

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**MÍSTO DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PROGRAMU**

**ZAČÍT SPOLU**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Miloslava Kaplanová**

*Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: Mgr. et MgA. Roman Černík

**Plzeň 2019**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2019

.....  
Miloslava Kaplanová

Děkuji Mgr. et MgA. Romanu Černíkovi za odborné vedení a cenné rady, které mi během práce poskytoval. Dále bych ráda poděkovala své rodině a blízkým za jejich podporu.



## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	3
ÚVOD .....	4
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	6
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	6
1.1.1 Pojmy alternativa a alternativní .....	6
1.1.2 Pojmy tradice a tradiční.....	6
1.1.3 Pojem alternativní škola .....	6
1.2 ROZDÍLY MEZI ŠKOLOU TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ.....	9
1.3 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL .....	10
1.4 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL .....	11
1.4.1 Klasické reformní školy.....	11
1.4.2 Církevní školy.....	15
1.5 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	16
2 PROGRAM ZAČÍT SPOLU .....	19
2.1 VZNIK PROGRAMU .....	19
2.2 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU .....	21
2.3 VÝCHODISKA A STRATEGIE PROGRAMU .....	23
2.3.1 Individualizace .....	25
2.3.2 Centra aktivit .....	31
2.3.3 Spolupráce s rodinou.....	32
2.3.4 Hodnocení žáků .....	33
2.4 INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA A VYUČOVÁNÍ V PROJEKTECH.....	37
3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA .....	39
3.1 OBOR DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ MÍSTO NA 1. STUPNI ZŠ.....	39
3.2 POZICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU.....	40
3.2.1 Učivo .....	41
3.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	42
3.4 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	43
3.4.1 Zájmová činnost – dramatická výchova.....	43
3.4.2 Předmět – dramatická výchova .....	44
3.4.3 Metody dramatické výchovy uplatněné ve vyučování .....	44
3.5 OMYLY SPOJENÉ S DRAMATICKOU VÝCHOVOU .....	45
3.6 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	46
3.6.1 Pojem Metoda dramatické výchovy .....	46
3.6.2 Přehled metod a technik dramatické výchovy .....	47
3.6.3 Třídění metod a technik podle J. Valenty .....	50
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	54
4 STANOVENÍ CÍLE .....	55
5 CHARAKTERISTIKA 1. ZŠ PLZEŇ .....	56
6 INTERVIEW .....	59
6.1 NESTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR.....	59
6.2 ZMĚR ROZHOVORU .....	59
6.3 OTÁZKY PRO ROZHOVOR .....	59
6.4 REFLEXE INTERVIEW .....	60
6.5 SHRNUTÍ INTERVIEW.....	62

---

7	PROJEKTOVÝ TÝDEN S PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU .....	63
7.1	POPIS PROJEKTOVÉHO TÝDNE.....	63
7.2	JEDNOTLIVÉ ČÁSTI PROJEKTOVÉHO TÝDNE .....	64
7.2.1	Vstup do tématu .....	64
7.2.2	Ranní dopisy .....	65
7.2.3	Náměty činností do výuky .....	71
7.2.4	Centra aktivit .....	75
7.2.5	Ukončení tématu .....	76
7.3	VYHODNOCENÍ PROJEKTOVÉHO TÝDNE .....	76
7.3.1	Hodnocení a sebehodnocení dětí.....	76
7.3.2	Dotazníkové šetření u dětí.....	76
8	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ .....	78
8.1	STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	78
8.2	ZADÁNÍ DOTAZNÍKU .....	79
8.3	ODPOVĚDI RESPONDENTŮ .....	79
8.4	OVĚŘENÍ ČI VYVRÁCENÍ HYPOTÉZ .....	87
	ZÁVĚR.....	89
	RESUMÉ .....	90
	SEZNAM LITERATURY .....	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	95
	SEZNAM PŘÍLOH .....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

CA – Centra aktivit

ČS – Člověk a jeho svět

DV – Dramatická výchova

HV – Hudební výchova

ISSA – International Step by Step Association

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP – Rámcově vzdělávací program

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

ŠVP – Školní vzdělávací program

TV – Tělesná výchova

VV – Výtvarná výchova

ZaS – Program Začít spolu

ZŠ – Základní škola

## ÚVOD

V průběhu svého studia na pedagogické fakultě jsem se setkala s předmětem dramatická výchova (dále jen DV) a měla jsem možnost vyzkoušet si některé její metody a techniky. Jelikož mě tento obor zaujal, rozhodla jsem se, že se ve své diplomové práci zaměřím na DV a aplikaci některých jejích metod a technik při vyučování v programu Začít spolu (dále jen ZaS).

S programem ZaS mám osobní zkušenost, protože působím na 1. základní škole v Plzni, kde je tento program realizován na prvním stupni dle školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Na této škole jsem začala učit, aniž bych o programu věděla více, a proto jsem se v mých začátcích o program velice zajímala a chtěla jsem mé studium zúročit i v mé diplomové práci. Zpracováním této diplomové práce jsem chtěla více nahlédnout do teorie, pochopit význam programu ZaS a najít různé souvislosti spojené s DV a rovněž se blíže seznámit s metodami DV, které bych mohla následně využít ve své třídě.

Hlavním cílem bylo prozkoumat alternativní přístup ke vzdělávání v programu ZaS a nalézt místo, jaké zde zaujímá DV. Dále bylo mým záměrem účelně zapojit metody a techniky DV do výuky tak, aby plnily cíle stanovené konkrétním ŠVP a využily všech principů a struktury dne v programu ZaS.

V teoretické části vymezuji pojmy alternativní a tradiční, alternativní škola a rozdíly od školy tradiční. Dále se zabývám rozdělením a charakterizací alternativních škol. Následně vyvozují alternativní přístup ke vzdělávání – program ZaS, který blíže popisují. V poslední teoretické části práce se zabývám DV a jejími metodami a technikami ve vyučování.

V praktické části charakterizují 1. základní školu v Plzni, kde jsem prováděla svůj výzkum. Dále popisují realizaci týdenního projektu, v páté třídě s programem ZaS, založeného na konkrétní učební látce, jež vychází z ŠVP, a to s využitím metod dramatické výchovy. V poslední části zjišťují využitelnost prvků DV na školách s programem ZaS v České republice.



---

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

### 1.1 VYMEZENÍ POJMŮ

#### 1.1.1 POJMY ALTERNATIVA A ALTERNATIVNÍ

Slovník cizích slov definuje **alternativu** jako možnost volby mezi dvěma nebo více možnostmi, které se navzájem vylučují. [16, s. 43]

Adjektivum **alternativní** je odvozeno z latinského slova „alter,“ jeden (ze dvou), druhý (z obou). [15, s. 37] Přídavné jméno alternativní dle slovníku cizích slov znamená jiný, náhradní či zástupný. [21, s. 19] „Představuje jiný způsob řešení nebo volby s ohledem na skutečnosti a jevy zpravidla protikladné a odlišně pojaté.“ [19] Akademický slovník cizích slov vysvětluje slovo alternativní jako možnost volby mezi více možnostmi - např. přírodní medicína je alternativou tradiční medicíny. [16, s. 43]

#### 1.1.2 POJMY TRADICE A TRADIČNÍ

Adjektivum **tradiční** je odvozeno od substantiva tradice, které značí souhrn zvyků, zvyklostí ve smyslu generačního dědictví. [21, s. 343]

Slovo **tradice** vychází z latinského slova „tandere“, předávat. Jedná se o soubor zvyklostí přisuzovaných určité skupině, předávaných ústní nebo písemnou formou z generace na generaci. Tradice zajišťuje kontinuitu a pokrok společnosti, ale je svým způsobem ohrožena, protože dědičné (nebo biologické) předávání není tak pevné. [3, s. 305] Dle akademického slovníku se jedná o souhrn společenských, kulturních a jiných stabilních zvyků, obyčejů, pravidel apod. [28]

Termín alternativní se velmi často užívá v souvislosti s Montessori či waldorfskou pedagogikou.

#### 1.1.3 POJEM ALTERNATIVNÍ ŠKOLA

Standardní škola reprezentuje většinově zavedenou normu, nějaký předepsaný vzor. Školy, které nějakým způsobem z této normy vybočují, lze chápat jako nestandardní tedy alternativní. [17, s. 21] Alternativní škola, jinak také řečeno jako volná škola, netradiční škola, svobodná škola, nezávislá škola či otevřená škola, je v současné době velmi rozšířený a používá se v různých souvislostech. Tento pojem však není jasně definován, a to nejen u nás, ale i v zahraničí.

Dle britského pedagogického slovníku se jedná o vzdělávání, které se liší od státního vzdělávání nebo jiných tradičních institucí. Německý Wörterbuch Pädagogik označuje

alternativní školy jako reformní školy většinou s neveřejným zřizovatelem, kterou jsou zcela odlišné nebo jen v něčem lišící se od státní/veřejné školy např. svými cíli, obsahy vzdělávání, organizací školy, spoluprací s rodiči, formami učení a tím zprostředkovávají jinou možnost učení a vyučování. USA naopak označuje alternativní školou (alternative school) jakoukoli inovaci jak ve veřejné škole (public school), tak v soukromé škole (private school). U nás je někdy chápán tento pojem pouze jako „soukromá škola.“ [17, s. 17-18].

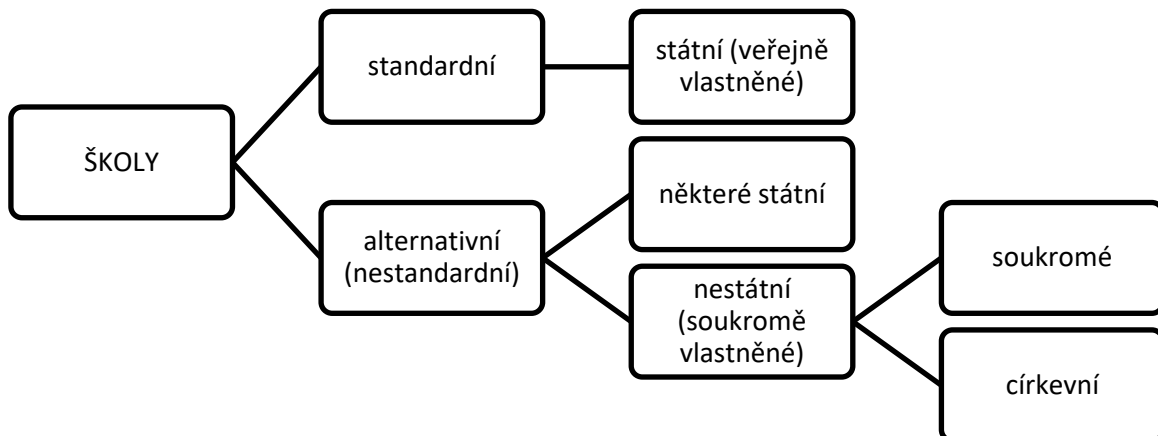


Diagram 1: Druhy škol podle kritéria „alternativnosti“

(Zdroj: Průcha 2004, s. 21)

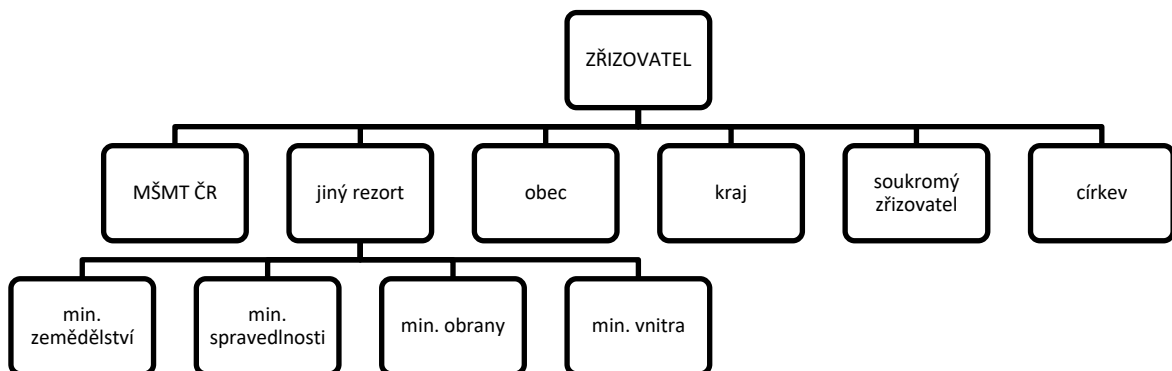


Diagram 2: Druhy škol podle zřizovatele

(Zdroj: Průcha 2004, s. 19)

K této problematice alternativních škol se vyjadřuje i Karel Rýdl, který se také pře o to, co se má označovat jako alternativní škola. Podle Rýdla to může být jakákoli škola nebo hnutí, záleží na aspektech, přístupech a kritériích, která zvolíme. Za alternativní označuje ty školy, které pracují na základě partnerského přístupu k jedincům a respektují jejich individuální potřeby. [40]

Koncem 90. let byl pojem „alternativní škola“ považován některými odborníky za nedostačující a vznikl termín „inovatívni škola.“ Význam tohoto pojmu spočívá v tom, že jde o školy, které se na základě vlastního uvážení mění tím, že uskutečňují určité inovace.

Zde dochází ke zbytečnému komplikování terminologie v oboru pedagogické teorie, poněvadž lze chápat každou alternativní školu jako inovativní, neboť kterákoli realizovaná alternativa znamená, že byla zavedena nějaká inovace neboli změna ve srovnání s nějakým zavedeným standardem či normou.

J. Kořa a V. Spilková charakterizují inovativní školu takto:

Inovativní školy, jsou většinou školy (běžné) státní, které usilují o vnitřní proměnu a kladou důraz na:

- poznání konstruktivistickým způsobem,
- širší spolupráce s regionální komunitou a spolupráce rodiny a školy,
- otevřená partnerská komunikace,
- osobnostně sociální rozvoj jedince,
- propojení poznatků z různě odlišných vzdělávacích oblastí,
- kooperativní učení. [17, s. 22-24]

Podle Jůvy a Svobodové se inovační záměry alternativních škol naplňují dle filozofie, dílčích cílů a prostředků výchovy a vzdělávání, které upřednostňuje daná alternativní škola. Novodobé alternativní školy se liší orientací, obsahem ve výchovně vzdělávacím procesu, v organizačních formách, metodách i zvolených prostředcích výchovy.

Základní inovační záměry alternativních škol:

- celková změna orientace školy,
- komplexní rozvoj osobnosti,
- tvůrčí učení,
- posílení pracovních hledisek školy (škola činná, pracovní, aktivní),
- je kladen důraz na péči estetickou (umělecké kreativitě), tělovýchovnou a zdravotní,
- morálně výchovná funkce školy,
- prohloubení kontaktů školy s okolním světem,
- odklon od tradiční formy výuky ve třídě skupinovými, individuálními formami apod.,
- důraz kladen na zábavné učení prostřednictvím her,
- rovnocenný partnerský vztah mezi učitelem a žákem,
- pozitivní změna v celkové atmosféře školy. [23]

## 1.2 ROZDÍLY MEZI ŠKOLOU TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ

Na začátku 20. století nabízely tyto alternativní směry něco nového. Tím dostaly do opozice tradiční školu, která je v našich podmínkách založena převážně na herbartismu, který nese název po svém tvůrci, německém filozofovi, psychologovi a pedagogovi J. F. Herbartovi. Jeho následovníci si některé Herbartovi myšlenky vyložili jednostranně a tím negativně ovlivnili vyučování. Výuka probíhala frontálně, děti byly přesyceny poznatky, potlačovala iniciativu a individualitu jedince. Mnoho autorů, jako například L. N. Tolstoj, popisují atmosféru ve škole, kde panovala strnulost a strach. Žáci byli často trestáni a museli se podrobovat různým příkazům a zákazům. [4].

Singule uvádí kritiku tradiční školy a výchovy herbartovského ražení takto:

- Mechanický způsob učení, kdy si žáci osvojují učivo pouze pasivně,
- školu jednoznačně ovládá učitel a striktní učební látka, osnovy a schválené učebnice, jakýkoliv odklon od nich nebyl možný,
- ve vyučování se nebral ohled na individualitu jedince, potřeby a zájmy dítěte,
- strnulá koncepce vyučovacího obsahu,
- osobitost dítěte jako jednotlivce, vyučovací metody netolerují,
- převládá hodnocení formou stresujícího zkoušení,
- zavedený systém neuspokojuje základní potřeby dítěte, potlačuje potřebu pohybu a činnosti,
- výklad nerespektující individuální zvláštnosti dítěte. [20, s. 10]

Podle Jůvy a Svobodové je společným východiskem alternativních škol kritika dosavadního školství, které se jeví jako:

- Nekomplexní rozvoj jedince,
- rozvíjí převážně intelekt žáků,
- jednostranně orientované na učení, podceňující rozvoj tvůrčích schopností,
- nedoceňující pracovní činnosti s malým zřetelem k tělesným, estetickým a zdravotním aspektům výchovy,
- jednostranně autoritativní, založené na poslušnosti, s přemírou drilu a nátlaku, bez citlivého vedení dítěte,
- izolované od života, rodiny i od kulturních institucí,
- obětující současný život dítěte sporné a nejisté budoucnosti. [23, s. 5]

<b>Tradiční forma</b>	<b>Alternativní forma</b>
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Tabulka 1: Srovnání tradičního a alternativního vzdělávání podle K. Rýdla

(Zdroj: Průcha 2004, s.32)

### 1.3 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Člověk a celá lidská civilizace se neustále vyvíjí, snaží se o změny, inovace, a především zdokonalovat již vytvořené např. pracovní postupy, teorie, lidské výtvořiny aj. Jinak tomu není ani v případě institucí. Proto, když se různé typy škol stabilizovaly, tak se časem stávaly tradičními a přirozeně se tak začala objevovat snaha tento stav změnit. Již po staletí sledujeme pokusy o změny, inovace, tedy alternativní řešení školy jako instituce. Jedná se o neustálou diskuzi a konfrontaci mezi tradiční a alternativní školou.

Vznik alternativních škol je spojen s reformními pedagogickými teoriemi a hnutími datovanými od počátku 20. století, zvláště pak v jeho 20. a 30. letech. Reformní pedagogiku ovlivnily myšlenky a teorie významných myslitelů, jako byli J. Dewey, C. Freinet, M. Montessoriová, P. Petersen, H. Parkhurstová, R. Steiner aj. a jejich pokračovatelé.

V České republice se reformní pedagogika podstatně rozvíjela mezi světovými válkami, avšak byla za doby socialismu až do roku 1989 kritizována, respektive odmítána z ideologického postavení. Avšak Československo bylo jednou z nejpokrokovějších zemí, pokud jde o rozkvet alternativního školství. Samozřejmě jsme čerpali ze zahraničních pedagogických teorií, ale i z domácího výzkumu a praxe. Od roku 1927 v Brně dokonce vycházel časopis „Nové školy,“ který informoval o školských alternativách. Václav Příhoda byl nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky na našem území, který podnikal studijní cesty do zahraničí a odtud nám přinášel řadu teoretických i praktických poznatků o

nových trendech ve školství. Dalším krokem bylo v r. 1921 vytvoření alternativní vysoké školy pro učitele – Školy vysokých studií pedagogických. [17, s. 27]

## 1.4 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

### 1.4.1 KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY

Mezi klasické reformní školy řadíme:

- Waldorfskou školu
- Montessoriovskou školu
- Freinetovskou školu
- Jenskou školu
- Daltonskou školu

#### **Waldorfská škola**

Waldorfská škola patří asi k nejznámější alternativní škole u nás. Zakladatelem toho typu škol byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, který vyvinul pedagogicko-filozofickou soustavu o vývoji člověka. Tato jeho koncepce se nazývá antroposofie. První škola, která vznikla podle této teorie byla založena Emilem Moltem v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919. Škola byla pro děti personálu továrny na cigarety Waldorf-Astoria, odtud vznikl název Waldorfská škola. [29] [17, s. 37-38] Poté se tento typ škol rozšířil po celém Německu a následně pokračoval v šíření i do dalších zemí západní Evropy, Kanady, USA a Austrálie.

