace jsme narazily na téma „současné děti a pohybová aktivita“. Při této příležitosti se mě paní učitelka zeptala, čím se zabývám. Když zjistila, že je mým oborem tanec a pohyb, zeptala se mě, zda bych nechtěla docházet do její přípravné třídy. Nápad to byl dobrý. Na konci srpna se skutečně ozvala. Začátkem září jsem navštívila třídní schůzky. Zjistila jsem, že přání, aby se se mnou děti jednou týdně setkávaly a věnovaly se pohybovým aktivitám, je více přáním paní učitelky než přáním rodičů. Sama jsem netušila, jaké to bude a co vlastně mohu nabídnout – měla to být má první pedagogická zkušenost. Rodiče se nakonec formou hlasování dohodli, že za dětmi mohu docházet každé pondělí. To, že mohu ve třídě působit každý týden, aniž bych byla nucena plnit očekávání ze strany rodičů či učitelky (nikdo od mé práce žádná konkrétní očekávání neměl), jsem shledala pro budoucí práci jako velmi přínosné.

Tento projekt pro mě byl (a nadále je) důležitý hlavně z hlediska vnímání procesu učení. První setkání s dětmi si velmi dobře pamatuji. Když jsem vešla do třídy, hrály si děti s hračkami, nebo byly zaneprázdněné jinými činnostmi. Paní učitelka mě představila. Dětem potom dala pokyn, aby uklidily prostor, ve kterém jsme se společně měli hýbat. Prostor nebyl veliký, ale řekla jsem si, že pro tuto práci postačí. Děti byly velmi živé, křičely, neustále se poštuchovaly apod. Paní učitelka jim zadala hru, která je měla zklidnit – hru na ticho. Celkem to zafungovalo. Mezitím jsem si sedla na koberec, abych dětem byla blíže. Mým pomocníkem pro seznámení s nimi byl míč. Vzápětí ke mně přišly dvě dívky a jedna z nich se na mě přitiskla, což mě trochu zaskočilo. Ostatní děti se poměrně rychle přidaly. Představila jsem se a tím má práce s dětmi z přípravné třídy začala.

*Předpokládaná stavba hodin pro práci s dětmi v přípravné třídě:*

- a) chvíle pro vyladění
- b) hlavní činnost
- c) ukončení hodiny

Nástroji pro stavbu hodiny se stala hra, pohyb, improvizace a dialog.

Nejdůležitějším cílem hodin bylo, aby se děti naučily komunikovat skrze hru a pohyb. Velmi vhod mi v hodinách přišla zkušenost z dialogického jednání – práce s improvizací a s inspirací.

*Předpokládané cíle pohybových hodin v přípravné třídě:*

- seznámení se s dětmi
- vznik vzájemného napojení ve skupině
- zvědomení jednotlivých částí těla
- procvičování rytmu a střídání protikladů rychle/pomalou
- zvědomení prostorových vztahů

## 1. První hodina

### a) Cvičení připravená pro první hodinu

- *Hra na jména (s míčem)*

Děti sedí v kruhu a podávají si míč. Kdo má míč, řekne své jméno.

- *Hra na prostor*

a) Míč je ve středu kruhu, děti se přibližují a oddalují od míče.

b) Kruh se ruší, míč zůstává ve středu místnosti. Děti se pohybují volně – chůzí/během. Na smluvený signál běží k míči.

- *Hra na sochy*

a) Děti se během pohybují po prostoru. Na určený signál se promění v sochy.

b) Děti se rozdělí na dvě skupiny. Jedna polovina je proměněna v sochy, druhá se stanoveným tempem mezi sochami pohybuje. Na určený signál si obě skupiny role prohodí.

- *Hra na hadrového panáka – uvolňovací cvičení pro celé tělo*

Děti protřepávají jednotlivé části těla (horní a dolní končetiny, vytažení paží směrem ke stropu apod.). Na určený signál padají na zem a chvíli na ní leží.

- *Leh na zemi (na zádech)*

Protážení horních a dolních končetin, uvolnění.

- *Hra na klubíčko*

Děti se schoulí do polohy klubíčka (v podřepu) a postupně klubíčko rozmotávají (pohyb směrem nahoru – až do stoje). Na určené znamení (šmik nůžkami) se klubíčko rychle smotá zpět k zemi.

- *Hra na jména (s míčem)*

Závěr hodiny – připomenutí první hry.

#### b) Skutečný průběh první hodiny

Na první hodině jsem nejprve dětem nabídla výše popsanou hru na jména. Jedná se o jednoduchou hru, která mi měla pomoci si jména dětí zapamatovat. Jejím principem je podávání míče v kruhu – při každém předání řekne předávající své jméno. Začala jsem já. Po vyslovení svého jména jsem míč podala jednomu z dětí, které sedělo vedle mě.

Jak se ukázalo, bylo pro děti velký problém už samotné vytvoření kruhu. K vytvoření tvaru nepomáhalo ani držení se za ruce – děti se prověšovaly, sedaly si, padaly apod. Nakonec jsme vytvořili kruh, který byl neustále v pohybu, i když jsme seděli. V souladu s pravidly jsme si nejprve míč podávali, poté jsme ho kutáleli po směru hodinových ručiček. Děti hra bavila a na pár chvil jsme na sebe byli napojeni.