Tato škola je soukromá, není tedy státní a rodiče dětem platí školné. V Německu jí označují jako „freie Schule“ – svobodná škola. Česká republika státem uznává tento typ škol jako experimentální školy, na základě programu Waldorfská škola schváleného MŠMT ČR. Díky tomu dostávají tyto školy stejné finanční příspěvky jako státní školy. U nás působí Antroposofická společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku, které propagují waldorfské školy a spolupracují s mezinárodní organizací Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání. [17, s. 39]

V současnosti máme na světě okolo 870 waldorfských škol. U nás se rozšířily od roku 1990 a vzdělávací program byl schválen roku 1996. Nyní je v ČR přibližně 10 waldorfských základních škol a čtyři waldorfské školy střední. [29]

Struktura školy je dvanáctiletá, při plném obsazení, integrovaného typu. Rozdělení je 1. – 8. ročník, 9. – 12. ročník. Mateřské školy jsou volnou součástí waldorfské školy. Škola usiluje o rozvoj aktivity, zájmů a potřeb jedince. Dále se zabývá, kromě teoretických předmětů, také estetickovýchovnými, pracovními předměty i cizími jazyky. Pedagogové waldorfské školy

úzce spolupracují s rodiči i žáky a společně plánují výuku. Žáci se neznámkuje, ale jejich výkony se charakterizují charakteristikami, které zahrnují i doporučení pro jejich další efektivní rozvoj. [17, s. 39]

Waldorfské třídy jsou většinou vymalované vrstvenou malbou, která působí zasněně. Výzdoba se skládá převážně z přírodních materiálů a látek světlých barev. Pomůcky, se kterými děti manipulují, jsou také z přírodních materiálů. Děti sedí podle temperamentů čelem k tabuli. Učitel přistupuje ke každému temperamentu individuálně.

Ráno začíná pozdravem vyučujícího s každým žákem individuálně. Vyučování je rozděleno do tzv. epoch – dvouhodinový blok, který se podobu 3-4 týdnů opakuje s jedním tématem z jednoho předmětu. Díky této epoše se mohou děti do problému více ponořit a až po 3-4 týdnech epochu vystřídá jiná epocha s jiným problémem z jiného předmětu.

Rozdělení dvouhodinového bloku na tři části:

- rytmická (společná recitace básně a rytmická cvičení),
- hlavní (zde probíhá výuka většinou frontální),
- vypravovací (v této části učitel čte nějaký příběh s určitým posláním např. v první třídě pohádky, ve druhé třídě bajky a legendy, ve třetí třídě starozákonní příběhy, ve čtvrté severské a keltské legendy a v páté řecké báje a pověsti).

Ostatní předměty (Hv, Tv, Vv, jazyky) pokračují v klasických 45minutových hodinách.

Zajímavé také je, že místo učebnic využívají encyklopedie anebo, že třídní učitel by měl vést děti alespoň v jednom předmětu až do devátého ročníku. [29]

### **Montessoriovská škola**

Tento typ vzdělávání je nazván podle zakladatelky Marie Montessori – italské lékařky, učitelky a organizátorky boje za práva žen a dětí. Ze začátku se věnovala dětem mentálně postiženým, u kterých dosáhla velmi dobrých výsledků za pomoci přátelské atmosféry a podnětného prostředí včetně speciálních pomůcek. Na základě těchto výsledků a zkušeností při pozorování dětí v různých situacích otevřela první školu pro zdravé děti, a to v roce 1907 v Římě. Tato škola, pod názvem „Casa dei bambini“ (dům dětí), byla pro chudé děti a uplatnily se zde veškeré montessoriovské pomůcky a metody. V ČR začaly montessoriovské školy vznikat po roce 1997 a v současné době je jich okolo padesáti a mateřských škol je dokonce asi stovka.

Tato škola se snaží o přirozený vývoj jedince, proto využívá senzitivní fáze, pomocí nichž se vyvíjí vnitřní potřeba „něčemu se učit.“ Důležité je také projektové vyučování, které



využívají z důvodu propojení vazeb člověka a přírodního prostředí a přispívá k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace. [29] [17, s. 41-42]

Motem této školy je: „*Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.*“ [17, s. 41]

Výuka probíhá ve věkově smíšených třídách (1. – 3. ročník, 4. – 6. ročník a 7. – 9. ročník). Každá třída je rozdělena na oblasti matematiky, češtiny, přírodní vědy apod. Ke každé oblasti je dostatek polic či skříněk s pomůckami. Nesmí chybět ani prostor na koberci pro děti, kteří na něm chtějí pracovat. Tato škola je podstatnou částí založena na samostatnosti a zodpovědnosti dítěte.

Den obvykle začíná na koberci v kroužku nějakou kratší společnou činností, hrou nebo povídáním. Poté má každý jinou práci, kterou si volí s pomocí učitele. Vybere si pomůcku nebo pracovní list a pracuje buď u stolu nebo na koberci. Úkolem učitele je připravit prostředí a pomůcky, tak aby mohli děti pracovat samostatně či ve skupinách a on jen pomáhá tam, kde je potřeba. Pomůcky připravuje tak, aby si dítě mohlo samo provést kontrolu, např. z druhé strany pracovního listu nebo karty se nachází řešení. Učitel také musí ze začátku kontrolovat, jestli se žák věnuje činnostem rovnoměrně. Poté následuje společná výuka tzv. výchov (tělesné, hudební, výtvarné, dramatické apod.) [29]

### **Freinetovská škola**

Freinetovu školu založil francouzský učitel Célestin Freinet a podle něj je i škola pojmenována. Jeho motem je „*Par la vie – pour la vie – par le travail (Z života – pro život – prací).*“ [17, s. 42] Usiloval o tzv. pracovní školy. Jeho koncepce spočívá v tom, vybavit třídy pracovními kouty, kde se mohou jednotlivci či skupiny zabývat činnostmi z oblasti přírodních věd, uměleckou tvorbou, jazykovou komunikací či domácími pracemi.

Célestin Freinet vyvinul mimo jiné i velký počet didaktických pracovních technik, které obohacují vzdělávací proces. Patří mezi ně:

- individuální pracovní plán žáka,
- rozdělený pracovní prostor ve třídě,
- individuální pracovní plán žáka,
- pracovní knihovna, která obsahuje informativní sešity,
- karty se základním učivem, testy, informacemi o úkolech a řešeními,
- nástěnka pro pochvaly, kritiku, přání a pracovní výsledky.

Školy freinetovské jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku. U nás tato škola s komplexní koncepcí podle Freineta není, avšak máme důkladné informace o její teorii a způsobu realizace. [17, s. 42-43]

### **Jenská škola**

Peter Petersen byl německým průkopníkem ve snaze o „novou výchovu“ a je zakladatelem této alternativní školy. V roce 1923 vedl experimentální školu při univerzitě v Jeně, (odtud pramení i její název) kterou přeorganizoval na školu pracovní. Tato reformní škola se stala ve světě známá jako tzv. jenský plán (Jenaplan).

Jenská koncepce tkví v podnětném, pestrém, volném edukačním prostředí a některých volitelných předmětech. Třída vypadá tak trochu jako dětský pokoj, na utváření třídy se podílejí především děti. Škola má rodinnou atmosféru, učitelům záleží na svobodném rozvoji dítěte. Na škole nejsou děti známkovány, žáci dostávají slovní hodnocení, stejně tomu tak je na vysvědčení. Každé dítě pracuje na svém týdenním plánu. Žáci nepracují v klasických třídách, ale v tzv. kmenových skupinách podle věku, např. jedna skupina má děti ve věku 6–9 let. (Někdy ale pracují ve skupinách podle individuální úrovně.)

Využívá se 4 pedagogických situací – rozhovor, hra, práce, slavnost. Rozhovory jsou využívány při ranních kruzích, při výběru tématu projektu, při organizaci týdenního plánu v pondělí a při jeho reflexi v pátek. Hry jsou využívány v prostředí herny anebo didaktické hry při vyučování. Práce je vnímána jako výzva, vybízející k aktivitě. Učitel s žákem prochází splněné úkoly, společně vyhodnocují, jak se mu dařilo a popřípadě hledají příčiny neúspěchu, aby se příště práce povedla lépe. Posilována je tak vlastní zodpovědnost žáka. Slavnosti představují narozeniny, Vánoce, dramatické inscenace, přijímání nových žáků apod.

V současné době je tato škola nejvíce rozšířená v Holandsku, Belgii a Německu. V ČR máme dvě školy jenského typu – Hučák v Hradci Králové a Kairos v Praze. Nyní tato škola často využívá prvky i Freinetovy a Montessori pedagogiky, nebrání se koncepci jiných vlivů. [17, s. 43-44] [29]

### **Daltonská škola**

Zakladatelkou daltonské školy je americká učitelka Helena Parkhurst, která byla žákyní Marie Montessori a od ní čerpala mnoho inspirace pro založení své vlastní alternativní školy. Název pramení z města Dalton ve státě Massachusetts v USA, kde nechala Helena Parkhurst v roce 1919 svou reformní školu vybudovat.

V jejím díle „Education on the Dalton Plan“ (1923), vysvětlila a popsala teoretické základy a praxi své experimentální školy. Mezi její principy patří:

- spolupráce a sociálně demokratické cítění,
- vlastní zodpovědnost, samostatnost, individuální tempo, svoboda žáka,
- rovnoměrné střídání činností individuálních, skupinových, frontálních,
- zkušenost je postavena na samostatné aktivní činnosti jedince.

Tento typ škol se z USA rozšířil do Anglie a Nizozemska. U nás působí Asociace českých daltonských škol v Brně, kde také jednu školu podle daltonských principů najdeme. V současnosti jich máme po České republice asi dvacet pět.

Výuka nejprve začíná sepsáním měsíčního plánu mezi žákem a učitelem. Poté se žák snaží svým tempem samostatně či ve skupinách ve specializovaných učebnách dojít k stanoveným cílům v plánu. (Učivo za rok, tak mohou splnit dříve či později.)

V ČR se neuplatňuje celý daltonský plán, ale výuka je pouze v tzv. daltonských blocích, např. dvakrát týdně po dvou vyučovacích hodinách. Blok bývá zaměřen na opakování a upevnění probírané látky. V každém bloku mají děti na výběr, kterému předmětu se budou věnovat, následně plní úkoly povinné, volitelné a tzv. extra úkoly, které jsou navíc. Děti pracují na pracovních listech, k jejich vyplnění využívají literaturu či pomoc kamaráda. Pro jejich samostatnou sebekontrolu je řešení vyvěšené ve třídě a splnění úkolů si sami zaznamenávají na tabuli. Tabule je vhodným prostředkem nejen pro děti, ale i pro učitele, který je poté schopen si udělat představu o práci dětí a ví komu ještě co zbývá. Hotovou práci si děti většinou ukládají do předem připravených portfolií.

Zajímavostí je, že v některých brněnských třídách mají děti nafukovací míče (overbally), které jim koupili rodiče a děti se mohou při vyučování pohupovat a tím odbourat a uvolnit pohybový neklid. Pro hyperaktivní děti je to velice dobrá pomůcka, díky níž se dokážou lépe soustředit. [17, s. 44] [29]

#### **1.4.2 CÍRKEVNÍ ŠKOLY**

Církevní školy jsou nestátní alternativní školy mající ve světě dlouhou historickou tradici. Největší zastoupení mají pravděpodobně v Nizozemsku, a to především katolické a evangelické školy, ale mají zastoupení i v Německu, Belgii i USA. Některé církevní školy dosahují lepších výsledků než běžné státní školy, např. v USA (vyplývá to ze srovnávacího výzkumu amerických státních a katolických škol).

V ČR existovaly tyto školy již před rokem 1948, ale byly zrušeny. Poté se znovu obnovily po listopadu roku 1989. Zřizovat církevní školy umožňuje vyhláška MŠMT ČR a Ministerstva zdravotnictví ČR č. 452/1991 Sb. o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. Dle této vyhlášky lze zřizovat školy základní, střední, speciální, základní umělecké atd. těm společenstvím, které jsou státem uznané a státem registrované. Formy studia mohou být prezenční, kombinované i distanční. Stejně jako ostatní školy mají nárok na státní dotace, které schvaluje ministerstvo stejně tak jako schvaluje jejich učební plány a učební osnovy. České církevní školy měly vrůstající tendenci, avšak počet žáků navštěvující tyto školy je nízký z celkové populace českých dětí. Ve školním roce 2002/2003 to bylo pouhých 0,8 % (z celkového počtu studentů v ČR) ze všech stupňů církevních škol v České republice.

Církevní školy se v mnohém liší, zde uvedu ty nejzásadnější rozdíly:

- zaměření na cizí jazyky, náboženství a latinu,
- ideologické principy výchovné činnosti (principy daného náboženství, jeho kultura, tradice, postoje, etika apod.),
- některé tyto školy připravují studenty (budoucí absolventy) na povolání, které je specifické, např. regenschori (sbormistr) chrámové hudby, konzervátor církevních památek, administrátor v církevních úřadech apod. [17, s. 45-47]

## 1.5 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Tzv. Moderní alternativní školy, takto označujeme školy, které nejsou odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církví nebo náboženskými spolky. Patří sem školy soukromé i státní. Školy mají široké zastoupení v různých zemích a jejich názvy se liší - např. svobodné školy, demokratické, kreativní, nezávislé, aktivní apod.

Mezi české alternativy patří:

- Projekt Začít spolu,
- Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT),
- Otevřená škola, otevřené vyučování,
- Integrovaná tematická výchova,
- Projekt Zdravá škola,
- Projekt „Dokážu to?“,
- Projektové vyučování,
- Kooperativní škola, vyučování, učení,

- Komunitní škola a vzdělávání.

Zahraniční alternativy:

- Cestující školy,
- Přesahující školy,
- Magnetové školy,
- Nezávislé školy,
- Školy s volnou architekturou,
- Integrované jednotné školy,
- Školy s imerzním programem (z angličtiny immersion znamená ponoření, vpuštění)
- Školy bez ročníků,
- Mezinárodní školy.

Organizační forma vyučování je v alternativních školách také různorodá. Solfronk (1995) je definuje takto:

- hromadné vyučování,
- individuální vyučování,
- kolektivní vyučování,
- vzájemné vyučování,
- projektová soustava,
- týmové vyučování,
- individualizované vyučování,
- skupinové vyučování,
- programované vyučování,
- diferencované vyučování.

Stejně tomu tak je s metodami a postupy, Maňák a kolektiv je definují takto:

- metoda diskuze,
- brainstorming,
- inscenační metody,
- didaktická hra,
- televizní výuka,
- hypnopedie,
- sugestopedie a superlearning,
- učení v životních situacích,
- kritické myšlení,

- výuka podporovaná počítačem,
- projektová metoda,
- učení v etapách,
- partnerská výuka. [17, s. 48-50]

## 2 PROGRAM ZAČÍT SPOLU

Pro práci je klíčové porozumět programu Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step). Tato úvodní kapitola je tedy zaměřena na program Začít spolu obecně – kde program vznikl, principy programu apod.

### 2.1 VZNIK PROGRAMU

Program vznikl v 80. letech 20. století v USA a je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA, která vznikla v roce 1999. [33] [6, s. 46]

*„Finanční a metodickou podporu při zavádění programu do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí (zejména v počátečních letech) poskytla síť Sorosových nadací (Open Society Funds) společně s neziskovou organizací Children's Resources International (Washington, D. C.), která ve spolupráci s dalšími odborníky tento modelový program pro výchovu a vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku s názvem Step by Step zpracovala.“ [41, s. 12]*

V současné době je tento program realizován ve více než 30 zemích světa s cílem podpořit demokratické principy, posílit zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí, respektovat individualitu osobnosti, vést děti ke kritickému myšlení a zodpovědnému jednání. [41, s. 12]

#### GLOBAL FOOTPRINT OF ISSA MEMBERS



Obrázek 1: Členské státy organizace ISSA

(Zdroj: <https://www.issa.nl>)

Step by Step se uskutečňuje na základních školách v České republice od roku 1996 se souhlasem MŠMT a je v souladu s požadavky Rámcově vzdělávacího programu (RVP). „*Na jeho monitorování, evaluaci a implementaci se podílí organizace STEP BY STEP ČR, o. s. (www.sbscr.cz).*“ [41, s. 13]

Zavedení programu do České republiky bylo zpočátku obtížné, veškeré semináře vedli učitelé a lektori z USA. Čeští pedagogové museli čelit výzvě a pokusit se pochopit nový proces vyučování a realizovat jej ve své zemi. [6, s. 45]

STEP BY STEP ČR, o. s. je jediná oficiální organizace, která má právo šířit a rozvíjet program Začít spolu v České republice a je součástí mezinárodní sítě ISSA – International Step by Step Association. [39]

ISSA je mezinárodní vzdělávací komunita poháněna předními odborníky ve vzdělávání dětí mladšího a předškolního věku v Evropě a ve střední Asii. Organizace sjednocuje a podporuje profesionály a partnery, aby poskytovali kvalitní služby v raném dětství. ISSA zpochybňuje stávající znalosti a praxi a společně vytváří nové přístupy a metody. Její vizí je společnost, ve které rodiny a odborníci spolupracují, aby každé dítě dosáhlo svého jedinečného potenciálu a osvojilo si sociálně demokratické hodnoty spravedlnosti. [33]

Cílí především na tři hlavní složky:

- Kvalita služeb v raném dětství,
- přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny děti,
- posílení, podpora a rozvoj kompetencí těch, kteří pracují s malými dětmi. [33]

Spolupráce pedagogů z různých zemí světa proběhla naposledy v roce 2017, kdy se sešlo 38 pedagogů z 22 různých zemí. Konference se zúčastnili i učitelé z České republiky, kteří spolupracovali společně s pedagogy z belgické školy.