V určité chvíli jsem postřehla, že už děti potřebují dělat něco jiného, že je zapotřebí činnost změnit. Zvedli jsme se proto ze země. Míč jsem umístila doprostřed kruhu, tj. tak, aby byl střed kruhu jasně určen. Poté jsme po kruhu běhali a v různých místech se zastavovali. Také jsme se přibližovali k jeho středu – k míči, a poté od něj zase oddalovali. Stále jsme se přitom drželi za ruce.

Po chvíli se některé děti začaly odpojovat. Došla jsem proto k závěru, že je opět zapotřebí změnit činnost a místo. Hráli jsme hru na sochy. Opět velice jednoduché zadání – děti běhají v prostoru a mají se zastavit na určený signál. Při této hře se již většina dětí nesoustředila a nedodržovala zadání. Čím více jsme se s nimi hýbala, tím byly aktivnější. S některými jsem ještě vyzkoušela hru na hadrového panáka, po zbývající část hodiny jsem ale už jen stála a pozorovala je. Běhaly, skákaly, křičely, lezly jedno po druhém.

Na závěr hodiny jsem se jim pokusila připomenout hru na jména, čímž se lekce uzavřela. Od mého příchodu do tohoto momentu uplynulo pouze 20 minut.



## 2. Druhá hodina

### a) Cvičení připravená pro druhou hodinu

- *Hra na jména (s míčem)* – opakování
- *Hra „Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum“*
- *Hra na hadrového panáka*
- *Leh na zemi* – vyklepávání a protažení horních a dolních končetin
- *Hra na klubíčko*
- *Hra na semínko*

### b) Skutečný průběh druhé hodiny

V druhé hodině jsme s dětmi opakovali hru s míčem, běh v prostoru a hru na zastavování. Hráli jsme také hru „Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum“, během které se děti úplně odreagovaly. Touto hrou jsem také mohla otestovat jejich prostorovou orientaci – padaly, lezly po sobě, některé se zastavily a šly si sednout. Hra na hadrového panáka tentokrát fungovala – využila jsem během ní polohy lehu na zemi, ve které si děti vytřepaly každou končetinu zvlášť. Poté jsem jim nabídla představu semínka, které klíčí a pomalu roste vzhůru, až do stoje. Pozornost dětí ale postupně opět opadávala, vymyslela jsem proto na závěr naprosto nelogickou hru na ježky a blechy.

V této hře se děti rozdělí na dvě skupinky. Jedna skupinka představuje blechy, druhá ježky. Blechy chytají ježky – ta, která ježka chytne, si ho odkutálí si do svého doupěte. Pravidla jsou stručná a jasná – první jdou na procházku lesem blechy (děti skáčou po čtyřech). Poté, co se vrátí do doupěte, do lesa vycházejí ježci (děti svým pohybem napodobují ježky). Když se i ježci vrátí zpět, následuje výzva pro obě skupiny a všechny děti (tj. jak ježci, tak blechy) se honí a chytají.

Po této hodině jsem dlouho přemýšlela, jak s dětmi pracovat tak, abych alespoň na chvíli udržela jejich pozornost. Dětem totiž úplně chyběla trpělivost, nebo se nebyly schopné či ochotné soustředit na dodržování daných instrukcí.

### 3. Třetí hodina

#### a) Cvičení připravená pro třetí hodinu

- *Cvičení na základě kruhu*  
Míč uprostřed, pohyb k míči a od míče – střídání rychlého/pomalého pohybu.
- *Leh na zemi*  
Protažení dolních a horních končetin, vytřepání.
- *Protažení*  
Natažení končetin, paže podél těla, přetočení na pravý/levý bok, na břicho.
- *Hra na kočku*  
Práce s představou, poloha na všech čtyřech.
- *Hra na semínko*  
Semínko roste směrem vzhůru (viz předchozí hodina).

#### b) Skutečný průběh třetí hodiny

Během třetí hodiny jsem využívala především pohybového materiálu z hodin předchozích. Hodina se sice úplně rozpadla, v jejím průběhu jsem ale vymyslela zcela novou hru – na věneček a jména.

V této hře děti leží na zemi. Některé z nich (nebo případně lektorka/učitelka) přitom zpívá písničku „Uvijeme věneček“, která končí větou: „Jaké jméno asi má?“ Zpívající chvíli chodí mezi dětmi. Když dospěje k poslední větě písničky, vybere si to, ke kterému je nejbližší. Na položenou otázku vybrané dítě odpoví svým jménem a vstane. Stejným způsobem hra pokračuje, dokud nevstanou všechny děti. Všichni pak společně vytvoří hada, kterého postupně spojí až do kruhu (věnečku). Tuto hru si děti oblíbily natolik, že jsme ji pak hráli každou následující hodinu.

#### 4. Další hodiny

Na čtvrtou hodinu jsem opět měla připravené hry a cvičení. Začala jsem také uvažovat o tom, že bych v rámci výuky využila některé pohybové nástroje z taneční a pohybové terapie. Nakonec jsem se s tím ale rozhodla ještě vyčkat.

Hlavním tématem hodiny byla práce s kruhem a seznamování se s prostorem. Pro posílení rytmické složky cvičení jsme také zpívali písničky, které se děti naučily od své učitelky. Sama jsem jim nabídla také různá říkadla. Bylo zajímavé pozorovat, jak se hlasové možnosti jednotlivých dětí liší. Posledním tématem, kterým jsme se v hodině zabývali, byla relaxační cvičení. Chvíli pro relaxaci jsem se poté snažila zahrnout na konec každé následující hodiny.

Zjistila jsem, že pro lepší pochopení slovní instrukce je skutečně velmi důležité dětem nabídnout konkrétní představu, která by jim pomohla při samotném pohybu. Například představa zvířete je pro pohyb a hru výborná pomůcka. Pro udržení pozornosti je také důležité včas prostřídat aktivity. Ne v každé hodině se ale dá počítat s tím, že bude střídání fungovat. První čtyři hodiny jsem ukončila vždy maximálně po třiceti minutách – déle bych pozornost dětí neudržela.

Za pomoci začlenění různých aktivit jsem měla možnost u jednotlivých dětí zkoumat funkční i nefunkční aspekty pohybu. Pro mnohé děti byl kupř. velmi obtížný leh na zemi, který se zdá být něčím triviálním. Některé ležely tak, že měly nohu přes nohu, ruce pod hlavou nebo zkřížené na hrudi. Při lehu na zádech měly také mnohé děti problém s udržením pozornosti, jejich neklidu jsem ale využila a nabídla jsem jim, že pokud nechtějí ležet na zádech, mohou se otočit na bok nebo na břicho. Ukázalo se, že jde o docela dobrý postup. Možnost volby některé děti uklidnila.

V dalších hodinách jsem pracovala s tématem ročních období. Opět jsme střídali rychlý a pomalý pohyb, běh – zastavení, napětí – uvolnění. Děti se s každou hodinou proměňovaly. Začaly být aktivnější a měly více chuti vymýšlet vlastní hry.

V posledních hodinách jsem při práci využila pohybové cvičení z taneční a pohybové terapie – zrcadlení. Dětem jsem nejprve se cvičením pomáhala a vedla je. Každý se napojoval svým vlastním způsobem. Nejprve jsem si přála, aby se mě děti opravdu snažily napodobovat přesně. Později jsem si ale uvědomila, že vlastně není vůbec důležité, aby předváděly přesně to, co já.

Při zrcadlení v následující hodině jsem je pouze instruovala, aby pohyb kopírovaly jedno od druhého a jedno po druhém – aby si vedení v zrcadlení postupně předávaly. Děti si tak mohly vyzkoušet, že každý má příležitost vést. Účinky této hry byly veliké. Klasické zrcadlení navozuje v klientovi pocit, že není sám. Při zrcadlení jde především o předávání individuálních zkušeností skrze neverbální komunikaci. Každý má svůj příběh, svůj způsob pohybu. Každý je jiný, každý reaguje jinak, ale skupina jako celek se stmeluje.

Během hodin jsem se často setkala s tím, že pohybové hry či zrcadlení děti rozesmály. Smích jim pomáhal zbavit se tísně a úzkosti. Ventiloval nadbytek emocí. Momentů smíchu jsem proto vždy využila k tomu, aby se skupina uvolnila, aby se děti na sebe napojily.

Pro usnadnění vnímání členění prostoru jsem v hodinách používala také některé pomůcky (kromě míče třeba kostky), díky kterým se děti mohly lépe orientovat při jednotlivých aktivitách (běhy po dvojicích, ve skupině, po řadách).

Opravdu pozitivní změny jsem měla možnost sledovat hlavně v posledních hodinách. Třídní paní učitelku, která dlouhodobě onemocněla, však bohužel v té době nahradila učitelka nová. Nová učitelka – nová zkušenost se odrazila i v chování celé skupiny. Všimla jsem si, že se děti postupně vracejí ke svým předchozím návykům. Byly opět nepozorné a přestávaly mít zájem o prováděné aktivity. Příchod nové učitelky tak trochu vyvedl z míry i mě.

Rozhodla jsem se ale nové situace využít. Postupně jsem s dětmi z přípravné třídy zkoušela stejná cvičení, která jsem měla připravena pro děti z prvních tříd. Na to, jak na stejná cvičení zareagují prvňáčci a stejně staré děti z přípravné třídy,

jsem byla opravdu zvědavá.

Na rozehrání jsem dětem představila cvičení, kterému říkáme „Humbuk“. Děti při něm mohou v prostoru dle libosti skákat, běhat, lézt, nesmí ale chodit pouze v jednom směru nebo po kruhu. Úkolem je v prostoru vytvářet dráhy. Některé děti zadání pochopily snadno, pro některé to ale bylo obtížné.

Hra „Humbuk“ má čtyři stupně:

- a) pohyb v libovolných drahách
- b) stejné zadání, děti se ale nesmí s nikým srazit nebo se někoho dotknout
- c) stejné zadání, ale s dupáním a křikem
- d) stejné zadání, pohyb se ale musí provádět, co nejpomaleji to jde

Poslední zadání se pro děti z přípravné třídy ukázalo být velmi obtížné. Skutečně pomalý souvislý pohyb udržet nedokázaly.

Velice zajímavou zkušeností bylo také zapojení „Hry na vědky“. Hra se hraje ve dvojicích a jejím cílem je v prostoru objevit něco, co hráče skutečně zajímá, nebo něco, čeho si doposud nevšimli. S touto hrou jsem už měla zkušenost z prvních tříd. Děti z přípravné třídy ale reagovaly jiným způsobem. Nedokázaly věnovat pozornost svému partnerovi, spolupracovat s ním. Možná je rozptýlovalo, že prostor není prázdný – je pochopitelné, že v zaplněné místnosti si více všimaly pohozených hraček a jiných předmětů.