18. a 19. června 2019 se koná konference v Nizozemsku. Tento rok je setkání zcela výjimečné, protože se slaví 20. výročí od založení ISSA. [33]

Partneři ISSA:

- Open Society Foundations (<https://www.opensocietyfoundations.org>)
- UNICEF (<https://www.unicef.org>)
- European Commission (<https://ec.europa.eu>)
- Bernard van Leer Foundation (<https://bernardvanleer.org>)
- ELMA (<https://www.elmaphilanthropies.org>)
- Jacobs Foundation (<https://jacobsfoundation.org>)



- Oak Foundation (<http://oakfnd.org/index.html>) [33]

## 2.2 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU

Začít spolu je volné uspořádání prvků metod, které dovolují škole nebo učitelům upravit skutečnou podobu vzdělávacího systému dané země a tím pádem i kulturu, zvykům a tradicím této země. Program je ovlivněn učením Komenského, Montessoriové či myšlenkami a praktickými zkušenostmi reformní pedagogiky. Dále také poznatky o fungování mozku a procesy učení, které jsou zahrnuté např. v dílech Peageta, Vygotského, Eriksona a Gardnera. [5, s. 12]

Úkolem pedagoga je vytvořit podmínky vhodné pro samostatný rozvoj jedince ve třídě, nasloucháme mu, povzbuzujeme jej, oceňujeme ho, necháváme jej individuálně růst a vyvíjet se. Učitel by měl být velice empatický, sebevědomý a důvěřovat sobě i dětem. [5, s. 21]

*„Jen málo věcí pomáhá člověku víc než svěřit mu odpovědnost a dát mu pocit, že mu důvěřujete.“ Booker T. Washington [5, s. 23]*

Tento pedagogický přístup vychází ze zkušeností či dosavadních zážitků dětí a od toho se odvíjí veškeré učivo. Děti se dokáží učit navzájem od vrstevníků, a to je velice přínosné. Navzájem si sdělují zážitky např. v ranním kruhu, kde jsou podněcovány ke společnému sdílení ať už zážitků z prázdnin, řešení nějakého určitého problému nebo tématu o kterém se zrovna učí. [5, s. 23]

*„Když člověk převezme odpovědnost sám za sebe, zlepší se jeho sebepojetí.“ William C. Schultz [5, s. 23]*

Program Začít spolu motivuje žáky k stanovení vlastních cílů, dle svých zájmů a potřeb. Rozvíjí u dětí samostatnost a odpovědnost za danou volbu. Např. si děti volí do jakého centra aktivit půjdou a po vypracování povinného úkolu si mohou zvolit nepovinnou práci (tzv. úkol pro rychlíky). [5, s. 23]

Program využívá konstruktivistické pedagogiky, což znamená že vychází z toho, co už děti znají z jejich vlastní zkušenosti nebo představy a potom společně bádají a prohlubují tyto poznatky a nabalují na ně nové informace. Je důležité vhodně formulovat otázky, aby děti byly schopné propojit již známé s novým a podle potřeby svá dosavadní pojetí změnit tak, aby lépe odpovídala skutečností.

Většinou se také využívá třífázový model učení tzv. E-U-R model konstruktivistické pedagogiky (evokace, uvědomění si významu, reflexe), který je výsledným produktem týmu odborníků podílejících se na RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking (V ČR pod názvem; Čtením a psaním ke kritickému myšlení.) [5, s. 45]

**Evokace** představuje zamýšlení se nad tím, co už známe o daném tématu a co bychom se chtěli nového dozvědět. V této fázi zjišťujeme, pomocí metody brainstormingu, jaké mají děti představy a zkušenosti s daným tématem, avšak v žádném případě nevyhodnocujeme, jestli je to správně nebo špatně. Následuje fáze **uvědomění** si významu, to je proces učení, při kterém většinou kooperují v centrech aktivit a aktivně se tak podílejí na zjišťování informací. [5, s. 44-46]

Poslední částí je **reflexe**, která je stejně tak důležitá jako předchozí fáze. Reflexe většinou probíhá v hodnotícím kruhu, kde si děti sdělují, co nového se naučily. Závěrečná reflexe, ale také mnohdy evokuje další problémy, např. v čem si daný žák či skupina ještě potřebuje doplnit informace. Jedná se tedy o cyklický proces konstruktivistického učení. [5, s. 48-49]

Nejlépe, ale charakterizujeme program Začít spolu tím, že si ukážeme jeho klasickou strukturu dne.

Ráno se všechny děti přivítají na koberci, kam se většinou přesouvají již při prvním zvonění. **Ranní kruh** je pro třídu velmi důležitý, představuje jakousi sociální komunitu třídy, ve které se odehrává třídní rituál. Zde se děti pozdraví, seznámí se s denním programem ve třídě, sdílí zde své zážitky, mohou zde oslavovat narozeniny, zpívat třídní píseň, či si zahrát nějakou hru. Činnosti jsou velice různorodé a záleží na třídním učiteli a potřebách dětí. Je zde prostor i pro nápady do center aktivit (CA), kde mohou samy navrhovat činnosti či témata, která je zajímají a společně tak s vyučujícím plánovat CA. Ranní kruh pomáhá dětem učit se naslouchat ostatním, vyjadřovat své pocity a názory, dodržovat společně stanovená třídní pravidla.

V kruhu čeká na děti také **ranní zpráva** (ve formě dopisu), která je informuje o denním programu nebo slouží k procvičování probírané látky. Učitelé se snaží, aby ranní dopis byl čitelný, zábavný, interaktivní a pro malé děti jednoduchý a srozumitelný (měl by obsahovat co nejvíce již zvládnutých písmen). Zprávu učitel připravuje na každý den jinou, vždy originální a děti se na její čtení velmi těší. Tento ranní dopis dětem pomáhá k přechodu myšlení a pozornosti z domova do školy, pomocí zprávy získají informace o průběhu dne ve škole, procvičují si čtení a psaní, prostřednictvím dopisu si mohou osvojit nový matematický

pojem, zpráva také může sloužit k jazykovému rozboru nebo ze zprávy mohou vyvodit nové téma vyplývající z oblasti přírodních či společenských věd.

Když skončí ranní kruh následuje společná práce, kdy se většinou probírá učivo z matematiky nebo českého jazyka. Žáci zde pracují samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách. Děti pracují na společném zadání a mohou to být úkoly, které předpokládají zvládnutí základního učiva až po úkoly náročnější. Následuje velká přestávka, která slouží k regeneraci a odpočinku. Děti jí tráví často na školním pozemku nebo v prostorách školy.

Většinou po těchto dvou vyučovacích hodinách následují **centra aktivit**, která se zabývají právě probíraným učivem a tématem. Úkoly jsou předem připravené tak, aby nabízely možnost výběru činností podle náročnosti a aby respektovaly individuální zvláštnosti a potřeby dětí. Dané aktivity podněcují žáky ke spolupráci a vzájemnému učení. V jednu chvíli pracují žáci na odlišných úkolech v různých centrech a spojuje je pouze jedno téma, kterému se právě ve třídě věnují. V centrech pracují samostatně ve skupině bez zásahů učitele. Učitel sleduje dění v centrech a pomáhá pouze skupinám či jednotlivcům, kteří jeho pomoc či radu potřebují. Při pozorování práce v centrech aktivit může pedagog průběžně poskytovat zpětnou vazbu jak skupině, tak jednotlivcům. Rozřazování do center aktivit probíhá nejčastěji prostřednictvím tabulky, kam se děti zapisují. Skupina je většinou po čtyřech a společně si před zahájením stanovují pravidla, která dodržují po celou dobu trvání tematického bloku (který trvá přibližně 1 týden).

Poslední vyučovací hodinu tráví děti opět na koberci v **hodnotícím kroužku**, kde reflektují své práce, hodnotí práce ostatních, dávají si navzájem zpětné vazby, oceňují se a říkají si doporučení. V hodnotícím kruhu se děti učí sami od sebe, učí se hodnotit svoji práci (a to nejen z hlediska finálního, ale i z hlediska jejího postupu, jak se jim práce dařila, co se nedařilo a proč.) Je zde prostor i pro zpětnou vazbu od učitele. [5, s. 78] [39] [41]

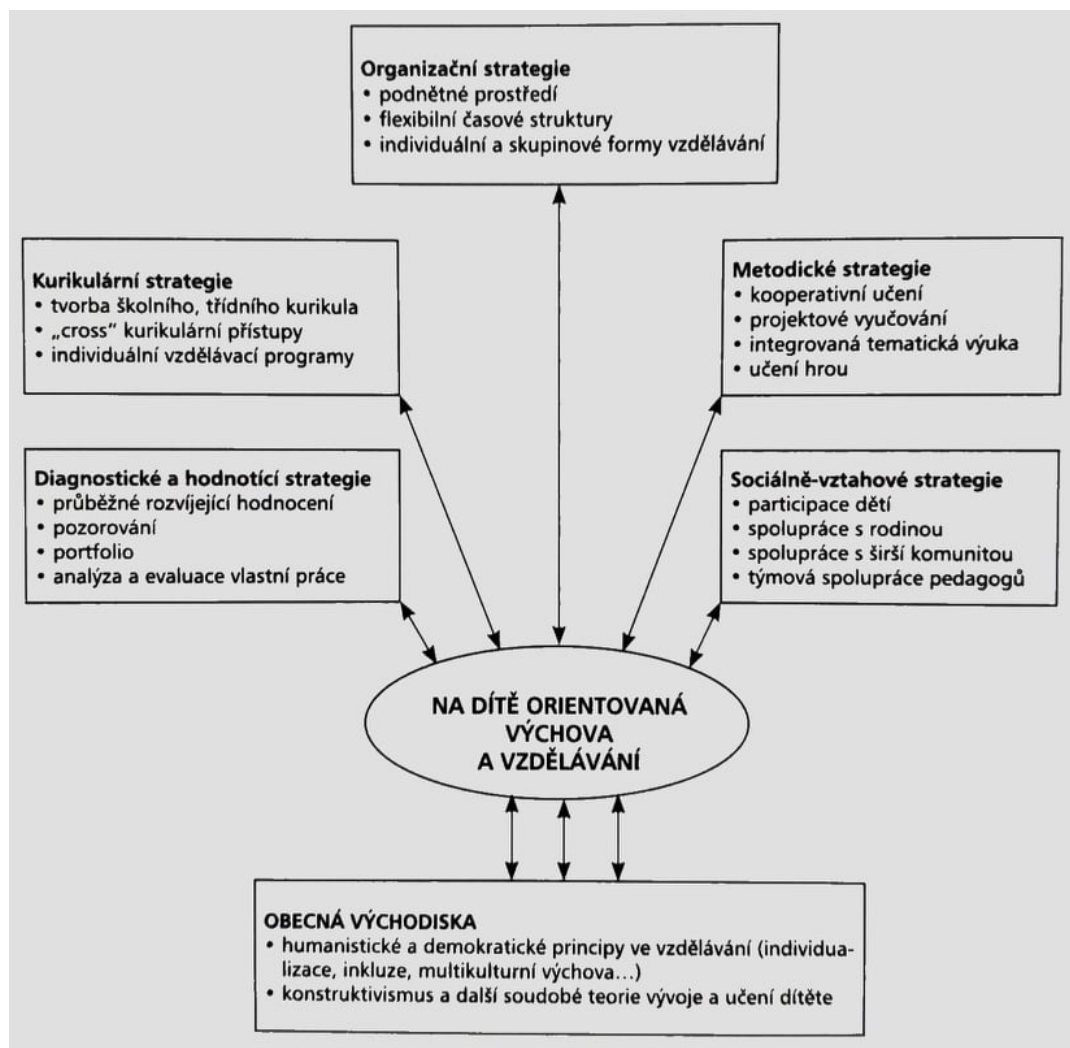
### 2.3 VÝCHODISKA A STRATEGIE PROGRAMU

Cílem programu Začít spolu je, aby bylo dítě schopné se učit smysluplně a bylo zodpovědné za svoji práci. Zohledňuje individualitu každého jedince a podle toho jej rozvíjí. Vede ho k samostatnému myšlení, zhodnocení jeho práce, ale také k hodnocení a ocenění druhých. Důležitým faktorem je také pozitivní atmosféra ve třídě, dítě má mít radost z učení. Učitel je zde chápán spíše jako průvodce dětí při jejich objevování a vzdělávání se. Další významnou roli tvoří rodiče, kteří jsou na škole s programem Začít spolu vítáni s otevřenou náručí a mohou se aktivně do programu zapojit. [39]

Mohli bychom tedy říci, že program Začít spolu stojí na čtyřech důležitých pilířích:

1. **Individualizace** – Ke každému jedinci přistupujeme individuálně, každý má jiné schopnosti, dovednosti či vývojové možnosti. Je nutné respektovat odlišnosti a individualitu každého z nich a umožnit žákovi rozvíjet se a na této cestě mu pomoci. [6, s. 46] „*V programu začít spolu vycházíme z přesvědčení, že každá lidská bytost je jedinečná.*“ [5, s. 27]
2. **Chápání světa v souvislostech** – Je důležité, aby děti chápaly svět jako celek nikoli jako roztržitý sled událostí. A proto jim umožňujeme objevovat a zkoumat vždy v nějakém kontextu. Pracuje se tedy především v ucelených blocích. [6, s. 46]
3. **Práce v centrech aktivit** – Je tematicky zaměřené vyučování, které potřebuje uspořádání a vybavení třídy do tzv. center aktivit a správnou organizaci práce. Jedná je o jisté zaměření na určité oblasti např. čtení, psaní, matematika, přírodní vědy, hudební, výtvarné a dramatické umění. Centra aktivit lze chápat jako takové uspořádání třídy do tzv. koutů neboli center. Děti pracují ve skupinách v daném centru na předem připravených úkolech. [6, s. 46]
4. **Zapojení rodin do práce školy** – Školy s programem Začít spolu se snaží více zapojit rodiče do chodu školy. Vytvářejí jim prostor pro vstup do školy a dávají jim možnost se zapojit do akcí pořádaných danou školou. [6, s. 46] Mezi tyto možnosti patří např. vstup do třídy jako pomocník (asistent) učitele, pomocník pro jednu konkrétní činnost, rodič jako pozorovatel či jako pomocník při organizaci třídní nebo mimotřídní akce. Snaží se být v neustálém kontaktu s rodinou např. prostřednictvím vzkazů na dveřích třídy, kde informují rodiče, na čem děti právě pracují nebo zasíláním e-mailů, v nichž učitel rodičům sděluje, na čem bude s dětmi pracovat během měsíce či týdne, seznámit je s tématem a případně jim nabídnout účast ve třídě či mimo třídu nebo požádat o jejich pomoc. [6, s. 50]

I přestože program Začít spolu klade důraz na individuální rozvoj, svobodu, svébytnost, tak nevyklučuje klást na děti nároky či požadavky nebo stanovovat pravidla chování a dbát jejich dodržování a respektování. [5, s. 49]



Obrázek 2: Východiska a strategie programu Začít spolu

(Zdroj: KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ 2011, s. 15)

### 2.3.1 INDIVIDUALIZACE

„Co je podobné a co jiné u různých lidí? Jejich vzhled, chování, myšlenky, pocity, mluvení ...?“ [27, s. 72]

Najít sebe samého je celoživotní cesta. Toto hledání u dětí podporujeme, necháváme je si uvědomit, co je pro ně vhodné, co jim vyhovuje, co chtějí. V našich školách i školkách je mnoho odlišných dětí nejrůznějšího původu. Děti se zde učí toleranci, i tomu, že něco, co je cizí není nic nenormálního, ba naopak něco jedinečného, krásného a obohacujícího. Žáci se ve stejném prostředí sblížují, dokonce jsou schopni učit se od sebe např. cizím řečem. [27, s. 73]

Měli bychom se snažit u dětí rozvíjet samostatné uvažování, aby měli děti vlastní mínění a názory. Chceme žákům pomoci najít vlastní schopnosti a podporovat je v myšlení, stejně

jako to dělal známý řecký filozof Sokrates. Pomocí filozofování vychováváme z dětí občany, kteří jsou zodpovědní, odvážní a jsou schopni samostatně myslet. Při filozofování přemýšlejí zábavnou formou, uvažují, odkrývají souvislosti, hrají si s myšlenkami a slovy. [27, s. 10-11] Prostřednictvím filozofování se snažíme, aby si děti uvědomily více možností jednání, klademe důraz na kritické myšlení stejně jako na diferenciaci ve způsobu vyjadřování. Např. čteným textem rozvíjíme vlastní myšlenky namísto pouhého bezmyšlenkovitého přečtení textu. [27, s. 33] Není smyslem děti krmit informacemi a vědomostmi, ne vždy musíte všechno vědět, naopak je důležité dítěti ukázat cestu hledání informací. [27, s. 40] Když s dětmi filozofujeme jen málokdy najdeme jen jednu odpověď, ale objasňování nám pomáhá věc lépe chápat než dřív, i když nikoli zcela. [27, s. 43] Filozofování je cesta, na které doprovázíme děti k uvědomění si sebe sama. Při této cestě je podporujeme v poznávání svých schopností. [27, s. 86]

Důležité ale je, zamyslet se nad tím, jestli potřebují individuální přístup pouze děti se specifickými poruchami učení? Většinou je to tak bráno, ale nepotřebuje každé dítě individuální přístup? Přece každá lidská bytost je jedinečná. Ale je vůbec možné vyhovít pětadvaceti dětem ve třídě, aby se každé mohlo individuálně rozvíjet a formovat? [5, s. 13] Hlavní myšlenkou programu Začít spolu je pedagogický přístup orientovaný na dítě. To zahrnuje děti se speciálními potřebami; nadprůměrně nadané děti, děti s vývojovými poruchami učení, děti s postižením, děti z kulturně odlišných zemí apod. [5, s. 13] Každý jedinec je jiný a má jiný styl učení, jiné potřeby, jiné schopnosti, zájmy, struktury inteligence apod. Proto volíme pro děti rozmanité činnosti, aby si každý žák mohl vybrat takové činnosti, které odpovídají jeho potřebám, zájmům a schopnostem. [5, s.33]

Individualizace ovlivňuje:

- Rozvoj osobnosti žáka,
- dosažení osobního maxima,
- rozvoj svých zájmů, návaznost na vlastní zkušenosti a předcházející dovednosti,
- úspěch ve vyučování,
- radost ze vzdělávání se a potřebu učit se stále novým věcem,
- odpovědnost za učení,
- vážit si sebe samého,
- respekt k ostatním.

Učitel akceptuje a uplatňuje nápady dětí na témata či činnosti, na kterých chtějí pracovat. Děti sami přicházejí i s možnostmi přizvat rodiče do výuky nebo mají nápady kam se jít se

třídou podívat za hranice školy. Úkolem učitele je využívat těchto podnětů a žáky podporovat. I on sám přináší do výuky podněty a jimi žáky podněcuje a povzbuzuje k samostatné volbě.