Vzhledem k nevyhovujícímu prostoru jsem už nakonec s dětmi z přípravné třídy nerealizovala poslední plánované cvičení, které jsme prováděli s dětmi z první třídy. Děti v něm běží v řadě na druhou stranu tělocvičny, na konci místnosti se celá řada otočí a vrací se zpátky – dochází ale k pohybové změně, děti už neběží, ale plazí se. Principem této hry je tedy společně běžet na druhou stranu prostoru a společně se doplazit zpět. Nejde o závod, nezáleží na tom, kdo bude první, cílem je pokusit se o společný pohyb, pohyb ve skupině. Je-li přitom někdo rychlejší, má možnost počkat na ostatní.

## 5. Hodnocení výuky v přípravné třídě

První dojmy z práce s dětmi z přípravné třídy byly velmi smíšené. Hodinu jsem sice měla připravenou, ale pozornost dětí se mi dařilo udržet sotva po dobu deseti minut. V původním plánu jsem přitom počítala s tím, že bude mít každá hodina klasických 45 minut. Většinu připravených aktivit jsem nemohla využít. Po velkou část hodiny jsem pouze mezi dětmi stála a pozorovala je. Tato první zkušenost byla velkou výzvou pro další, budoucí práci s dětmi. Došlo mi, že si potřebuji ujasnit, co od hodin vlastně očekávám, co mám děti učit a co jim mohu nabídnout. Jednalo se o velký krok do neznáma, pustit se do práce mě ale velmi lákalo.

U většiny dětí ve skupině byly velmi patrné známky nepropojenosti v těle. Děti např. nevěděly, jak se můžou plazit. Přitom plazení je jeden z nezákladnějších pohybových vzorců ve vývoji člověka.

S dětmi jsem také vyzkoušela konkrétní skoky a poskoky ve vyznačeném prostoru. Na základě tohoto cvičení jsem zjistila, že mají některé problém se v prostoru dobře orientovat, i když samotné odrazy od dvou nebo od jedné dolní končetiny celkem všechny děti – až na výjimky – zvládaly. I toto může být důsledek tělového nepropojení, kdy pravá a levá strana těla nefunguje, jak má. Do hodin jsem se dále snažila zapojit co nejvíce cvičení posilujících koordinaci a rovnováhu. Konec hodiny jsem vždy věnovala relaxaci.

Po několika měsících práce mohu říci, že se děti v prostoru lépe pohybují. Stále je ale velmi patrná nepozornost vůči ostatním – pohybující se jeden druhému překáží. Některé děti již také dokážou ležet několik vteřin v klidu. Po necelém roce, kdy jsem s přípravnou třídou pracovala, jsou k sobě děti otevřenější, lépe spolu komunikují a více spolupracují. Je jasné, že v každé skupině se najdou typy, které mají od učitelů nálepky. Ani tyto děti by ale neměly být školou předčasně hodnoceny.

Třicet minut pro jednu hodinu je podle mého naprosto dostačující, bylo by ale zapotřebí většího množství hodin v pravidelném rytmu. Nejlepší by bylo, pokud

bych měla možnost za dětmi docházet každý den.

Má role ve třídě, role pohybového lektora, se od role klasických učitelů na základních školách velmi liší. Vlastní zkušenosti s pohybem, stejně jako zkušenosti z taneční a pohybové terapie mi dovolují vnímat jiné aspekty učení se a svou práci potřebným způsobem reflektovat.

Jako velmi pozitivní při práci s přípravnou třídou vidím fakt, že mé hodiny nebyly kontrolovány ani ze strany učitelek, ani ze strany rodičů. Po dětech nebyl požadován nějaký konkrétní výsledek, výstup v podobě ukázkové hodiny nebo představení. Děti za svou práci nebyly známkovány. Pokud by přece jen ukázkové hodiny bylo třeba, zařadila bych ji na konec školního roku, aby nedocházelo ke zbytečnému narušování procesu.

Jinými slovy – na hodinách v přípravné třídě oceňuji hlavně to, že jejich průběh nepodléhal žádným regulím nebo pravidlům, proces poznávání byl ponechán vlastnímu vývoji a děti za něj nebyly známkovány, pouze povzbuzovány a motivovány k další činnosti.

## **II. Děti z prvních tříd, 6 – 7 let**

Od konce ledna 2014 jsem měla příležitost docházet jednou za čtrnáct dní (v rámci programu *Tanec školám*, který je akreditován MŠMT ČR) na základní školu na Jarově, Praha 3.

Společně s druhou lektorkou jsme zde vedly tři třídy (dvě první, jednu třetí). V každé bylo zhruba 28 dětí. Výuka se, jak jsem už psala výše, odehrávala v tělocvičně, jejíž akustika nedovolovala využívat reprodukovanou hudbu. Spolupracovaly jsme proto s hudebníkem, který nás doprovázel na elektrickou baskytaru.

Každou hodinu jsme si vždy připravily a rozdělily jsme si jednotlivá cvičení s tím, že je plán připraven, ale může se měnit – pokud nás tedy v průběhu napadla další cvičení, která lépe reagovala na aktuální situaci, nebylo třeba se striktně držet předem určené stavby. Pozornost jsem věnovala zejména dvěma prvními třídám – děti, které je navštěvovaly, byly ve stejném věku, jako děti z přípravných tříd. Třída třetí již pohybovou výchovu absolvovala druhým rokem, jejich pohybový slovník byl tedy poměrně široký.

### *Skladba hodin:*

Hlavní náplní všech hodin byla především práce s prostorem, střídání rytmu (rychle/pomalou), práce se zrcadlením – práce ve skupině, po dvojicích. Dále samozřejmě také uvědomovací cviky pro jednotlivé části těla a závěrečná relaxace. Všechny hodiny trvaly 45 minut.



## 1. Připravená cvičení

- *Hra „Humbuk“* (základní popis aktivity viz výše)

Jak už bylo napsáno výše, pohybují se děti během hry volně po prostoru – mohou skákat, běhat, lézt po čtyřech aj. Cílem je zastavit se na určený signál a po zaznění stejného signálu opět pokračovat. Signál udává korepetitor.

Hra se hraje v několika variacích:

- a) pohybují se všechny děti bez rozdílu
- b) pohybují se pouze dívky, chlapci jsou sochami a nehýbou se
- c) pohybují se pouze chlapci, dívky jsou sochami a nehýbou se
- e) všechny děti jsou tiše a pohybují se, jak nejpomaleji dokážou (slow-motion, zpomalený film)

- *Cvičení „Tečka – čára“*

Děti leží na zemi schoulené do klubíčka (tečka), na smluvený signál (může být i hudba) klubíčko rozvinou (natáhnou se do „čáry“). Pozice „čáry“ a „tečky“ se střídají. Při čáře může také dojít k převalování – „válení sudů“.

- *Hadrový panák*

Stejně jako výše – práce v kruhu, je třeba vytřepat celé tělo, vytáhnout paže až do stropu. Na smluvené znamení (střih nůžkami) se hadroví panáci uvolněně sesouvají na zem.

- *Zrcadlení v kruhu*

Při tomto cvičení jeden účastník předvádí pohyb a ostatní jej v kruhu napodobují. Postupně se vystřídají všechny děti.

- *Běh a plazení v řadě*

Děti běží společně v řadě na druhou stranu tělocvičny, na konci místnosti se otočí a plazí se nazpátek. Cílem je společný běh, nejde o závod, nikdo není vítězem.

- *Relaxační cvičení – hra na zmrzlý rampouch*

Děti se volně proskotačí v prostoru, přitom reagují na udávané slovní instrukce. Lektor je seznamuje s představou slunce a louky, slunce ale zachází a všechno pomalu zamrzá, ze všech dětí se stávají rampouchy. Posléze se slunce znovu objeví a všechny rampouchy pomalu tají, až se úplně rozpustí do podlahy.

- *Závěr hodiny – pozdrav*

Posílání signálu stisknutím ruky. Děti jsou v kruhu a drží se za ruce, jedno po druhém si posílají signál.

## 2. Skutečný průběh hodin

Děti reagovaly a byly soustředěné. Přítomnost dvou lektorek se ukázala jako velmi přínosná. Každá z nás přitom měla dostatek prostoru pro vlastní vedení. Jednotlivá cvičení na sebe navazovala a hodiny byly konzistentní.

## 3. Hodnocení výuky v prvních třídách

Během výuky prvních tříd jsme s druhou lektorkou opakovaly každou hodinu víceméně stejné zadání, ve kterém docházelo pouze k drobným změnám na základě aktuální situace. Jednotlivé aktivity na sebe navazovaly a jejich průběh nebylo prakticky třeba měnit. Vzhledem k tomu, že hodina probíhala jednou za čtrnáct dní, shledaly jsme naopak opakování stejných her a cvičení jako velmi přínosné.

V hodinách jsme nepracovaly s reprodukovanou hudbou – konkrétními písněmi, nevyužívaly jsme ani říkadel. Bylo to z velké části dáno prostorem – tělocvičnou, který měl vysoký strop a ve kterém se zvuk rozléhal a vytvářel ozvěny, což bylo pro hodinu spíše rušivé. Za těchto podmínek bylo dostačující, že se děti hýbou.

Velkým nedostatkem hodin byla zpočátku absence korepetitora – i když nebylo možné využít reprodukované hudby, vyžadovala některá zadání hudební doprovod. Vypomáhaly jsme si proto nejprve ozvučnými dřívky nebo trianglem. Práce s korepetitorem však byla nevyhnutelná. Hudební doprovod děti povzbuzuje během her a cvičení. Vytváří konkrétní rytmus nebo náladu. Děti se jeho prostřednictvím také učí, co znamená hudební a pohybová fráze – pro ukončení cviku nebo při improvizaci je důležité jít s hudbou a s pohybem skončit přesně tehdy, když končí melodie nebo daný tón.

Jako důležitá se ukázala práce s tichem a přípravou pohybu před vlastním počátkem hudby. Korepetitor mohl začít hrát až tehdy, když byly všechny děti připravené na svých místech. Kombinace práce/přípravy v tichu a práce/pohybu s hudebním doprovodem je pro děti velmi přínosná. Stávají se citlivějšími a dokážou se lépe tělově i vnitřně naladit a soustředit na práci.

Děti z prvních tříd se na každou hodinu velmi těšily. Vztah mezi nimi a námi se postupně upevňoval. Děti už věděly, jaká cvičení nebo hry budou v hodinách probíhat, a samy si o ně říkaly. Při práci jsem také často rozdělila skupinu na dvě poloviny, aby se děti mohly s aktivitami seznámit i skrze pozorování (jedna polovina skupina pozorovala druhou). Domnívám se totiž, že i to je velmi důležité.