Před zahájením jakéhokoli tématu nebo projektu si děti nejdříve s učitelem vytvoří mapu s podtématy o která mají zájem a chtějí se jim více věnovat. Děti se začlení do skupiny, podle toho, co sami za sebe chtějí zkoumat a čemu se chtějí více věnovat. Za oblast, kterou si vyberou mají potom zodpovědnost. [6, s. 98-99]

Pokud je vzdělávání orientováno na dítě, tak lze tento proces učení považovat za nekonečný. Vzdělávání je pro žáka smysluplné, náročné i zábavné. Kurikulum dané školy se snaží rozvíjet individuální schopnosti dětí a jejich pozitivní vztah k učení. Obsah vzdělávání utváří nejen pedagogové a odborníci, ale i rodiče a děti. Vychází totiž ze zájmů a potřeb dětí a je začleněn smysluplně a komplexně. Učitelé jsou spíše průvodci dětí na cestě k jejich poznání a děti jsou aktivními tvůrci. [5, s. 18]

Pokud nejsou naplněny individuální potřeby dětí, vede to k narušení vztahu mezi jedincem a prostředím a následně k frustraci. Pokud je toto neuspokojení dlouhodobé vede až k deprivaci jedince. [5, s. 33]

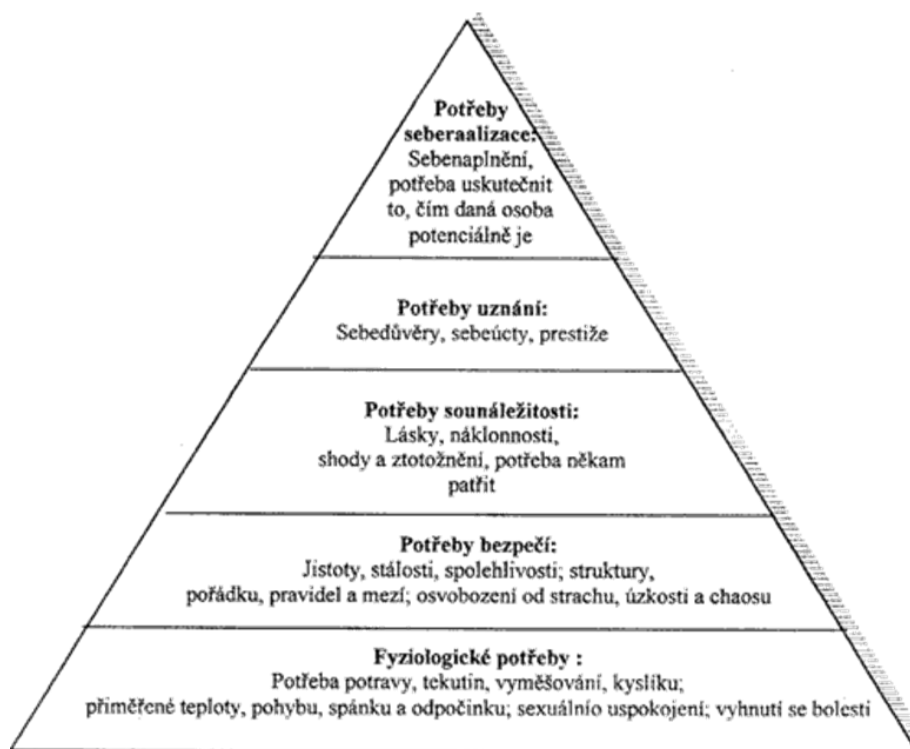


Diagram 3: Maslowova pyramida základních lidských potřeb

(Zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/2214/USPOKOJOVANI-POTREB-DITETE-V-PODMINKACH-SOUKASNE-MATERSKE-SKOLY.html/>)

Abychom mohli porozumět každému žákovi ve třídě, musíme nejdříve pochopit temperament dítěte. Ve slovníku cizích slov najdeme vysvětlení slova temperament jako „*Souhrn vlastností organismu, které určují dynamiku a intenzitu celého prožívání a chování osobnosti.*“ [28] Pojmeme temperament tedy rozumíme vlastnosti, které ovlivňují způsob a průběh gestikulace, chůze, písma, mimiky, řeči, komunikace nebo i učení.

Nejznámější typologií temperamentu je antická Hippokratova typologie, kam patří sangvinik, flegmatik, choleric a melancholik. Pro práci s dětmi se ale osvědčil především Saiferův přístup, který hovoří o tzv. kategoriích temperamentu.

Kategorie temperamentu podle S. Saifera:

- Úroveň aktivity
- Biologické rytmy a jejich pravidelnost
- Otevřenost či uzavřenost
- Přizpůsobivost
- Intenzita reakcí
- Nálada
- Vytrvalost
- Rozptýlenost
- Citlivost, senzorický práh

Uvědomění si těchto možných odlišností znamená toleranci a respekt k druhým.

Dále se musíme seznámit s různými styly učení, jejich znalost nám pomůže volit přiměřené vzdělávací strategie, vybírat vhodné podmínky, prostředí a pomůcky pro učení žáků. [5, s. 34–38] Základ je vrozený, ale učební styl se vyvíjí působením vnitřních a vnějších faktorů.

Učební styly podle dominujícího smyslu:

- VISUAL (vizuální – zrakový)
- AURAL (auditivní – sluchový)
- READ/WRITE (číst/psát – verbální, slovní)
- KINESTETIC (pohybový) [38]

V poslední části této kapitoly bych chtěla zmínit sktruktury inteligence, které také ovlivňují individualizaci výuky žáků. Teorií je samozřejmě více, ale za zmínku stojí především teorie od autora H. Gardnera, který tvrdí, že každý jedinec má minimálně osm typů inteligence. Ideální by bylo mít všechny typy inteligence rovnoměrně rozvinuté, avšak to je velice nepravděpodobné a takový jedinec pravděpodobně neexistuje.



Předpokládá se, že máme některé typy inteligence rozvinuté více a některé méně. MUDr. František Koukolík říká: „*Cílem učitele by mělo být rozvíjení těch druhů inteligence, které dítě má, nikoli nátlak ve směru, kde dítěti talent chybí. Pak může dítě přijít i o to, co má.*“ [5, s. 43] V žádném případě to neznamená podporovat jednostrannost, ale úkolem pedagoga je nechat dveře otevřené všem možnostem a zajistit vhodné podmínky pro různorodé činnosti.

Nemusíme všechny činnosti dětem předvádět, každý máme jiné předpoklady a je jasné, že v tom, v čem je pedagog nejlepší, může předat svým žákům daleko snáze než v tom, v čem nevyniká. Je přirozené děti rozvíjet v tom, v čem vynikáme my sami, protože jim toho můžeme hodně nabídnout, avšak v tom, v čem moc nevynikáme do toho se raději moc nepouštíme, abychom dětem neškodili. Například ve třídě, kde je pan učitel vášnivý sportovec a má dobré pohybové schopnosti, tráví hodně času s dětmi venku nebo pořádá sportovní soutěže či připravuje nějaké sportovní aktivity pro děti. [5, s. 40-44]

**Přehled Gardnerovy teorie rozmanitých inteligencí  
a činností jich rozvíjejících**

Typ inteligence	Charakteristika	Potřeby a záliby
<b>VERBÁLNÍ</b>	Schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka	čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory
<b>LOGICKO MATEMATICKÁ</b>	Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky v souvislostech	manipulace s předměty, bádání pokusy, skládky, hlavolamy, hádanky, technické zájmy
<b>PROSTOROVÁ</b>	Schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti, vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru, orientace v prostoru	modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarné umění
<b>HUDEBNÍ</b>	Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě	zpívání, pískání, broukání, vytukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj
<b>TĚLESNĚ POHYBOVÁ</b>	Schopnost obratně používat své tělo jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví) schopnost dovedně zacházet s předměty	Tanec, běhání, skákání, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností  dotykové zkušenosti sportovní hry
<b>INTERPERSONÁLNÍ</b>	Schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich náladách, schopnostech, pohnutkách a temperamentu	Vedení shromažďování organizování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce přátelské rozhovory
<b>INTRAPERSONÁLNÍ</b>	Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky porozumění svému vlastnímu JÁ	Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů
<b>PŘÍRODNÍ</b>	Schopnost vnímat změny v přírodě, zvýšená citlivost k vnímání přírodních jevů a schopnost učit se z nich	Pobyt v přírodě, chov zvířat a pěstování rostlin, sledování literatury a filmů s přírodovědnou tematikou

Tabulka 2: Přehled Gardnerovy teorie rozmanitých inteligencí a činností jich rozvíjejících

(Zdroj: [https://docplayer.cz/docs-images/43/1153682/images/page\\_12.jpg](https://docplayer.cz/docs-images/43/1153682/images/page_12.jpg))

### 2.3.2 CENTRA AKTIVIT

Jak jsem již zmiňovala třída v programu Začít spolu má uspořádání do tzv. center aktivit, dále jen CA. Na naší škole (1. základní škola Plzeň, Západní 18, příspěvková organizace) máme následující CA: matematika, čtení, psaní, objevy, ateliér a jazykové hry. Centra mohou být různá např. centrum kostky, centrum počítače, dramatické centrum, centrum poslechu apod. [5, s. 60] Každé centrum disponuje potřebným vybavením a pomůckami např. knihy, encyklopedie, pracovní sešity apod. [5, s. 23]

Jedna z možností uspořádání třídy do CA na 1. stupni ZŠ

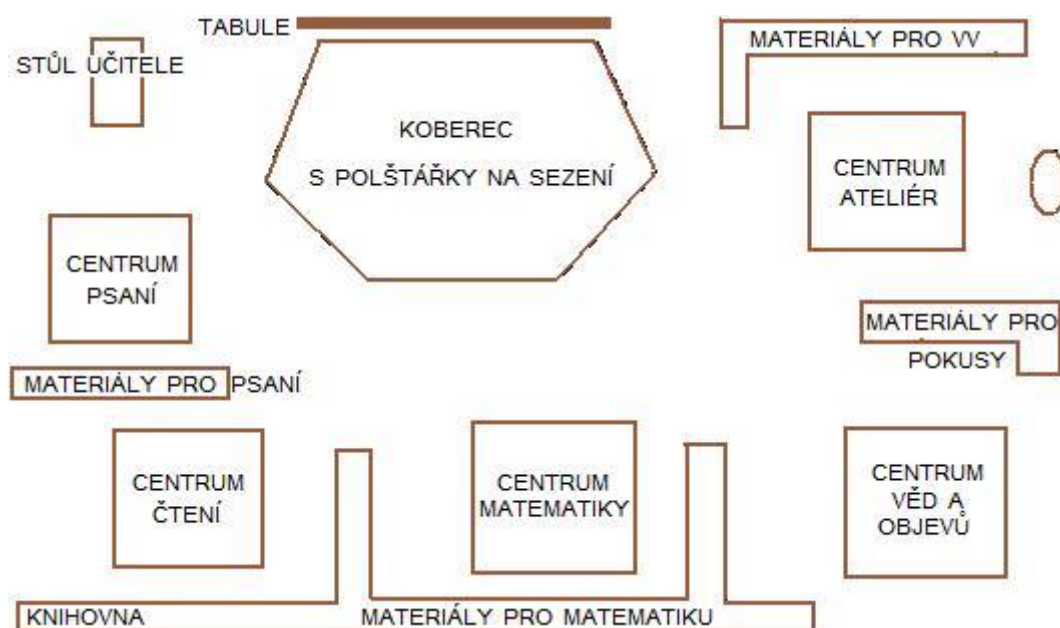


Diagram 4: Příklad uspořádání třídy do CA na 1. stupni ZŠ

(Zdroj: <http://www.alternativniskoly.cz/wp-content/uploads/zas3.jpg>)

Uspořádání, které vidíme na obrázku není nic nového a ani nelze říci, že je to pouze uspořádání třídy pro školy s programem Začít spolu. Toto podnětné prostředí se objevuje již ve dvacátých a třicátých letech 20. století, kdy stoupenci reformní pedagogiky chtěli umožnit dětem prostředí pro své aktivní vzdělávání. Dále toto prostředí naleznete v daltonské a freinetovské pedagogice či v jenském plánu, avšak samozřejmostí je také Montessori pedagogika, kde je rozpracování nejdůkladnější. I současný sedmapadesátiletý americký psycholog H. Gardner zmiňuje věcně uspořádané prostředí za velmi důležité pro možnost dětí vybrat si činnosti odpovídající jejich schopnostem. [5, s. 58]

Závěrem bych chtěla zmínit, že jedno z míst, kde se objevuje dramatická výchova v programu Začít spolu je právě jedno z center aktivit. Nejvíce je toto centrum zastoupeno v mateřských školách, ale najdeme toto centrum i na základních školách.

### 2.3.3 SPOLUPRÁCE S RODINOU

Spolupráci s rodinou bere program Začít spolu velmi vážně, vychází z přesvědčení, že rodina je primárním vychovatelem svých dětí. Rodina má na vývoj a výchovu dítěte největší vliv. Rovněž jsou zodpovědní za jejich vzdělávání, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování. Program Začít spolu řadí rodiče jako rovnocenné partnery učitelů. [5, s. 149]

Některé školy s programem Začít spolu zřizují tzv. rodičovskou místnost, kde nechybí jednoduché občerstvení, židle, výzdoba dětských prací, krabice s hračkami a jiným didaktickým materiálem apod. Tato místnost vítá rodiče s nápisem „Jsme rádi, že jste přišli,“ a slouží pro setkání rodičů či rodinných příslušníků. Rodiče si zde mohou půjčit knihy nebo didaktické pomůcky. [5, s. 168]

Zapojení rodiny do programu můžeme rozčlenit dle PhDr. Lukavské na kontakt písemný a kontakt osobní. Pod pojmem písemný kontakt rozumíme dopisy pro rodiče, kde informujeme o dění ve třídě a nabízíme rodičům účast na nějaké akci nebo je žádáme o pomoc. Dopisy mohou uceleně informovat o tom, co všechno se už děti naučily nebo mohou také pomoci rodičům, jak s dítětem pracovat podle naší filozofie ke vztahu k dítěti. Dále sem mohou patřit i různé informační letáčky o programu Začít spolu, denní informace o činnostech ve třídě na dveřích třídy (tato forma je vhodná pouze pro 1. třídy) nebo písemné smlouvy, které se uzavírají mezi žákem, rodičem a učitelem. Osobním kontaktem rozumíme spolupráci rodičů ve třídě, ve škole nebo na nějaké mimoškolní akci. Rodič může ve třídě působit jako asistent, a to buď krátkodobě nebo na nějaký delší časový úsek, který si s učitelem předem domluví. Pozice rodiče v roli asistenta může vypadat takto:

- Rodič předčítá dětem v ranním kroužku,
- rodič, jako asistent při práci v centrech aktivit nebo jiné samostatné práci,
- rodič, jako pozorovatel dění ve třídě,
- rodič, jako odborník, jako ten, kdo něco umí. Jedná se buď o nějakou činnost nebo samotnou profesi rodiče.

Do spolupráce se školou se zapojují i jiní rodinní příslušníci žáků např. babička, dědeček, strýc, teta atd. Vždy opravdu jen záleží na jejich chuti se přidat do dění třídy. Spolupráce vychází sama od rodičů nebo ji nabídne učitel nebo sám žák. [6, s. 152-153]

Na závěr této kapitoly bych ráda uvedla mé dosavadní zkušenosti se spoluprací rodin jakožto odborníků na naší škole. Ukázky spoluprací rodin na 1. ZŠ v Plzni, jako rodiče odborníci ve třídě:

- maminka zdravotní sestřička připravila dětem prezentaci o lidském těle,
- babička pekla s dětmi cukroví,
- tatínek zubař připravil krátkou prezentaci a ukázkou správného čištění zubů,
- maminka, pracující ve státním zdravotnickém ústavu, připravila ve školním roce 2017/2018 přednášky, besedy a akce pro základní a střední školy (viz. příloha č. 4).

#### 2.3.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Pod pojmem hodnocení program Začít spolu rozumí:

- kompetenci učitele,
- zpětnou vazbu pro rodiče a žáka,
- motivaci ovlivňující vztah dítěte ke škole a dalšímu vzdělávání,
- proces shromažďování informací o dítěti, díky němuž upravujeme vzdělávací postupy tak, aby se mohlo dítě dále efektivně rozvíjet,
- sebehodnocení dětí.

V programu Začít spolu převahuje individuální či autentické hodnocení, které nesrovnává s ostatními, naopak porovnává současný stav dítěte s jeho předchozími výsledky. Každé dítě má tzv. portfolio, kam vkládáme písemné záznamy o pozorování dítěte a žák si sem ukládá své práce. Toto portfolio slouží jako materiál pro stanovování vzdělávacích cílů nebo smlouva o dosažení cíle. Vzdělávání přizpůsobujeme tak, aby mohl každý dosáhnout svého cíle. Autentického hodnocení dosahujeme nejvíce při práci v centrech aktivit, kdy dítě reaguje v přirozených tzv. autentických situacích, nejedná se tedy o pouhé reprodukování učiva, nýbrž jedná se o širší schopnosti prokázání dovedností, vyřešit problém apod. Hodnocení se zaměřuje nejen na výsledek práce, ale i na jeho celkový průběh. Zpětnou vazbu neposkytuje pouze učitel, avšak i žáci a rodiče. Když žák dosáhne stanovených cílů, navrhuje nové, avšak když cíle nejsou splněné, tak navrhuje nové postupy či jiné cesty k jejich dosažení.

Každý jedinec, ať už je dospělí nebo ne, potřebuje pozitivní hodnocení. Proto dítě chválíme a povzbuzujeme za každý pokrok, snahu i úspěch a oceňujeme je. Dítě si tak buduje sebeúctu a sebedůvěru, ale dokonce i úctu k druhým lidem. Oceňujeme chování, které je žádoucí, oceňujeme hned bezprostředně po chování, pochválíme i malý pokrok, oceňujeme snahu a úsilí žáka, pokyny formulujeme pozitivně, vždy oslovujeme děti jmény.

Pozitivní vazby by měly mít různé formy ať už slovní či neverbální (úsměv, dotyk, přikývnutí...), zprostředkované nebo pozitivní sebehodnocení dítěte. Důležité je, aby

pozitivní zpětná vazba měla konkrétní popisnou definici bez subjektivního zabarvení. Popisujeme pouze to, co se žákovi povedlo, nepřidáváme formulaci „velmi se mi líbilo...“ Když budeme volit správné formulace, zbavíme dítěte závislosti na naší osobě a podpoříme u něj důvěru v jeho vlastní schopnosti.

Jak jsem již zmínila v programu Začít spolu pracujeme tzv. se záznamem pozorování dítěte. Dítě sledujeme při jakékoli činnosti, dítě je nerušené a o pozorování neví. Do záznamu vypisujeme konkrétní chování žáka v konkrétní situaci. Díky tomuto pozorování zjišťujeme silné a slabé stránky jedince, osobnostní charakteristiku žáka, vývojovou úroveň dítěte, intelektové schopnosti žáka, individuální styl učení jedince nebo zájmy dítěte. Pozorováním získáme informace o pokrocích, které jsou důležité jak pro dítě, tak pro rodiče. Ale získáme i informace o kvalitě a výsledcích naší práce. Dále máme podklady pro motivaci žáka nebo tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Také je to přínosný podklad pro plánování výuky nebo přípravu projektů. Nejtěžší pro pozorování je být objektivní, a to z toho důvodu, že každý vnímáme svět kolem nás odlišně, každý máme jiné citění, jiné hodnoty, jiné předchozí zkušenosti apod. Každý je ovlivňován tím, co chce vidět nebo tím, že očekává, co uvidí od ostatních. Není tedy nikdy možné být stoprocentně objektivní, to není reálné. Přesto naše snaha je, naučit se snižovat míru subjektivního zkreslení. Jak se tedy stát dobrým pozorovatelem? Za prvé musíme poznat sami sebe. Když známe své temperamentové vlastnosti, specifické potřeby apod., tak můžeme být při pozorování objektivnější, protože si můžeme dávat větší pozor na to, abychom neudělali unáhlené rozhodnutí. Za druhé musíme zjistit o žákovi co nejvíce informací a pozorovat ho v různých situacích. Zaměřujeme se na všechny stránky osobnosti jedince a pozorujeme jej často v rozmanitých podmínkách. Za třetí bychom měli využívat rozmanitých metod pozorování tzv. zápisy z pozorování, videodokumentace, fotografie, portfolio atd. Za čtvrté si musíme uvědomit, že pozorování nikdy nekončí, dítě se neustále vyvíjí, mění se jeho potřeby i zájmy, tedy nikdy nebudeme mít dostatek informací, abychom mohli s pozorováním přestat. Žákům přizpůsobujeme činnosti, které pro ně plánujeme právě vzhledem k jejich vývoji a potřebám. Tím, že budeme žáka neustále pozorovat, získáme vždy informace o aktuálním stavu dítěte. Za páté umíme-li pozorovat, ještě to neznamena, že známe příčiny pozorovaného. V Začít spolu se pozorování uskutečňuje především při práci v centrech aktivit, kdy učitelé nejsou hlavními aktéry, kteří by řídili činnosti ve třídě. Při práci v centrech aktivit děti pracují samostatně nebo ve skupinách, a tak máme možnost se přesunout do role pozorovatelů. Při samotném pozorování je důležité držet se v pozadí, abychom nevzbuzovali pozornost žáků

a nenarušili tak jejich přirozené reakce. Pozorování zapisujeme tzv. popisným jazykem a píšeme jen to, co doopravdy vidíme, v žádném případě situaci nevyhodnocujeme. Každý učitel si vede záznamy o pozorování trochu jiným způsobem, někdo si záznamy píše na lepící kousky papírů, někdo využívá záznamových archů, jiný má zas na zapisování speciální blok. Učitelé záznamy využívají při konzultacích s rodiči nebo z nich tvoří průběžné slovní hodnocení nebo i hodnocení na vysvědčení, někteří zasílají krátký report i prostřednictvím e-mailové schránky nebo textovou zprávou (SMS) přes mobil.