V posledních hodinách jsem si během relaxačního cvičení (hry na rampouch) všimly, že některé děti nejdou s udávanou instrukcí. Zůstávaly zpravidla ve fázi ledového rampouchu a to i po signálu, který měl způsobit jeho tání. Nemám pro to žádné vysvětlení, ale překvapilo mě to.

Děti z prvních tříd byly celkově soustředěnější a klidnější než děti z přípravné třídy. Je to možná způsobeno tím, jak moc se liší jejich program a způsob trávení času ve škole od programu určeného pro přípravné třídy. Děti z prvních tříd jsou (na rozdíl od dětí z tříd přípravných) vystavené větším nárokům ze strany učitelů i rodičů. Jsou navíc už i hodnocené. V jejich světě celkově ubývá hry. I proto bychom v jejich případě neměli právě význam pohybových her opomíjet. Bylo by dobré, aby byly zastoupeny přímo v osnovách.

## C. Hodnocení vlastní pedagogické zkušenosti

Hlavní otázkou, kterou jsem si v průběhu výuky na obou pracovištích kladla, bylo především to, jakou roli pedagog při práci ve skupině vlastně zastává a jakou roli by zastávat měl. Stejně tak mě začalo zajímat, k čemu vlastně jako pedagog směřuji – je to, co dětem nabízím, skutečně tím, co nejvíce potřebují?

V posledních hodinách práce s přípravnou třídou jsem si uvědomila, že děti jsou samy schopné se na zadanou aktivitu soustředit maximálně 10 – 15 minut. Poté si nacházejí svou vlastní činnost nebo tvoří skupinky a v nich si hrají. Když děti postupně opouštěly kruh, ve kterém jsme pracovali, nenutila jsem je zůstat. Využila jsem namísto toho nápadu jednoho z nich – chlapec mi oznámil, že by si chtěl hrát s míčem na vybíjenou. Nechala jsem ho, několik z ostatních dětí se k němu po chvíli přidalo. Zbývající děti hrály jinou hru. Nezávisle na tom, co zrovna dělaly, se ale všechny děti nějakou činností zabývaly. Nenutila jsem je k tomu, nevyšlo to z mé iniciativy a přání, ale z nich samotných. Občas jsem se poté během hry k některé skupince přidala nebo jsem jen její hře byla přítomna a pozorovala ji. Tento způsob přístupu mi nakonec přišel přínosnější, než se neustále děti snažit motivovat k něčemu, co jsem měla připravené, ale co vlastně dělat nechtěly. Děti z přípravné třídy jsou specifickou skupinou, která se poměrně dost liší od skupiny stejně starých dětí z první třídy. Už proto práce s nimi vyžaduje jiný přístup.

Další otázkou pro mě bylo, jak se vlastně chovat jako lektor. Někdy jsem se přistihla, jak se ze zoufalství uchyluji ke klasickým výchovným stereotypům. Nechtěla jsem ale ani křičet, ani dětem říkat fráze typu: „Jestli tě to nebaví, tak si jdi sednout!“ Inspirovala jsem se vlastními zkušenostmi z hodin tance, které jsem jako dítě navštěvovala, ale bylo nutné si neustále připomínat, že přípravná třída není zájmový kroužek, kam děti chodí dobrovolně.

Během hodin jsem často využívala slovního doprovodu, občas jsem používala též ozvučná dřívka nebo chrastítka. Vzhledem k faktu, že měla většina skupiny problém s pozorností, jsem se do pohybu často sama zapojovala a dělala to, co děti, abych oživila jejich zájem.

První paní učitelka mě někdy doprovázela hrou na klávesy. Jinak ale do mé práce nevstupovala. Kromě míče a kostek jsem k práci povětšinou nevyužívala žádné další pomůcky či náčiní.

V poslední hodině, kterou jsem s dětmi z přípravné třídy měla, jsem několik minut věnovala společným hrám a rozehrátí. Poté jsem děti nechala, ať si dělají, co samy chtějí. Byla jsem přitom součástí jejich hry. Děti si se mnou povídaly a ukazovaly mi různé stolní hry, které mají ve třídě. Ty nejvíce dovádivé se mě samy přišly zeptat, jestli si smějí hrát. Myslím si, že s těmito dětmi je nejlepší pracovat intuitivně – podle aktuálního naladění a rozpoložení.

S dětmi z první třídy byla situace úplně jiná. Hodinu jsme sice vedly my (já a druhá lektorka), ale přítomné paní učitelky nám někdy měly tendenci do procesu vstupovat. Aby však mohla být hodina funkční, musejí i učitelky přestat být učitelkami a stát se pozorovateli, nebo se společně s dětmi do procesu zapojit. S druhou lektorkou jsme, na rozdíl od učitelek, děti nehodnotily, ani neopravovali. V pohybové hodině totiž nejde o výsledky, ale o proces. Děti se postupně seznamují se svým tělem, s prostorem, učí se práci a hře ve skupině nebo ve dvojicích. Snažíme se jim ukázat jiné možnosti a přístupy.

Při pohybu je důležitá, jak už jsem se výše zmínila, práce s konkrétní představou. Ta pomáhá vytvářet prostředí, atmosféru. Dítě je schopné si zadání lépe přebrat, ví, co má dělat. Bez konkrétní představy by to šlo jen těžko.