Program Začít spolu má jedno ze základních prostředků hodnocení již zmíněné portfolio, kam si děti ukládají veškeré své práce. V portfolio mají veškeré práce dětí své datum vzniku, abychom mohli posoudit jejich pokroky. Portfolia dělíme na:

- sběrná portfolia,
- výstavní portfolia,
- hodnotící portfolia.

**Sběrné portfolio** obsahuje veškeré práce žáka s různými komentáři, poznámkami a postřehy rodičů a učitelů. Najdeme zde ukázky ze psaní, výtvarné práce, pracovní listy, výstupy z projektů, referáty o knihách, zprávy z experimentů, fotografie projektů a aktivit atd.

Ve **výstavním portfolio** najdeme nejúspěšnější práce dítěte a je určeno pro širokou veřejnost. Jsou zde práce, které prezentují pokrok dítěte nebo práce, na které je žák pyšný. Může zde být i žákova úvaha (zamyšlení se) nad výběrem prací do výstavního portfolia.

**Hodnotící portfolio** není určené pro veřejnost, pracuje s ním pouze učitel, rodič a žák. Toto portfolio slouží jako podklad pro celkové hodnocení dítěte. Nalezneme zde práce, které prezentují pokrok dítěte (z výstavního portfolia), dále veškeré záznamy z učitelova pozorování, poznámky učitele z konzultací s rodiči, poté zájmy dítěte, sebehodnocení žáka a informace o jedinci od rodičů.

Avšak stane se, že nejlepší výtvary či jiné práce žáků, nelze do portfolia zařadit z důvodu jejich velikosti. Pro tento případ je vhodné vyplnit tuto kartičku:

---

*Ne vždy lze na kousku papíru předvést, co jsem všechno dokázal/a. Chtěl/a bych, abyste věděli, že:*

---

---

---

---

---

Žáci vždy za nějaké období své portfolio kontrolují a vybírají z něj ty nejlepší práce, které opatří cedulkou s odůvodněním, proč právě tuto práci považují za zdařilou a jaký pokrok zde vidí, co se naučily. Například: Vybral, jsem si tento příběh, protože se mi povedlo ho napsat v odstavcích. Vybrala jsem si tento pracovní list z matematiky, protože se mi povedlo vše vypočítat bez chyb.

Portfolio kontrolují i rodiče, vždy v určitém období si ho děti nesou domů a tam ho konzultují s rodiči. Rodiče jsou vyzváni písemně se k portfolio vyjádřit, k tomu slouží písemný formulář. [5, s. 111-125]



**FORMULÁŘ PRO RODIČE**

Datum: 25. 10. 2001

Jméno žáka: MICHAELA

Prosím zodpovězte následující otázky:

Prohlíželi jste si portfolio společně s dítětem? ANO

Která část portfolio se Vám líbila nejvíce? listy s nalepovanými písmenky z časopisů a novin.

Překvapil Vás pokrok Vašeho dítěte? Proč? ANO. Na začátku školního roku ještě neznala téměř žádná písmenka.

Máte otázky k něčemu, co se týká portfolio? Budete svazovat listy v knížku? Přidáte také listy s malými tiskacími písmenky?

Prohlédl jsem si portfolio a vracím jej s tímto formulářem.

J. Per  
rodič

Obrázek 3: Formulář pro rodiče

(Zdroj: KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ 2011, s. 126)

## 2.4 INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA A VYUČOVÁNÍ V PROJEKTECH

V této části bych ráda přiblížila integrovanou tematickou výchovu a vyučování v projektech jako jednu ze základních složek programu Začít spolu nezbytnou pro moji diplomovou práci. V praktické části této práce sama integrovanou tematickou výuku a vyučování v projektech využívám.

Základem pro integrovanou tematickou výuku jsou výzkumy o lidském mozku, které nám sdělují, že člověk se efektivně učí za pomoci určitých podmínek. Složky podporující učení bývají nazvány jako mozkově kompatibilní.

(Kovalinková, 1955) definuje těchto osm mozkově kompatibilních složek:

1. nepřítomnost ohrožení,
2. přiměřený čas,
3. možnost výběru,

4. dokonalé zvládnutí,
5. okamžitá zpětná vazba,
6. obohacené prostředí,
7. spolupráce,
8. smysluplný obsah.

Pokud se chceme něco úspěšně naučit, měla by tato situace obsahovat minimálně tři složky z tohoto výběru. Naopak nepřítomnost těchto složek vede ke komplikacím učení. Podstatou tohoto systému je, že děti přemýšlejí v souvislostech, řeší problémy komplexně, získávají zkušenosti na základě vlastní praktické činnosti, spolupracují. Pracovat s integrovanou tematickou výukou je poněkud náročné, neexistují v dnešní době učebnice či pracovní listy, které by tento princip ve výuce podporovaly, učitel si tedy musí veškeré materiály obstarat sám, a proto je příprava poněkud obtížnější.

Kritéria pro výběr tématu (Kovalinková, 1955)

- Téma má spojitost se světem dětí.
- Téma musí být realizované ve třídě.
- Název tématu by měl děti zaujmout.
- Téma má spojitost s dílčími podtématy.
- Téma je přiměřené věku dětí.
- Téma musí stát za čas, který mu věnujeme.

Tematický projekt je rozpracován do dílčích aplikačních úkolů, které dáváme do CA ve třídě. Úkoly by měly vycházet přibližně na stejný čas v každém centru. Pro děti, které stihnou práci dříve, máme přichystané další úkoly nebo jim dáme na výběr z předem připravených úkolů. Projekty jsou nejčastěji týdenní, dvoutýdenní, ale někdy i měsíční.

Plánování projektu v programu Začít spolu

- Výběr tématu, vymezení času, cíle projektu a klíčové učivo, které si mají děti osvojit.
- Formulace smysluplných srozumitelných aplikačních úkolů, jejichž splnění dovede žáky k osvojení klíčového učiva.
- Aplikační úkoly vytváříme ke každému typu inteligence. Dále využíváme Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů, abychom diferencovali obtížnost úkolů.
- Formulace pravidel pro práci žáků ke každému aplikačnímu úkolu. Práce ve skupině, práce pro jednotlivce, ze kterých zdrojů čerpat, v jaké formě má být výsledná práce – ústní prezentace, rukou napsaná apod. [5, s. 81-87].

### 3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

#### 3.1 OBOR DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ MÍSTO NA 1. STUPNI ZŠ

Tento poměrně mladý vyučovací předmět se objevil v našich školách v devadesátých letech 20. století. [12, s. 6]

V poslední době je rozšířeno uplatňování prvků dramatické výchovy zejména na prvním stupni základních škol. Je to z důvodu zařazení předmětu dramatická výchova do programů některých škol a také je to předmět vyučující na pedagogických fakultách, tím pádem jsou mladí pedagogové dobře připraveni na vyučování tomuto předmětu nebo začleňování metod a technik dramatické výchovy do běžného vyučovacího procesu. [7, s. 25-26]

Na prvním stupni ZŠ bereme v úvahu velké rozdíly mezi jednotlivými dětmi, jejich schopnostmi a jejich vztahem k učení. Změna ve vztahu ke škole a změna v chování se mnohdy objeví v důsledku nějaké poruchy v učení. Proto je důležité, aby byl učitel nanejvýš pozorný k potřebám žáka a k jeho zájmům. [7, s. 179]

Dramatická výchova uspokojuje potřeby lidí, ať už dětí, dospělých či seniorů. U dětí mladšího školního věku se jedná především o potřebu pohybu (dramatická výchova tak vyvažuje školní režim, který vyžaduje převážně práci v sedě), potřeba bezpečí, jistoty, přijetí ostatními lidmi a přátelství. Aby byly vytvořeny vhodné podmínky, kde se budeme cítit dobře je nutné, aby byl pedagog empatický a tolerantní, přijímat děti i s jejich chybami, brát ohledy na jejich přání a nabízet jim různé podněty. Dramatická výchova obsahuje tvořivé činnosti, díky nimž se rozvíjejí zájmy dětí, uplatňují se různé dovednosti, i ty, které se ve školní výuce neuskutečňují. Důsledkem je seberealizace, sebejistota a vede k sebepoznávání jedince. Také můžeme říci, že částečně snižuje riziko nepříznivých vlivů v životě dětí a mládeže. Součástí dramatické výchovy je také osobnostní a sociální rozvoj, který rozvíjí pozornost, soustředění, vnímání, představitost, fantazii, tvořivost, rozvíjí pohyb, smysl pro rytmus, sociální citění či toleranci k druhým. Dramatická výchova má blízko průřezovému tématu Osobnostní a sociální výchova. Obě dvě výchovy mají svoje specifika, nejsou stejné, ale v mnohém se překrývají, a to lze v pedagogické praxi využít. Dramatická výchova je schopna zpracovat vyučovací látku zaměřenou na mezilidské vztahy nebo k nim blízko. Např. nelze dramaticky zpracovat vyučovací látku vyjmenovaných slov, kterou si musíme zapamatovat. Pro dramatiku je nezbytná konkretizace. Čerpáme především z učiva literatury, dějepisu/ vlastivědy, občanské výchovy, společenských věd, ale své uplatnění má i ve všech průřezových tématech. Vyučovací látku pro dramatiku lze hledat všude kolem nás, v dětské

literatuře, v historii či v našem životě. Nutné ale je, aby ve zvolené látce byl obsažen vztah mezi lidmi, problém k řešení, překážka nebo třeba konflikt, a to proto, aby základním prvkem byla role, jednání a bohatý děj. S využitím prvků dramatické výchovy je látka lépe pochopena a lze na ni nahlížet z různých hledisek. [10, s. 8-11] Můžeme ji pojmout jako zkušenostní učení, učení jednáním anebo osobnostní poznávání sociálních vztahů. [8, s. 11] Je založena na zkoumání, poznávání a chápání vztahů mezi lidmi, reálných i fiktivních situací a vnitřního života lidí. Toto prozkoumávání se odehrává ve fiktivní situaci, prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v nějaké situaci. [8, s. 32] Dramatická výchova je důležitá pro sociální rozvoj a osobnostní rozvoj žáka. [1, s. 23-24]

### 3.2 POZICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU

Dramatická výchova nespadá do povinné části základního vzdělávání, je zařazena mezi doplňující vzdělávací obory. Tyto obory lze využít jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah. Očekávané výstupy jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP.

*Příklady očekávaných výstupů v prvním období:*

- *DV-3-1-02 rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná,*
- *DV-3-1-03 zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání.*

*Příklady očekávaných výstupů v druhém období:*

- *DV-5-1-04 pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků,*
- *DV-5-1-05 prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků. [34, s. 112]*

Dramatická výchova rozvíjí především kompetenci: komunikativní, personální a sociální, ale najdeme ji ve všech kompetencích. Jednou z důležitých metod dramatické výchovy, je rolová hra, při které žáci vystupují a jednají za jinou postavu, učí se vyjadřovat své názory a myšlenky, vnímají promluvy jiného člena třídního kolektivu, osvojují si základy různých komunikačních situací, na kterých si v bezpečí ukazují možné způsoby reakcí. Další součástí dramatické výchovy je metoda diskuse, při které děti obhajují své názory a argumentují. Dramatická výchova rozvíjí i kompetenci k řešení problémů, žák pracuje s různými tématy, ve kterých se učí řešit celou řadu situací z různého úhlu pohledu, např. reagovat na konflikty

a vnímat řešení jiné osoby a uvědomovat si důsledky těchto konfliktů. V dramatické výchově se využívá způsob učení, ve kterém žák vyhledává a třídí informace, jejichž pochopení a propojení využívá při svém vzdělávání, ale i v běžném životě. Studenti mají také možnost zapojit se do kulturního dění ve svém okolí. Nejčastěji se při těchto příležitostech hraje divadlo. Učitelé se snaží u žáků rozvíjet tvořivost, budují u nich vztah ke kulturním a historickým památkám naší vlasti a seznamují je se zvyky a tradicemi naší země. Poslední kompetencí je pracovní kompetence, která vede žáky k dodržování stanovených pravidel během různých činností a jejich práce. Na závěr bych chtěla uvést ještě jednu kompetenci bez které by se dramatická výchova neobešla, a to schopnost reflexe a hodnocení. [36]

### 3.2.1 Učivo

Rámcový vzdělávací program vymezuje obsah učiva dramatické výchovy, neuvádím veškeré učivo:

#### Základní předpoklady dramatického jednání:

- *Sociálně komunikační dovednosti* – komunikace v běžném životě, spolupráce, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, hodnocení a reflexe.
- *Herní dovednosti* – jevištní postava, vstup do role.
- *Psychosomatické dovednosti* – práce s dechem, správné tvoření hlasu, verbální a neverbální komunikace, držení těla.

#### Receptce a reflexe dramatického umění:

- *Základní stavební prvky dramatu* – postava, konflikt, situace, gradace, vrchol
- *Současná dramatická umění a média* – filmová, divadelní, rozhlasová, televizní a multimediální tvorba
- *Základní divadelní druhy* – zpěvohra, loutkové divadlo, činohra, taneční a pohybové divadlo.

#### Proces dramatické a inscenační tvorby:

- *Dramatická situace, příběh* – řazení situací v časové následnosti
- *Typová postava* – směřování k její hlubší charakteristice, loutkářské a činoherní prostředky
- *Náměty a témata v dramatických situacích* – jejich vyjadřování a nalézání

- *Komunikace s divákem* – prezentace, sebereflexe, inscenační prostředky a postupy – jevištní tvar na základě improvizované situace a mini příběhu, přednes. [34, s. 113]

### 3.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Základním stavebním kamenem dramatické výchovy je fikce, jíž rozumíme navozenou dramatickou situaci založenou na mezilidské interakci využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, sama sebe a společnosti. Obor dramatické výchovy se zabývá osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. [1, s. 22]

Z obecného cíle jsou dále odvozovány dílčí cíle jednotlivých částí a tematických celků učiva. Příklady dílčích cílů dramatické výchovy: jedinec tvořivě řeší praktické problémy, prezentuje svoje názory, jasně formuluje svoje myšlenky, pomůže druhým lidem, je-li potřeba, spolupracuje s druhými na společném díle, své názory a názory druhých vystavuje konstruktivní kritice apod.

Jedinci se také učí postupům dramatického umění (vyjadřovat pocity, myšlenky, názory či postoje) či napomáhá objevovat umělecký talent. [1, s. 22-23]

Kategoriemi cílů se zabývá obor pedagogika, která řeší efektivnost vyučování na principu porovnávání zvoleného cíle se skutečně dosaženou změnou v osobnosti žáka.

Osnovy dramatické výchovy jsou spíše koncepcemi či pojetími daného předmětu než předem stanovená a pevně dodržovaná učební témata.

V souvislosti s dramatickou výchovou lze hovořit i o jejích hodnotách, tedy o tom, co svými metodami a principy nabízí hráčům. Hodnoty jsou součástí dramatické výchovy bez ohledu na to, do jaké míry je využívána jednotlivými školami či učiteli dramatické výchovy. Cíle a hodnoty se často překrývají a ne vždy je lze od sebe diferencovat.

#### **Cíle a hodnoty dramatické výchovy:**

- **sociální rozvoj** – jedná se o schopnost vcítit se do druhých, vnímat jejich pocity a stanoviska,
- **komunikativní dovednosti** – verbální i neverbální, převážně jde o dovednost vyjádřit své myšlenky, pocity a postoje, dále jde o plynulost řeči, slovní zásobu, artikulaci, dech, hlas či mimiku obličej,

- **fantazie** – ta často bývá definována jako příležitost rozvíjet obrazotvornost či povzbuzování a vedení tvořivé obrazotvornosti dítěte, obrazotvornost a tvořivost jsou také jedním z elementárních prvků empatie a tolerance,
- **kritické myšlení** – v dramatu je totiž často nastolena nějaká problémová situace, kde je potřeba uplatnit myšlení, schopnost klást otázky a posuzovat různé varianty řešení,
- **emocionální rozvoj** – u každého člověka jsou city součástí jeho vnitřního života, je však důležité mít emoce pod kontrolou, nenechat se jimi ovládat, neznamená to však potlačení negativních emocí, v dramatické hře, kde jsou tyto negativní emoce vyjádřeny, mohou být hráčem uvolněny a zbavují ho napětí,
- **sebepoznání a sebekontrola** – díky nimž je umožněno získat pozitivní sebepojetí, pomáhá posílit zdravé sebevědomí, uvědomit si své limity bez vyvození závěrů o vlastní bezcennosti, jedinci je dána příležitost projevit své speciální schopnosti, vstoupit do role, která mu byla doposud odepřena, na druhé straně je zde prostor i pro příliš egocentrické hráče naučit se respektovat druhé a brát na ně ohled,
- **estetický rozvoj** – umění a kultura, díky dramatické výchově jsou hráči seznámeni se základy dramatu, s jednáním a hrou v roli, konfliktem, dramatickou situací, improvizací či s dramatickým dialogem, když je součástí i veřejné vystoupení, jsou žáci obeznámeni s dramatickou organizací prostoru, se scénickou hudbou, s osvětlováním, líčením či kostýmy. [7, s. 51-56]

### 3.4 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova představuje tyto tři možnosti forem, buďto zájmovou činnost nebo samostatný předmět nebo to může být metoda výuky v různých předmětech. Touto metodou lze rozvíjet osobnost dětí a mladých lidí a osvojit si tak obecné lidské dovednosti např. komunikační dovednosti. Také může fungovat jako příprava na povolání, která vyžadují kontakt s druhými lidmi např. lékaři, učitelé, manažeři, politici, prodavači atd. Dokonce lze využít dramatickou výchovu jako socioterapii a psychoterapii. Samozřejmě některé formy jsou u nás již rozvinuté hojně, jiné se rozvíjejí, u některých jsou zatím jen pouhé náznaky možností jejich využití. [9, s. 9]