Postupem času se učitelky přestaly do výuky vměšovat, mohly jsme tak s dětmi pracovat bez vyrušení. Děti byly otevřenější v komunikaci, někdy se ale stávalo, že některé úkoly schválně nedělaly. Nechaly jsme je. U některých dětí bylo zřejmé poněkud negativní naladění, které se právě nechutí spolupracovat projevovalo. Usoudila jsem, že pokud dítě samo nechce, není třeba ho k práci přemlouvat a nutit. Dítě se zpravidla ještě v průběhu hodiny přidalo samo a na konci výuky už bylo patrné, že se jeho naladění změnilo. K celkovému naladění dětí určitě velkou měrou přispěl i hudební doprovod. Ten mohl jistě i za to, že byly děti k práci více motivovány.

Každá skupina dětí nebo dospělých vyžaduje jiný přístup, jiné pojetí lekce. V každé skupině je jiný počet členů, kteří prožívají jinou situaci, mají jiné nálady. To vše vytváří nejen dynamiku skupiny, ale i hodiny, která je pro ni určena.

Velkou roli hraje také rozpoložení pedagoga. Pedagog (a to vztahují k sobě) by měl vědět a vidět, co se ve skupině děje, měl by si být vědom svých vlastních možností a toho, co může nabídnout ostatním. Může mít své, subjektivní názory, ale je vždy dobré pracovat objektivně. Je třeba mít pořád na paměti, že je jen pozorovatel, partner, s kterým může kdokoliv vést dialog. Každý učitel na své žáky působí a ovlivňuje je. I pedagog jen však pořád jenom člověk, který má své sny, touhy, limity, přání a potřeby.

Děti potřebují stanovit hranice pouze proto, aby je mohly dále rozpínat a posouvat, najít si své vlastní území. Bez počáteční pomoci se ale snadno se ztratí. Potřebují také poskytnout prostor, aby si mohly samy zkoušet, hledat a nacházet, zjišťovat, co je důležité a funkční v hodinách taneční výchovy. Nedovedu si představit, že bych jako lektor mohla pracovat dlouhodobě bez vyjasnění si vlastního sebepojetí. *„Základní dimenzí osobnostního učitelství je dimenze psychosomatická. Má-li pedagog vědomě, kompetentně, profesionálně učit, to je navozovat žádoucí změny ve vědomí a v chování žáků, musí se sám v tom směru, pro to psychofyzicky uvědomit, poznat, tedy učit, měnit. Musí nabýt sám o sobě a se sebou kvalitativně jinou, novou zkušenost a představu jakožto o člověku vědomě jednajícím, vědomě navozujícím žádoucí procesy a změny. A ta kvalitativně jiná, nová zkušenost /.../ spočívá v jeho psychofyzickém sjednocení a aktivizování. V tom, že se učí do procesu komunikace zapojovat také své tělo, tedy fakticky fyzicky sebe, všechny – také a právě také ony vnitřní – smysly, celé vnímání a ovšem taky fantazii, imaginaci, intuici, celé vědomí.“<sup>25</sup>*

---

<sup>25</sup> **Vyskočil, Ivan**, in *Osobnostní herectví – učitelství (Sborník kolektivu autorů)*. Praha: Nakladatelství AMU, 2010. s. 25

## ZÁVĚR

Závěr své diplomové práce bych ráda věnovala krátkému souhrnnému zhodnocení poznatků a zkušeností, o kterých jsem psala výše.

Během pedagogické praxe s dětmi se mi mnohokrát potvrdilo, že kondice nabytá v hodinách dialogického jednání, je pro mou práci velkým přínosem. Skutečně vhod přijde především schopnost a dovednost reflektovat sebe i ostatní ve skupině dětí či dospělých. V hodinách jsem rovněž mohla, stejně jako v dialogickém jednání, bez obav využít svých hlasových možností. Přínosná a inspirativní byla také přítomnost dvou lektorů – potvrdilo se mi, že hodiny, které jsem vedla společně s druhou lektorkou, více vyhovovaly dětem i nám.

Základním předpokladem pedagoga by mělo, jak jsem zjistila, být umění vycházet z konkrétních potřeb dítěte v konkrétní situaci. Tento přístup se osvědčil především při práci s dětmi z přípravné třídy. Během práce s touto třídou jsem si vyzkoušela různé přístupy. Zažila jsem, jaké je to pracovat podle plánu předem připravené hodiny, ale i to, jaké je to jít s tím, co se zrovna nabízí v přítomném okamžiku. Nemohu samozřejmě bezpečně tvrdit, že by stejný přístup obstál i v jiné přípravné třídě, ale myslím, že této konkrétní třídě prospěl.

U dětí z přípravné třídy, které mají lehké poruchy soustředění, mohou připravené pohybové aktivity fungovat pouze do určité míry. Tyto děti jsou velice aktivní. Jako výborný způsob pro jejich zklidnění se ukázalo zapojení relaxačních cvičení. To se mírně lišilo od stejného cvičení pro první třídy – zjednodušila jsem zadání. Děti si vzaly polštářky, našly si své místo na zemi a mohlo se začít.

Pracovat s jednoduchým zadáním, které se každou hodinu opakovalo, se mi osvědčilo i při ostatních cvičeních a hrách. Děti si pak byly schopné zapamatovat, co je čeká, a samy si o hry říkaly.

U dětí z přípravné třídy byly na začátku patrné známky horší pohyblivosti. Jejich kondice se ale postupně zlepšovala. S třídou jsme pracovali v poměrně malém

prostoru. Při většině aktivit jsem navíc neměla k dispozici hudební doprovod. Na druhé straně jsem se ale snažila využít toho, co jsem k dispozici měla. Zkušenost práce s různými – i když nevyhovujícími – prostory a podmínkami je důležitá.

Zajímavá byla také prostorová zkušenost z výuky dětí prvních tříd. Tělocvična, ve které výuka probíhala, byla sice prázdná a dostatečně prostorná, ale její akustika velmi omezovala možnost pracovat se zvukem. Velmi se zde osvědčilo hodinu náležitě strukturovat. Doplňující zadání se pak ukázala jako vítané obohacení pravidelného programu.

Velmi podstatné zjištění je, že pro práci s dětmi nestačí realizovat jednorázové „workshopy“. Děti potřebují být zapojeny v kontinuálním procesu. Pro kvalitní práci je proto zapotřebí co nejčastějších a nejpravidelnějších setkávání. Tato kontinuálnost je ostatně velmi přínosná i pro mě, jako lektora. Pomáhá mi totiž lépe si uvědomovat souvislosti v procesu učení, pomáhá mi učit se, jak lépe učit.



## POUŽITÁ LITERATURA

**Čížková, Klára.** *Tanečně-pohybová terapie.* Praha: TRITON, 2005. ISBN 80-7254-547-7

**Dosedlová, Jaroslava.** *Terapie tancem (Role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii).* Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3711-9

**Dvořáková, Hana.** *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-819-7

**Feldenkrais, Moshé.** *Feldenkraisova metoda (Pohybem k sebeuvědomění).* Praha: PRAGMA, 1996. ISBN 80-7205-058-3

**Jeřábková, Jarmila.** *Taneční příprava.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN 14-694-79

**Komenský, Jan Amos.** *Jak (se) učit (Vybrané myšlenky o vzdělání a výchově).* Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1123-2

**Kröschlová, Jarmila.** *Nauka o pohybu.* Praha: SPN, 1975. ISBN 14-333-80

**Langmeier, Josef; Krejčířová, Dana.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-1284-0

**Lössl, Jiří.** *Rytmická, pohybová a taneční výchova mladšího žactva.* Praha: NIPOS-ARTAMA, 2007. ISBN 978-80-7068-214-2

**Mertin, Václav; Gillernová, Ilona (eds.).** *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8

**Nadeau, Micheline.** *Relaxační hry s dětmi.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-896-8

**Nováčková, Jana.** *Mýty ve vzdělávání (O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově).* Kroměříž: Pavel Kopřiva – Spirála, 2003. ISBN 80-901873-5-8

*Osobnostní herectví – učitelství (Sborník kolektivu autorů).* Praha: Nakladatelství AMU, 2010. ISBN 978-80-7331-194-0

**Pánková, Markéta (ed.).** *Odkaz J. A. Komenského – Tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě.* Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2009. ISBN 978-80-86935-09-6

**Payne, Helen.** *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-887-6

**Rellichová, Ludmila.** *Taneční tvorba pro děti a s dětmi.* Praha: NIPOS-ARTAMA, 2009. ISBN 978-80-7068-237-1

**Slavíková, Eva.** *Z lékařského hlediska,* in **Rut, Přemysl; Čunderle, Michal; Slavíková, Eva.** *3 x Ivan Vyskočil.* Praha: Brkola, 2013. ISBN 978-80-905714-0-2

**Svobodová, Eva; Švejdová, Hana.** *Metody dramatické výchovy v mateřské škole.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8

**Studdová, Karen A.; Coxová, Laura L.** *Každý jsme tělem.* Praha: MAITREA, 2014. ISBN 978-80-87249-99-4

**Šimíčková-Čížková, Jitka a kol.** *Přehled vývojové psychologie.* Olomouc: UPOL, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0

**Švandová, Lenka.** *Taneční výchova pro předškolní děti.* Praha: NIPOS-ARTAMA, 2009. ISBN 978-80-7068-234-0

**Vágnerová, Marie.** *Vývojová psychologie I. – Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

**Vyskočil, Ivan a kol.** *Dialogické jednání s vnitřním partnerem.* Brno: JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0

**Vyskočil, Ivan a kol.** *Psychošomatika a pohyb.* Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2008. ISBN 978-80-7331-135-3

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

**Zedková, Iveta (ed.).** *Tanečně-pohybová terapie – Teorie a praxe.* Olomouc: UPOL, 2012. ISBN 978-80-244-3185-7

**Zemánová, Marie.** *Pohyb nad zlato.* Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-11-8

## **PŘÍLOHY**

## PŘÍLOHA č. 1 – OBRAZOVÁ PŘÍLOHA

### FOTODOKUMENTACE PRÁCE S PRVNÍMI TŘÍDAMI



1/ Zrcadlení ve dvojicích



2/ Humbuk



3/ Humbuk



4/ Humbuk



5/ Humbuk



**6/ Humbuk (slow-motion)**



**7/ Humbuk – dráhy v prostoru (běh, skákání, rolování na zemi)**



**8/** Cvičení „Tečka – čára“



**9/** Cvičení „Tečka – čára“





**10/** Relaxace