#### 3.4.1 ZÁJMOVÁ ČINNOST – DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Je realizována především v základních uměleckých školách či v dramatických souborech a kroužcích zřizovaných různými subjekty. Z toho vyplývá, že je zde účast vždy dobrovolná. Předpokladem je, že ten, kdo se kroužku zúčastňuje, má pozitivní vztah k divadlu či k

dramatu jako takovému. Literárně dramatické obory na základních uměleckých školách mají schválené osnovy a učební plány dle RVP ZV. Výuka je zde rozdělena podle věku. Osnovy a učební plány by měly být přizpůsobeny školám podle jejich možností a vybavení. Na školách existují různé kategorie, kde si mohou žáci vybrat podle svých schopností a zaměření (hudebně-hlasová a rytmická příprava, pohyb, přednes, technika vodění jednoduchých loutek, výtvarná průprava apod.) [11, s. 172-173]

### **3.4.2 PŘEDMĚT – DRAMATICKÁ VÝCHOVA**

Může být povinná, nepovinná či povinně volitelná, učí se při ní různé divadelní dovednosti či se pracuje na osobnostním rozvoji žáků. Uplatňována je na 1. i 2. stupni základních škol a také na školách středních a to se zaměřením všeobecně vzdělávacím, osobnostně sociálním a esteticko-výchovným. Dle RVP ZV se jedná o doplňující vzdělávací předmět. Na prvním stupni základní školy jsou podmínky pro dramatickou výchovu ideální, kdy je možné využívat ještě přirozené schopnosti žáků vstupovat do hry a přijímat ji s nadšením. Mají také zájem o různé aktivity. Vzhledem k různorodosti žáků ve třídách považujeme za významnou socializační funkci dramatické výchovy. Dále jde o osobnostní a sociální rozvoj žáků, rozvíjení představitivosti, soustředění, řečových dovedností, samostatnosti myšlení, spolupráce, komunikace a kultivovanost vyjadřování [11, s. 177]

### **3.4.3 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY UPLATNĚNÉ VE VYUČOVÁNÍ**

Lze využít zejména ve výuce humanitních předmětů. Využívání prvků dramatické výchovy v různých předmětech pomáhá k dlouhodobějšímu zapamatování informací. Naše paměť si totiž lépe fixuje to, co jedinec může vyzkoušet než jen to, co slyší nebo si přečte. Je důležité umožnit žákovi zažít něco, co se slovy nedá popsat. [11, s. 201] Na prvním stupni jsou prvky dramatické hry využívány v prvouce a vlastivědě, specificky v těch oddílech, které jsou spojovány s konkrétním lidským chováním a mezilidskými vztahy. Dramatická výchova je rámcovým vzdělávacím programem řazena mezi doplňující obory, ale i mnoho témat ve výuce jiných předmětů se nabízí pro využívání prvků dramatické výchovy – jsou tak plněny cíle ŠVP a dále rozvíjeny klíčové kompetence (komunikativní, personální, sociální a kompetence k řešení problémů). Využívání metod a technik dramatické výchovy je vhodné při realizování průřezových témat (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova či mediální výchova). [7, s. 25-26] Ve škole se dramatická výchova může uplatnit různě od několikaminutových aktivit až po celodenní tematické celky. Dramatika se často také spojuje s výtvarnou, tělesnou či hudební výchovou. Na



prvním stupni se mohou dramatické metody prolínat všemy předměty, kde působí uvolnění a osvěžení a rozvíjí se představivost, fantazii, rytmus, pohyb a vnímání. Děti si prožitkem látku snáze zapamatují. Avšak je důležité rozlišit didaktickou hru a prvek dramatické výchovy, zde často dochází k záměně možná právě proto, že zavedení dramatické hry je pro mnoho pedagogů stále novinkou. Pokud na tento typ her není navázána skutečně hra dramatická, nelze mluvit o dramatické výchově. [7, s. 177]. Marušák (2008, s. 6) uvádí, že uvedení dramatické výchovy do škol se projevuje v určitém zjednodušení — vše, co je tvořivé, hravé, činnostní, je dramatickovýchovné. Hra je pro některé učitele jediným ústředním principem dramatické výchovy. Spojují tak pojem dramatická výchova pouze s pojmem hra.

V mé diplomové práci jsem pro praktickou část zvolila jednu z výše nabízených forem dramatické výchovy – metody dramatické výchovy ve vyučování. Jednotlivé metody blíže představím v poslední kapitole této diplomové práce.

### 3.5 OMYLY SPOJENÉ S DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Tento obor skrývá několik mylných představ, mýtů i předsudků, které si předávají rodiče či samotní pedagogové, kteří s dramatickou výchovou nemají velké zkušenosti, proto se tato část věnuje alespoň třem nejzákladnějším omylům.

První z nich, který bych ráda uvedla se vyskytoval již v 19. století, kdy se na dramatickou výchovu nahlíželo jako na dětské divadelní představení. Učitel zde převzal roli režiséra, žáci nacvičovali inscenaci a učili se text. Docházelo k tomu, že se zkreslovaly představy dětí o divadelním představení a nevyužívalo se naplno jejich zájmu a tvořivosti.

Další mylná představa je, že dramatická výchova slouží pouze k oddychu či zábavě.

Poslední omyl se vyskytuje především mezi pedagogy prvního stupně základních škol a učiteli mateřských škol, kteří chtějí vyučovat pomocí hry a rozvíjet žakovu tvořivost. Většina připravených her a tvořivých činností, které jsou vystavěny na konfliktu a překonávání překážek, jsou učiteli nesprávně zařazovány právě pod záštitou dramatické výchovy. Jak už jsem zmínila v předešlé kapitole, ve skutečnosti je třeba rozlišit didaktické hry, (které se samozřejmě mohou v dramatické výchově vyskytnout, jelikož se metody mohou vzájemně překrývat,) od her dramatických. [10, s. 6-7]

## 3.6 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

### 3.6.1 POJEM METODA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Metoda vznikla z řeckého slova „methodos“ a v odborných literaturách ji autoři vysvětlují jako cestu vedoucí k dosažení cíle. Vališová (2007, s. 189) vysvětluje, že „*metoda je způsob uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.*“ Skalková (2007, s. 181) definuje metodu jako „*způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“

Každá metoda se musí shodovat se stanoveným cílem. Učitel má na výběr z velkého množství metod, které může využít ve své výuce, avšak závisí na jeho zájmu obohatit výuku o tyto metody. Podstatnou roli při jeho rozhodování hrají jeho schopnosti a zkušenosti s dramatickou výchovou a časová dotace, která je mu umožněna.

Metody se často zařazují na začátek hodin a působí tak motivačním charakterem. Při výtvarné a hudební výchově žáci rozvíjejí svoji prostorovou představivost, smysl pro tvar či rytmus. Uplatnění nacházejí i při činnostech, vedoucích k osvojování komunikace a ke vzájemné kooperaci při práci ve skupinách. Naplňují také funkci uvolnění během práce nebo podporují rozvoj fantazie, představivosti a vnímání. Velice účinné je zařazovat tyto metody do takových činností, při nichž učitel vyžaduje od žáků zapamatování určitých faktů a jevů. [11, s. 201-202] Machková (2013, s. 201) se zmiňuje, že dramatické metody pomáhají žákům lépe pochopit obsah látky, která je obtížná svou detailností či svým výkladem.

Valenta (2008, s. 46-47) definuje dramatickou metodu jako:

- základní koncepční metodický princip systému,
- specifický styl práce,
- celý systém,
- konkrétní postup,
- soubor dílčích postupů.

Autor vysvětluje, že pojmem metoda lze označit základní koncepční metodický princip systému. Jedním z nich je informace, že jednou ze základních metod dramatické výchovy je hra v roli nebo že metodou dramatické výchovy je metoda divadla či že základní metodou dramatické výchovy je dramatická hra.

Dále metodu popisuje jako specifický styl práce, který zahrnuje soubor základních charakteristik cílů, metod, začlenění učitele, atmosféry, typů a obsahů her, principů a

strukturování jako základní pilíř určité varianty dramatické výchovy pro určitou školu, osobnost atd.

Hovoří o metodě jako o celém systému dramatické výchovy. A proto je důležitá její formulace, pokud např. by dramatická výchova byla metodou vyučování přírodovědy, je vhodnější použít formulaci, že metody dramatické výchovy byly použité jako metody pro výuku přírodovědy, neboť jsme nepracovali s celou dramatickou výchovou, ale pouze s jejími vybranými prvky.

Metodu ještě označuje jako konkrétní postup, založený na konkrétní práci učitele, ale i žáka. Zvolená metoda již není součástí celku, ale je postavena jako metoda sama o sobě. V takovém případě je možné vybrat si např.: zpomalenou pantomimu jako jednu metodu z celku metod pantomimy.

V jeho posledním názoru se objevuje informace, že metoda je soubor dílčích postupů, tzn., že pokud učitel ve své výuce bude pracovat např. s metodou improvizace, využívá řadu dílčích metod a technik, jako jsou např.: skupinová improvizace, volná improvizace apod.

Marušák et al. (2008, s. 6) říkají že, metody dramatické výchovy propojují osobnostní a sociální hodnoty jedince v globálním pojetí. Základ dramatické výchovy spočívá ve spolupráci všech hráčů, a to i v případech, kdy některé z činností vycházejí z individualizovaných forem práce. Velký vliv na metody dramatické výchovy má sám učitel, pokud představuje partnera, spoluhráče a vstupuje-li do rolí během jednotlivých činností, velmi tím napomáhá vytvářet atmosféru bezpečí a důvěry a má to zásadní dopad na přijetí těchto metod žáky.

Metoda je způsob, jak dosáhnout cíle, který si učitel vytyčí. Volíme metody podle toho, jaké cíle je potřeba naplnit. Při výběru metod je důležité zohlednit potřeby žáků, jejich zkušenosti, zájmy a záliby. Také je potřeba brát v potaz zkušenosti pedagoga, jeho vlastnosti a kvalifikaci [8, s. 62-63].

### **3.6.2 PŘEHLED METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

Valenta (2008, s. 48) říká, že význam slov, technika a metoda jsou téměř na stejné úrovni. Techniku lze označit za konkretizaci metody, proto je považována za konkrétní, přesné použití určité metody.

Morganová — Saxtonová (2001, s. 143) ve své knize uvádějí, že techniky jsou nástroje, které jsou používány učitelem, aby se uplatnil veškerý potenciál a aby se žákům předaly podstatné zkušenosti.

Použití jednotlivých typů technik pomáhá hráčům zapojovat se do hry, i když nejsou velmi zkušení. U každé techniky se rozlišuje různý stupeň náročnosti, ta je tedy učitelem vybírána podle potřeb tématu či podle stupně zkušenosti skupiny. [24, s. 11-12]

Níže jsou popsány techniky, které se objevují v praktické části.

### **Hra v roli**

Celá podstata metod dramatické výchovy je založena na fikci a hře v roli. Hra v roli ve fiktivních situacích spočívá v tom, že řešený problém či konflikt běží v bezpečném prostředí fikce. V rolové hře se může mluvit i konat zároveň nebo může být určitým způsobem limitována. Jedná se například o omezené slovo (pantomima) či omezený pohyb (živý obraz).

Hra v roli má trojí podobu. První je simulace, kdy je hráč v roli sebe samého, ale ve smyšlené realitě. Druhá je alterace, hráč je v roli někoho jiného, ale bez specifických detailů dané postavy, např. postava lékaře bez bližšího určení. Třetí, a tedy posledním stupněm je pak charakterizace, kdy se hráč nachází již v konkrétní postavě a tato postava je jedinečná. [12, s. 12-13]

### **Improvizace**

Pod tímto pojmem si představíme hraní bez scénáře. Jelikož se u této metody nepotřebuje scénář, nejsme závislí na čtení ani na pamětném učení dialogů. Jedná se tedy o aktivitu, která je zvládnutelná všemi dětmi, a to v kterémkoli věku. Výhodou je, že námět či počet postav může být přímo přizpůsoben potřebám jakékoli skupiny a mohou zasáhnout jakoukoli oblast lidských zkušeností.

Improvizace má tři podoby

- Improvizace v pravém slova smyslu, kde se jedná okamžitě, bez přípravy.
- Hra spatra, hraje se bez textu, na základě určité dohody.
- Vypilovaná improvizace, závěr delšího procesu práce na vybrané téma.

### **Pohyb a pantomima**

Rytmický pohyb a pantomima patří mezi jednoduché formy improvizace a jsou vhodné i pro méně zkušené hráče, jelikož se mohou vyjadřovat s menšími zábrany. Vyšší úroveň je dialog, kde je důležitá nejen reakce samotného hráče, ale i naslouchání partnera.

Druhy:

- **simultánní pantomima** – konkrétní činnost se předvádí souběžně, je pro začínající hráče vhodná, jelikož jsou bez zábran a tlaku z okolí,
- **narativní pantomima** – učitel je v roli vypravěče příběhu a ostatní souběžně předvádí určitý příběh,
- **hromadná improvizace** – rozvíjí zápletku, je založena na změně okolnosti. Hráči jsou v rolích, které si vybrali. Do „rozběhnuté aktivity“ se vnese zápleтка a tím se změní okolnost. Úkolem hráčů je reagovat na danou změnu ve svých rolích. Postupně se těmito hromadnými improvizacemi rozvíjí další a další zápletky,
- **etudy, hry ve dvojicích, trojicích a malých skupinkách nebo sólově** – tyto typy činností jsou náročnější a jsou budovány na základě předešlých skupinových improvizací,
- **fixace či relativní fixace** – hra spatra, vypilovaná improvizace.

Základem děje jsou vnitřní procesy, které jsou demonstrovány na třech typech práce s věcí či rekvizitou:

- a) **Zacházení s reálným předmětem** – je používán hráčem převážně k tomu, aby bylo zřejmé, k čemu předmět slouží a jaké jsou jeho fyzikální vlastnosti,
- b) **Zástupná rekvizita** – je reálný předmět, který je využíván jinak, než k čemu je původně určen,
- c) **Práce s imaginární rekvizitou** – v tomto případě záleží pouze na fantazii a představivosti hráče.

### Hry a cvičení

K dramatické výchově patří také neodmyslitelně různé hry a cvičení. Ve cvičení se rozvíjí konkrétní schopnosti, psychické funkce a dovednosti. Hry i cvičení se tedy používají k získání či upevnění určitých dovedností. Důležitým znakem cvičení je krátkodobost, když je splněn jeho cíl, je bezúčelné v daném cvičení pokračovat. Dalším znakem je opakovatelnost, vždy se můžeme ke cvičení vracet např. s různými obměnami. Pravidla jsou jasně a zřetelně nastolena, cíl cvičení je všem hráčům srozumitelný. Hry jsou souhrnnějšího charakteru, je zde nastoleno více cílů najednou a pravidla jsou složitější než ve cvičení.

Na prvním stupni základních škol se často hry a cvičení využívají i mimo systematickou dramatickou výchovu, aby obohatily výuku. Je důležité zmínit, že **používáním pouze těchto her a cvičení se nejedná o dramatickou výchovu**. Používáním jen her a cvičení bez složitějších typů práce znamená, že se u jedince získané dovednosti nedokáží uplatnit v

reálném životě. Je důležité vždy zmínit nejen název daného cvičení, ale i jeho cíl, kde se promítá hlavní smysl práce. [8, s. 67-76]

### 3.6.3 TŘÍDĚNÍ METOD A TECHNIK PODLE J. VALENTY

Zde jsou popsány a blíže představeny metody, které se objevují v praktické části této práce.

1. Metoda úplné hry
2. Metody pantomimicko-pohybové
3. Metody verbálně-zvukové
4. Metody graficko-písemné
5. Metody materiálově-věcné

#### Metoda úplné hry

Jde o způsob komunikace, který je založen na aktivitě, kde se uplatňují pohyby těla, pozice v prostoru, vztahy k jiným osobám, nejrůznější zvuky apod. Znamená tedy úplnou komunikaci doslova od hlavy k patě. Ve vyučování není podmínkou se na hraní v plné hře připravovat cvičením. Jedna z možností, jak se dostat do plné hry, je hrát v plné hře.

#### Metody pantomimicko-pohybové

Metody pantomimicko-pohybové nevyžadují řeč ani zvuk. Úkolem hráčů je vykonávat pohyb a s ním spojené pohybové aktivity. Může dojít také k zastavení pohybu tzv. štronzo.

Hlavními komplementárními metodami pantomimicko-pohybových postupů jsou zacílené pozorování a interpretace. Tyto metody řadíme mezi důležité z hlediska reflexe a využití jako učebního materiálu.

Přehled pantomimicko-pohybových metod:

1. **Ozvučená pantomima** – Podstatou této metody je propojení pohybu a zvuku. Jedná se o zvuky vycházející bezprostředně od člověka (vzdechy, skřeky apod.), zvuky předmětů (lavice, klíče, dveře apod.) nebo hudební nástroje k tomu určené (triangl, dřívka atd.).
2. **Pantomimizace prostoru, prostředí a věcí** – Tzv. hráči mohou svými těly ztvárnit prostor, prostředí i věci. Objekty mohou být pohyblivé i nepohyblivé. Jedná se o práci s imaginární rekvizitou a imaginárním objektem. Metoda vyžaduje kreativitu, aktivizaci vztahu pohybu a prostoru.
3. **Úplná pantomima** – Tento typ pantomimy používáme převážně pro pantomimické ztvárnění osob. Metodu je možné uplatnit v kterékoli fázi dramatu. Je důležitá k

rozvoji osobnosti, a to zejména představivosti, tvořivosti, motoriky a logického myšlení.

4. **Pohybová cvičení** – V této metodě může být žák v roli, ale i nemusí. Patří sem rytmické pohybové hry, relaxační cviky, hry vyžadující klidné a přesné pohyby atd. Cílem je soustředění, změna stavu organismu pohybem, kultivace pohybu apod.
5. **Taneční drama** – Představuje improvizaci pohybu jednotlivců i skupin, kterou vždy doprovází hudební vložka. Lze sem zařadit i stylizovaný pohyb, který není přímo „zrozen“ z hudby.
6. **Živé — nehybné obrazy** – Hlavním cílem je zahrát určitý jev beze slov a bez pohybů, a to s využitím různých poloh těla a ustálené mimiky. Tato metoda je vyhledávaná v dramatické výchově velmi hojně. Živý obraz je využit jako sdělovací prostředek člověka, dále je využíván jako zklidňující aktivita či k vyjádření pocitu postavy. Aktivita je vhodná i pro hráče bez zkušeností s dramatickou výchovou a ve spojení se zvuky či slovy je stěžejní v metodice dramatické výchovy.

Můžeme se setkat s obrazem ve dvou podobách:

- živý obraz bez proměny (verze, kde je zachycen jeden moment, např. fotografie),
- živý obraz s proměnou (série živých obrazů, kdy se bez přerušení obraz změnil na jiný obraz).

Živý — nehybný obraz můžeme mít tyto podoby:

- a) „oživlé štronzo“ (rozjezd ze štronza do pohybu),
- b) „zastavená pantomima“ (hráči jsou v pohybu a na znamení se daný pohyb zastaví),
- c) „zastavený pohyb“ (zastavený jakýkoliv pohyb).

Podoba živého obrazu může být využita ve formě bez zvuků, k rozboru charakteristiky obrazu nebo ve spojení se slovy, např. oživlé myšlenky.

### Metody verbálně-zvukové

Hlavním principem a úkolem je tvoření zvuku, jejich podstata je tedy založena na slově či zvuku. Řeč a zvuky se uplatňují převážně v rolové hře. Metody verbálně-zvukové jsou používány k rozvoji techniky řeči, k rozvoji práce s výrazem řeči, kultivace plynulosti, pohotovosti a úspornosti mluvního projevu. Náročnější bývají metody verbálně-zvukové, a z toho důvodu by se u začínajícího hráče měly nejdříve vyzkoušet metody pantomimicko-pohybové.

Přehled verbálně-zvukových metod:

1. **Brainstorming** – Brainstorming je využíván k hledání různých nápadů a myšlenek. V praktické části je tato metoda použita pouze v její první fázi, sdělení všeho, co se děti chtějí dozvědět o Rudolfovi II.
2. **Čtení** – Čtení je součástí dramatické výchovy díky své vazbě na literaturu, do níž náleží i literatura dramatická. Dochází při něm k rozvoji čtení jako dovednosti (převážně u malých dětí). Prostřednictvím čtení se získávají a předávají informace. Čtení je děleno na hlasité čtení (všichni hráči slyší, co se čte) a tiché čtení (bez hlasité podoby).
3. **Diskuse** – Diskuse je chápána jako dialog dvou a více lidí, kde je řešen určitý problém či nejasnost. Tato metoda je velmi komplexní, jelikož se rozvíjí precizní myšlení, a to díky nutnosti formulace jednotlivých slovních vstupů z hlediska obsahu diskuse. V diskusi se vyžaduje citlivost, efektivnost, kázeň, řád a soustředěnost.
4. **Monolog** – Jedná se o verbální aktivitu jednoho hráče založenou na pronášení souvislého mluveného projevu. Tuto metodu dělíme na několik podtypů: projevy, reportáž, vyprávění, zpověď či zpráva.
5. **Hádka** – Tato metoda spočívá ve vytvoření modelové situace – hádky, kde dochází ke konfliktu či nedorozumění.
  - a. *Destruktivní hádka* – založena na emocích, nevěcné argumentaci apod.
  - b. *Konstruktivní hádka* – snaží se problém vyřešit, zpravidla přechází do diskuze, rozhovoru či do vyjednávání.
6. **Mluvicí předměty** – Metoda je založena na personifikaci tedy propůjčení svého hlasu:
  - a. jinému předmětu,
  - b. za postavu zastoupenou věcí,
  - c. loutce.

V Praktické části propůjčujeme svůj hlas předmětu, který zastoupený za osobu – obraz Rudolfa II.
7. **Zpěv a hudební exprese** – Podstatou je samotný zpěv, ale i broukání, náznaky melodie, zvuky, které mohou připomínat zpěv či hudební výraz. Můžeme tak hudebně vytvořit zvukovou kulisu, přiblížit atmosféru, zpívat písně, ať už převzaté nebo vymyšlené hráčem, zvukem můžeme charakterizovat člověka, jeho psychické stavy apod.



**Metody graficko-písemné**

Tyto metody jsou doplňovány metodami hlavními. Obecně vzato by se dramatická výchova bez těchto metod obešla, avšak zesiluje její potenciál. Graficko-písemné metody jsou založeny na výrobě písemného, kresleného, malovaného či rýsovaného předmětu. Funkcí těchto metod je rozvoj motorických dovedností (psaní), výtvarných technik, rozvoj fantazie a představivosti.

**Myšlenkové mapy** – Myšlenkové mapy jsou většinou postaveny tak, že doprostřed papíru či čtvrtky je napsáno hlavní téma či problém a okolo se sepisují určité informace, nápady. V praktické části jsme tuto metodu využili následně po brainstormingu a sepsali jsme do ní shrnutí, co se děti chtěly dozvědět o Rudolfovi II. [25, s. 123-214].

**Metody materiálově-věcné**

Metody materiálově-věcné jsou základem pro práci s určitým materiálem. Jedná se o produkty trojrozměrné. Patří sem práce s objekty, kostýmem, loutkou, maskou, s rekvizitou či práce se světlem a stínem.

---

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

#### **4 STANOVENÍ CÍLE**

Cílem praktické části bylo realizovat v jedné třídě s programem Začít spolu týdenní projekt založený na konkrétní učební látce, jež vychází z ŠVP, a to s využitím metod dramatické výchovy. Cílem bylo začlenit dramaturgii co nejvíce do struktury dne v programu Začít spolu. Dále bylo cílem zjistit využitelnost prvků dramatické výchovy na školách s programem Začít spolu po celé ČR.

Cíl byl ověřen pomocí vstupního interview s metodičkou Začít spolu, poté dotazníkem ze strany učitelů a rovněž ověření projektového týdne ze strany žáků formou krátkého dotazníku.

## 5 CHARAKTERISTIKA 1. ZŠ PLZEŇ

### Strategie

1. škola orientovaná na své zákazníky (žáky, zákonné zástupce) – uspokojuje jejich potřeby
2. škola jako živé společenství
3. škola otevřená změnám
4. škola úspěšně komunikující se svými partnery a s dobrou pověstí na veřejnosti

### Výchovné a vzdělávací strategie

- Při výuce podporujeme individuální rozvoj každého žáka. Vybíráme a využíváme efektivní metody a formy práce pro různé druhy učení.
- motivujeme žáky k aktivitě, tvořivosti a k dosažení úspěchu
- vedeme žáky k organizaci svého učení
- podporujeme všestrannou komunikaci
- vedeme žáky k dodržování etiky komunikace (naslouchat, vhodně reagovat, vyjádřit vlastní názor)
- vytváříme podmínky k poznávání sebe a vztahu k jiným
- klademe důraz na výstižné, souvislé a kultivované vyjadřování
- vedeme žáky k dodržování společně dohodnutých pravidel
- vedeme žáky k sebehodnocení
- pracujeme individuálně, skupinově, frontálně
- používáme výklad, metody kooperativního a činnostního učení
- vytváříme prostor pro osvojování a upevňování učiva
- zařazujeme projekty, referáty, prezentace vlastní práce
- umožňujeme žákům pracovat s různými zdroji a druhy informací
- využíváme vhodné pomůcky (např. informační technologie – internet, interaktivní tabule, audiovizuální techniku, encyklopedie, učebnice, pracovní listy, iPady)
- výuku obohacujeme o exkurze, výlety, výstavy, besedy, veřejná vystoupení

Na 1. stupni je charakteristické, že využíváme metodologii programu Začít spolu:

- integrovaná tematická výuka
- ranní setkání
- centra aktivit – týmová práce
- sebehodnocení práce, práce s pravidly
- žákovská portfolia
- aktivní účast zákonných zástupců ve výuce

- slovní hodnocení

### 1. stupeň

- tradičně využíváme metodologii programu Začít spolu (tento program je ve škole úspěšně realizován již od poloviny 90. let za podpory Step by Step ČR)
- od 1. ročníku vyučujeme anglický jazyk
- slovní hodnocení i klasifikace
- projektové vyučování, týmová práce
- školy v přírodě

Dramatická výchova se objevuje v předmětu Projekty – které vychází z Průřezových témat, případně z doplňujícího vzdělávacího oboru Dramatická výchova a Etická výchova. Žáci celého ročníku se dělí do skupin. Očekávané výstupy pro dramatickou výchovu:

- propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy,
- pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat,
- rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav
- pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků,
- prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků,
- reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy (ŠVP, s. 316).

Dále se objevuje ve vzdělávacím obsahu v Literární výchově, např. volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod, čtenářská odezva. Dále v předmětu Hudba, např. seznámí se s propojením hudby a tancem, mluveným slovem a dramatem, poznává přínos hudby pro člověka nebo tvoří doprovody pro hudebně dramatické scénky. Také se objevuje ve výchovně vzdělávacích strategiích např. zařazujeme prvky dramatické výchovy, dramatizujeme pohádky a jiné texty, skupinové řešení zadané situace, dramatické a výtvarné ztvárnění situací, dramatizujeme činnosti z praktického

života, uskutečňujeme projektové vyučování dějepisu, dramatizujeme historické události, zařazujeme poslech a analýzu zvukových záznamů, interpretaci hudebního díla, kreativní a tvořivé činnosti a hry, výtvarné, pohybové a dramatické ztvárnění (ŠVP, [https://zs1.plzen-edu.cz/Files/zs1/Dokumenty/2017\\_2018/SVPod1.9.2017.pdf](https://zs1.plzen-edu.cz/Files/zs1/Dokumenty/2017_2018/SVPod1.9.2017.pdf)).

## 6 INTERVIEW

V této části je popsán nestrukturovaný neformální rozhovor s kolegyní jako jedna z metod pedagogického výzkumu. Následně představuje záměr nestrukturovaného rozhovoru společně s jeho cílem. Další část tvoří výčet položených otázek a následná reflexe rozhovoru, kde shrnuji poznatky získané z tohoto interview.

Rozhovor jsem uskutečnila s Mgr. Zdeňkou Kreislovou, která je mojí kolegyní na 1. základní škole v Plzni. Této osobě si velice cením a jsem ráda, že mi poskytla rozhovor do mé diplomové práce.

(Zde jsou videa ze třídy s programem Začít spolu, kde Mgr. Zdeňka Kreislová figuruje jako třídní učitelka. <http://www.zacitspolu.eu/video-zs>)

Pomocí techniky dekódování vplynuly z rozhovoru následující postřehy: výhody dramatické výchovy a programu Začít spolu (celý přepis rozhovoru – příloha č. 1).

### 6.1 NESTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Tazatel působí přirozeněji, protože nemá předem připravené otázky a podněcuje respondenta k vyprávění. Tazatel se doptává, ale stále sleduje svůj cíl výzkumu. Nestrukturovaný rozhovor se často využívá pro odhalení situace, když máme jen jednoho respondenta nebo tam, kde se badatel poprvé seznamuje s problémem.

Výhodou je hlubší, detailnější poznání a jak již bylo zmíněno, působí přirozeněji. Tento typ rozhovoru je nevhodný při hromadném sběru dat, obtížně se shrnují a vyhodnocují informace získané z tohoto rozhovoru. Od tazatele se vyžaduje pružnost a improvizace. [35]

### 6.2 ZMĚR ROZHOVORU

Záměrem rozhovoru bylo zjistit informace a zkušenosti s programem Začít spolu a dramatickou výchovou jako metodou ve výuce od učitelky v programu Začít spolu, která má dlouholeté zkušenosti. Sledované cíle:

- Možná spojitost/provázanost dramatické výchovy a programu Začít spolu,
- Zásadní rozdíly škol s programem Začít spolu.

### 6.3 OTÁZKY PRO ROZHOVOR

Otázky pro rozhovor nebyly připravené, ale vplynuly z rozhovoru.

- Jakou funkci v programu Začít spolu a na naší škole zastáváš?
- Jaký vztah máš k dramatické výchově?

- Má dramatická výchova v programu Začít spolu jiné zastoupení než v jiných školách?
- Měla by mít dramatická výchova v programu Začít spolu větší zastoupení?
- Od kdy vyučuješ v programu Začít spolu?
- Mohla bys srovnat školu s programem Začít spolu s klasickou školou?
- Já jsem četla, že pro nějaké děti, třeba ani není program Začít spolu vhodný, že to některým dětem nevyhovuje, co si o tom myslíš?
- Já jsem si říkala, že Finsko má třeba lepší přípravu učitelů, co si myslíš ty?
- Celkově ta pozice učitele je ve Finsku jiná, co myslíš?

#### 6.4 REFLEXE INTERVIEW

Díky tomu, že byl rozhovor neformální a respondentku jsem znala, byl rozhovor veden v příjemné atmosféře, v klidném prostředí, s důvěrou a otevřeností respondentky. Rozhovor byl pro účely této diplomové práce nahráván a přepsán.

Jak jsem již zmínila cílem rozhovoru bylo zjistit informace a zkušenosti s programem Začít spolu a dramatickou výchovou jako metodou ve výuce od učitelky v programu Začít spolu, která má dlouholeté zkušenosti a v programu Začít spolu figuruje v podstatě od jeho začátku. Stanovila jsem si dva cíle sledování: za prvé jsem si kladla za cíl zjistit, zda může mít dramatika určitou provázanost s programem Začít spolu a za druhé jsem chtěla zjistit nějaké rozdíly ve školách s programem Začít spolu, které Zdeňka považuje za nejzásadnější.

Z rozhovoru je patrné, že respondentka má v oblasti dramatiky dlouholeté zkušenosti a práce s dětmi jí touto formou naplňuje, baví, a hlavně si všímala, že na dramatiku děti velmi dobře reagují a že to opravdu hodně dobře podporuje vztahy dětí ve třídě. Cíleně si tak dělala bloky nebo celý dny měla projektově zaměřené, třeba pátky, kdy si vzala češtinu, hudebku a výtvarku a ten den si udělala podle sebe, právě proto, aby mohla dramatiku učit. Uvědomuje si, že v souvislosti s klíčovými kompetencemi, s průřezovými tématy se dramatická výchova nabízí jako jedna z dobrých metod a forem výuky jako prostředek k snadnému dosažení cíle. Zdeňka se mimo jiné účastnila i ročního cyklického vzdělávání, kde figurovala třeba i známá Eva Lukavská a další lidi, kteří se o dramatiku hodně zajímali.

Dle úsudku respondentky nemá dramatická výchova v programu Začít spolu nijak zvlášť specifitější zastoupení než na jiných školách. Pokud učitelé dramatiku dělají, tak s nějakým cílem nebo jako vhodný prostředek k tomu, aby se dobře budovaly vztahy ve třídě. Takže záleží spíš na učiteli, jestli k této metodice tíhne. Respondentka také uvádí nakladatelství, která dramatiku přímo nabízí, např. nakladatelství Nová škola Brno, ta má vždy v učebnicích



na konci článků nějaké úkoly nebo se zde využívá nějaká forma čtenářské odezvy. Zdeňka říká, že dramatika hodně pomáhá kooperaci a kooperace, to je stěžejní věc, která v Začít spolu je. „Děti jsou schopné se domlouvat a pokud se ponoří do určitých rolí a mají ty prožitky, tak bych v podstatě řekla, že to jejich jednání je takové spontánní, že je ta kooperace, tak jako jinak nastavená.“

„Čím více je dramatika zastoupena, tím lépe,“ myslí si Zdeňka. Magistra uvádí, že dramatiku lze využít také při vstupu do tématu, k posílení vnitřní motivace (hodně pracujeme s prožitkem), ale vždy záleží na učiteli, jestli k tomu má vztah, protože to není úplně snadné dělat s dětmi dramatiku. Dramatika není pouze hraní divadla, ale jsou to další aktivity, při kterých někteří učitelé mohou bojovat s nekázní dětí. Žáci na to musí být zvyklé a pokud jsou na to zvyklé, tak pak je to hrozně fajn, protože už vlastně znají ty aktivity, metody, které učitel v průběhu roku používá a obnovuje.

Zdeňka uvádí, že dramatika není nijak výjimečná pro program Začít spolu, ale zmiňuje, že se program Začít spolu dramaticky svým způsobem nabízí. „Je tam hodně prostoru pro dramatiku, to asi ano.“ Respondentka uvedla, že při tematické výuce lze využít dramatiku při vstupu do tématu, při závěru, také při práci v ranním kruhu apod. Struktura dne se tomu opravdu nabízí, a to je dle jejích slov možná jiné než na jiných školách, kde berou vyučovací hodinu - 45 minut, a to je pro dramatiku někdy málo.

Respondentka uvádí, že program Začít spolu má úplně odlišnou filozofii. Velmi zde oceňuje, že se děti neučí pořád z učebnic, ale mají i jiné zdroje, že si každý k vědomostem dojde vlastní cestou. Materiály jsou schopni tvořit děti samy. Je to výuka, která je opřená na pravidlech, které tam jsou mnohdy více než v klasické škole. Zdeňka mi řekla, že je to mnohdy pro děti těžší v Začít spolu než v klasické škole, kde je učitel dominantní a ty děti řídí, protože tady si musí děti hodně rozhodovat samy, zodpovědnost se u nich musí pěstovat už od první třídy.

Magistra mi sdělila, že jsou děti, kterým program Začít spolu v podstatě nevyhovuje, protože je pro ně snazší frontální řízení třídy a té výuky, kdy děti to rozhodnutí nemusí samy za sebe udělat, ale jsou v podstatě jakoby vedené.

Zdeňka uvádí, že nic nikdy nevyhovuje všem dětem. Ale za celou dobu měla jen jedno dítě, které ze Začít spolu odešlo, spíš naopak děti přicházely. Ty, co přišly z „klasických škol,“ tak se cítily bezpečněji a většinou rozkvetly. Děti přicházely i s nějakým problémem a v Začít spolu ten problém buď nějakým způsobem odbourali anebo nebyl, tak hmatatelný,

protože ve třídě nepoznáte děti s poruchami učení, poněvadž děti jsou zapojené do práce ve skupinách.

„Není to spásný program pro všechny,“ myslí si Zdeňka, „ale má svoje velké hodnoty v tom, že je výuka nastavená společně s rodiči atd.“

## 6.5 SHRNUTÍ INTERVIEW

V závěru bych ráda shrnula dva sledované cíle interview.

- Možná spojitost/provázanost dramatické výchovy a programu Začít spolu
- Zásadní rozdíly škol s programem Začít spolu

Mohu sdělit, že jakási provázanost či spojitost s programem Začít spolu není, spíše se program Začít spolu dramatické výchově nabízí formou struktury dne, která je poněkud volnější a nemá nutně 45 minutý režim jako v běžné škole. Provázaností lze chápat dramatiku vůči kooperaci, kterou uvádí Zdeňka jako stěžejní pro program Začít spolu. V rozhovoru řekla, že dramatika kooperaci pomáhá.

Zásadním rozdílem je filozofie škol s programem Začít spolu. Děti se učí z různých zdrojů a k vědomostem si každý dojde odlišnou cestou. Materiály si děti jsou schopni tvořit samy. Děti se musí hodně rozhodovat samy a mají zde větší zodpovědnost. V programu Začít spolu nepoznáte děti se specifickým poruchami učení, poněvadž pracují ve skupinách.

## 7 PROJEKTOVÝ TÝDEN S PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

Tento projektový týden, který jsem připravila pro žáky 5. ročníku má za cíl ukázat pedagogům, že je možné prvky dramatické výchovy začlenit do programu Začít spolu a efektivně tak využívat prvky dramatické výchovy v rámci programu Začít spolu.

Tento týdenní projekt jsem připravila pro své žáky v roce 2018 na 1. základní škole v Plzni. Projekt je zaměřen na období Rudolfa II. a nese název „Na dvoře Rudolfa II.“

Období trvání projektu: 12. – 19. 10. 2018 (Zápis z třídnice: Příloha č. 2)

### 7.1 POPIS PROJEKTOVÉHO TÝDNE

**Vznik projektu:** Téma projektu si vybraly děti sami, díky tomu, že jsme Rudolfa II. začaly probírat, tak o něj měly veliký zájem. Děti projekt dále rozšířily o nápady úkolů a aktivit, které chtěly dělat nebo co se chtěly dozvědět. Vše jsem si zapisovala a následně jsem vše stručně sepsala do myšlenkové mapy na tabuli, abychom měli všichni téma před očima. Následně jsem se pustila do příprav projektu, díky spousty nápadů a velké iniciativě dětí to nebylo těžké.



Diagram 5: Myšlenková mapa

Chtěla jsem, aby si dobu Rudolfa II. dobře zapamatovaly, proto používaly různých didaktických her a dramatizací. (Samy dobře znají různé prvky dramatické výchovy z jiných hodin, a tak je i vhodně navrhovaly.)

**Téma:** Na dvoře Rudolfa II.

**Ročník:** pátý

**Délka projektu:** 1 týden

**Výukové cíle:** Žák se seznámí s dobou, ve které žil Rudolf II., přečte si základní informace o Rudolfu II.

**Cíle dramatické výchovy:** Žák si vyzkouší některé základní metody dramatické výchovy (živý obraz, hra v roli, zrcadlení, oživé myšlenky, štronzo) a uplatní zjištěná fakta v kreativní činnosti; nejprve při tvorbě živého obrazu, poté vstupuje do jednoduchých rolí, učí se v rolové hře vnímat svět očima druhého a zapojuje se do komunikačního procesu.

**Cíle osobnostního a sociálního rozvoje:** Zároveň s používáním metod dramatické výchovy dochází k plnění cílů osobnostního a sociálního rozvoje. Žák respektuje nápady druhých, prohlubuje se jeho schopnost empatie, rozvíjí základní dovednosti v komunikaci a při spolupráci s ostatními. Žák uplatňuje své nápady a respektuje nápady druhých, procvičí si schopnost spolupráce ve dvojicích, přijímá hru a respektuje pravidla, je schopen zapojit se do skupinové aktivity a reagovat na dané okolnosti, uplatní vlastní poznatky i poznatky jiných ve společné činnosti, výsledky svoje a své skupiny prezentuje před ostatními.

## 7.2 JEDNOTLIVÉ ČÁSTI PROJEKTOVÉHO TÝDNE

### 7.2.1 VSTUP DO TÉMATU

Při vstupu do tématu měly děti za úkol nejprve naše téma „Na dvoře Rudolfa II.“ vytvořit pomocí písmen z vlastního těla. Poté jsme společně zhlédli pohádku Císařův pekař. Pohádka byla klíčová pro následnou dramatizaci.

Po zhlédnutí pohádky si děti vylosovaly jednu z šesti osobností, která měla souvislost s Rudolfem II. Společně se tak našly skupiny, které měly stejnou osobnost. V krátkosti si zkusily mezi sebou říci, co o dané osobnosti vědí. Když skupina nevěděla, tak jsme ji pomohli.

Následně každá skupina dostala zadání části pohádky, kterou měli zdramatizovat. Využívali jsme k tomu prostory na chodbách a k dispozici nám byly i dvě třídy a divadélko. Po uplynutí 40 minut jsme se všichni sešli v divadélku, kde jednotlivé skupiny odprezentovaly svoji zdramatizovanou scénku a zhodnotili jsme naši práci.

### **7.2.2 RANNÍ DOPISY**

V této podkapitole uvádím ranní dopisy, které byly použité v projektu a následně úkoly, které děti na základě dopisů dělaly. Úkoly obsahují prvky dramatické výchovy, které se prolínají celým projektovým týdnem. Ranní dopisy jsem psala v programu Microsoft Word a následně jsem je žákům promítla na tabuli. V každém ranním dopise děti doplňují i/y, určují slovní druhy, mluvnické kategorie u podstatných jmen a u sloves, podmět a přísudek.

pátek: 12. 10. 2018

Moji milý novověcí kamarádi,  
dnes se společně v \_dáme za dalším dobrodružstv\_ \_m, čekají nás  
nová závažná centra aktivit nesoucí název:

Ukusťte společněmi s \_lam\_ tento název přenést na kolorec pomocí  
vlastn\_ ch těl.

Těším se na živá písmenka!

Paní učitelka Mili

**PS:** Od kdy se datuje Novověk?

pondělí: 15. 10. 2018

Ahoj parťáci,  
pomůžete mi určit, kdo se skrývá pod touto osobou?

J \_ \_ \_ \_ \_ B \_ \_ \_ \_ \_

1520 - 1609

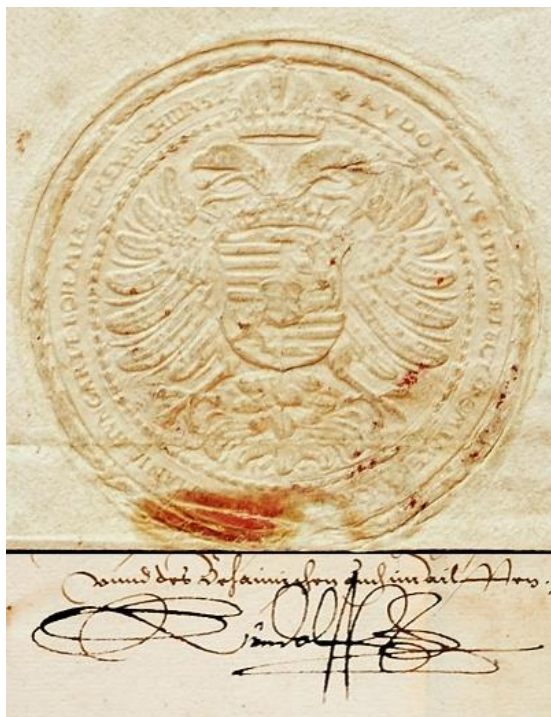
Učenec, rab\_ n Platonové s \_nagog\_ v době Rudolfa II. U \_nikal  
nejem znalostí posvátných ř\_ dovských textů, ale v \_zmal se i  
velm\_ dobře v kv\_ rdářstv\_ a př\_ rodních vědách. Je postarou  
řad\_ pov\_ sl\_.

Děkuji Vám za pomoc!

Paní učitelka Mili

úterý: 16. 10. 2018

*My Rudolf II. zdravíme žáky páté třídy,  
nařizujeme zhlédnout dokument a správně odpovědět na otázky!*



*My císař římský, král český, uherský a chorvatský  
Rudolf II. Habsburský*

Odkaz na dokument: <https://www.youtube.com/watch?v=apzv4opTsfI>

(Žáci mají do dvojic tablety pro zhlédnutí dokumentu.)

#### Otázky:

1. Jak si Matyáš s Rudolfem rozdělili vládu v celé Habsburské monarchii?
2. Co Rudolf podporoval?
3. Kým byla ohrožována Vídeň?
4. Měl Rudolf manželku?
5. Měl Rudolf nějaké děti?

Následně mají děti za úkol ve dvojicích zinscenovat hádku mezi Rudolfem a Matyášem o rozdělení vlády v Habsburské monarchii. Mělo by se jednat o hádku konstruktivní, která přechází do vyjednávání a diskuze.

Středa: 17. 10. 2018

Milý páťáci,

že měl Rudolf rád umělce už všichni víme a věděli to už  
 tenkrát v 16. století. Do 16. století přijížděly darovat lidé a nabírely  
 císaři (za peníze, nebo jako dar) sochy, obrazy, koberce, knihy  
 i nejvyšší podívanosti. Umělec si nesmírně vážil a také je  
 bohatě odměňoval. Umění Rudolfa fascinovalo už od mládí,  
 nejvíce ho zajímala antika a renesance. V 16. století se skromářdila  
 obrovská sbírka nejvyšších děl 16. století. Rudolfínská sbírka  
 umění.

Umění se musí podporovat!

Paní učitelka Mili

**Úkoly:**

1. Představte si, že si potřebujete vydělat peníze, a tak jedete za císařem...
  - Připravte si monolog písemně, kde buď
  - Přesvědčíte Rudolfa II., že umíte vyrobit elixír mládí.
  - Přesvědčíte Rudolfa II., že umíte vyrobit kámen mudrců.
  - Přesvědčíte Rudolfa II., že dokážete oživit Golema.
2. Zhlédněte alchymistickou laboratoř a následně ji umělecky ztvárněte.

Odkaz: <https://www.youtube.com/watch?v=ynGB8NcmwTg>



Čtvrtek: 18. 10. 2018

Dobré ráno všido,

Již se nám blíží konec projektového 1. dne, mám proto pár otázek.

Věděli byste, kdo bydlil v lidovském městě a měl nad vchodem svého domu vtesaný vinný krosen a lva?

Co tyto vtesané znaky nad jeho domem znamenaly?

Co už o této osobnosti víte?

Znáte nějakou povídku o této osobnosti?

Ať žijí legendy!

Paní učitelka Mili

### Úkol:

Znáte legendu o Faustovi?

### Mluvené slovo:

[https://www.youtube.com/watch?v=u-](https://www.youtube.com/watch?v=u-eLfufqQ30&fbclid=IwAR2S5hgAUZLoo0A4T4OnlaOChNpT5XzYB0zEcFR4nviJvTBSIkv6YdYyh3g)

[eLfufqQ30&fbclid=IwAR2S5hgAUZLoo0A4T4OnlaOChNpT5XzYB0zEcFR4nviJvTBSIkv6YdYyh3g](https://www.youtube.com/watch?v=u-eLfufqQ30&fbclid=IwAR2S5hgAUZLoo0A4T4OnlaOChNpT5XzYB0zEcFR4nviJvTBSIkv6YdYyh3g)

Děti si poslechnou legendu o Faustovi a následně jí reprodukují vlastními slovy.

pátek: 19. 10. 2018

Vážení pozůstalí a smuteční hosté,

Pešli jsme se zde, abychom vzdali hold vzácné osobnosti našich českých dějin římskému císaři, králi českému, uherskému a chorvatskému. To jest Rudolf II. Habsburský.

Rudolf na tom nebýl psachky moc dobře už delší dobu, stal se z něj podezřívavý král, někdy celé dny nepromluvil, někdy odkládal důležité věci atd. Na konci jeho vlády se ho všichni báli, až začal být považován za nepřítelného. V roce 1611 byl donucen vzdát se trůnu a za pár měsíců zemřel.



Ať žije poslední císař a král,  
který měl za sídelní město Prahu!

**7.2.3 NÁMĚTY ČINNOSTÍ DO VÝUKY**

Projektový týden je zaměřen na období a souvislosti spojené s Rudolfem II. a nese název „Na dvoře Rudolfa II.“ Zde uvádím činnosti, které byly použity v běžných vyučovacích hodinách.

**Námět č.1: „Přivolání golema“**

- Předmět: Hudební výchova
- Odhadovaný čas: 30 minut
- Pomůcky: List s textem písně
- Cíl úkolu: Vymyslet melodii a rituální tanec k zadanému textu
- Prvek dramatické výchovy: Taneční drama, improvizace a zpěv
- Rozvoj kompetence komunikativní
- Rozvoj kompetence sociální a personální

**Popis úkolu:**

Žáci se rozdělí do skupin po pěti. Dostanou list s textem, který bude obsahovat verše krátké písně, jež má posloužit k přivolání golema. Úkolem žáků je vymyslet melodii k textu a rituální tanec. Po přípravě předvede každá skupina svůj tanec, během kterého budou zpívat píseň.

**Text písně:**

*Goleme, goleme,  
já, Rudolf, žádám,  
přijď ke mně.  
Tebe volám,  
Marně Tě všude hledám.  
Pomoc tvou,  
Já bych si přál – k tomu býti mocnější král.  
Před branami městskými staň,  
Od všech se zlými úmysly Prahu chraň!*

**Modifikace úkolu:**

Žáci mohou píseň rozšířit o další verše.

**Námět č. 2: „Zvířata na dvoře Rudolfa II.“****Předmět:** Přírodověda

- Učivo: Ekosystémy
- Odhadovaný čas: 30 minut
- Pomůcky: Kartičky s názvy zvířat, nahrávka zvuků zvířat, sešit
- Cíl úkolu: Zjištění, jaká zvířata choval Rudolf II.
- Prvek dramatické výchovy: Pantomima činnosti, ozvučení a zvukové efekty
- Rozvoj kompetence komunikativní
- Rozvoj kompetence sociální a personální

**Popis úkolu:**

Každý žák si vylosuje jednu kartičku s názvem zvířete, u kterého bude zároveň napsáno, v jakém žije ekosystému. Postupně každý předvede svým spolužákům pantomimu zvířete, které si vylosoval. Ostatní si zapíší na papír, jaké zvíře právě viděli a zároveň napíší, v jakém ekosystému se přirozeně vyskytuje. Po všech ukázkách pantomimy pustí paní učitelka nahrávky zvuků těch zvířat, která choval Rudolf II. na svém dvoře. Žáci si k nim dopíší označení. Na konci proběhne kontrola. Děti si poví, jaké zvíře předváděly a v jakém ekosystému žije. Paní učitelka poté sdělí, jací živočichové byli v nahrávce slyšet. Ten, kdo bude mít nejvíce správných odpovědí, vyhraje a získá titul „Král zvířat“

**Modifikace úkolu:**

Žáci mohou zvířata předvádět nejen pantomimou, ale i zvuky, které zvířata vydávají.

**Námět č. 3: „Dostaňte golema na hrad!“**

- Předmět: Tělocvik
- Učivo: Posilování, zpevnování těla
- Odhadovaný čas: 20 minut
- Cíl úkolu: Dopravit golema na hrad
- Prvek dramatické výchovy: Hra v roli a pantomima činnosti
- Rozvoj kompetence komunikativní
- Rozvoj kompetence sociální a personální

**Popis úkolu:**

Žáci si představí, z jakých materiálů by mohl být golem vytvořen. Vytvoří dvojice, první z dvojice prezentuje golema, druhý se jej snaží uzvednout. „Golem“ se snaží uvolnit či zapřít

tělo podle toho, za jakého materiálu je právě vyroben. Může být např. z peří – představí si, že je lehký, uvolněný. Poté si představí, že je například z kamene, tělo zapře a představuje si, že je až příliš těžký na to, aby ho druhý dokázal uzvednout. Následně se ve dvojici vystřídají a řeknou si, zda cítili rozdíl mezi zvedáním lehkého a těžkého golema.

Následuje rozdělení žáků do skupin po čtyřech. Jeden ze skupiny si lehne na zem a představuje těžkého hliněného golema. Zbývající členové skupiny mají za úkol přenést golema k Rudolfovi II. Zvednou golema a odnesou ho po připravené cestě na pomyslný hrad, kde jej umístí do polohy ve stoje. Ve skupině se všichni vystřídají tak, aby si každý zkusil být golemem.

#### **Modifikace úkolu:**

Změna cesty na hrad – vymyšlení „opičích drah“, menší či větší počet členů skupiny. Rovněž se může změnit způsob přepravy golema, např. využitím žíněnky, který by mohl představovat nějaký středověký vozík.

#### **Námět č. 4: „Ten umí to a ten zas tohle“**

- Předmět: Český jazyk – literatura
- Učivo: Dramatizace
- Odhadovaný čas: 45 minut
- Cíl úkolu: Dramatizace povolání
- Prvek dramatické výchovy: Živý obraz – oživlé štronzo
- Rozvoj kompetence komunikativní
- Rozvoj kompetence sociální a personální

#### **Popis úkolu:**

Každá skupina dostane zadané povolání z filmu Pekařův císař. Jejich úkolem bude připravit ze všech členů skupiny nehybný obraz odrážející zadané povolání. Následně na pokyn učitele a žáků, kteří odpočítají 1, 2, 3 obraz ožije pantomimickou či plnou hrou včetně řeči.

Po 45 minutách předvede každá skupina své povolání ostatním spolužákům, kteří následně živý obraz zhodnotí a budou hádat, jaké povolání na obrazu viděli.

**Námět číslo 5: „Výroba kamene mudrců“**

- Předmět: Matematika
- Učivo: Převody jednotek
- Odhadovaný čas: 45 minut
- Cíl úkolu:
- Prvek dramatické výchovy: Monolog – moderování
- Rozvoj kompetence k učení
- Rozvoj kompetence komunikativní
- Rozvoj kompetence sociální a personální

**Popis úkolu:**

Žáci se rozdělí do dvojic. Ve dvojici budou vymýšlet recept na výrobu kamene mudrců, který bude obsahovat ingredience uvedené v kilogramech, litrech a metrech. Tyto jednotky si poté převedou na gramy, mililitry a centimetry. Následně se zamyslí, k čemu by mohly být jednotlivé ingredience dobré a proč právě tyto a v tom daném množství jsou nejlepší k výrobě kamene mudrců. Po dokončení budou oba z dvojice představovat moderátory, kteří se snaží svůj výrobek odprezentovat tak, aby přesvědčili ostatní, že právě jejich kámen mudrců je ten pravý.

**Modifikace úkolu:**

Žáci mohou vymyslet postupy i k jiným výrobkům či lektvarům, například postup k výrobě elixíru mládí či zlata. Mohou rovněž pracovat samostatně či v různě velkých skupinách.

Počet jednotek mohou nejdříve zapsat jako příklad na dělení či další početní operace a převádět z jiných jednotek. Např. vypočítej  $1407:7=...$  výsledek vyjde v dekagramech, které převedeš na gramy.

**Námět č. 6: „Malba Rudolfa II.“**

- Předmět: Výtvarná výchova, český jazyk – sloh
- Odhadovaný čas: 90 minut
- Cíl úkolu: Malba Rudolfa podle popisu
- Prvek dramatické výchovy: Monolog – mluvící předmět/obraz Rudolfa II.
- Rozvoj kompetence komunikativní
- Rozvoj kompetence sociální a personální

**Popis úkolu:**

Žáci utvoří dvojice. První z dvojice dostane obrázek s portrétem Rudolfa II. od Giuseppeho Arcimbolda, na kterém je vyobrazen z ovoce a zeleniny. Druhý z dvojice obrázek nevidí. První musí vylíčit Rudolfa tak, aby jej mohl druhý co nejpřesněji napodobit – nakreslit. Žák si musí představit, že to je on na tom obraze a mluvit v první osobě jednotného čísla. Žák představuje oživlý obraz Rudolfa II. Po skončení se vymění. Ten, který maloval, bude popisovat obrázek, ale jiný, než který mu byl popsán.

**Námět č. 7: „Šachy“**

- Předmět: Anglický jazyk
- Odhadovaný čas: 45 minut
- Cíl úkolu: Procvičování anglický čísel, abecedy, rozkazovacího způsobu a přítomného průběhové času
- Prvek dramatické výchovy: Pohyb s představivostí
- Rozvoj kompetence k učení
- Rozvoj kompetence komunikativní
- Rozvoj kompetence sociální a personální

**Popis úkolu:**

Ze třídy se vyberou dva žáci. Jeden z nich bude představovat Rudolfa II. a druhý jeho neoblíbeného bratrance Matyáše. Panovníci si spolu zahrají hru šachy. Ostatní žáci vytvoří z vlastních těl figurky (figurky nebudou všechny – záleží na počtu žáků). Rovněž si vytvoří pole, například ze švihadel, a popíše je (A1, B2 apod.). Všichni se rozmístí a hra může začít. Rudolf i Matyáš budou dávat pokyny k pohybu v angličtině. Např. „Královno, jdi na pole C4 – Queen, go to the area C4.“ Královna pokyn zopakuje v přítomném průběhovém čase – „I am going to the area C4.“

**Modifikace úkolu:**

Žáci mohou hrát i jiné hry, např. dámu či vrhcáby.

**7.2.4 CENTRA AKTIVIT**

Jak jsem již zmínila rozdělení do skupin do CA proběhlo pomocí losování ze šesti osobností z dané doby.

Pro toto téma jsem připravila 6 center aktivit: Ateliér, Čtení, Dovednosti, Jazykové hry, Matematika a Objevy.

Zadání včetně všech úkolů je přiloženo v příloze této diplomové práce. (Příloha č. 3)

### 7.2.5 UKONČENÍ TÉMATU

Poslední den jsme téma uzavřeli shrnutím dojmů z projektu, vyhodnotili jsme společně projektový týden, předali jsme si zpětné vazby a doporučení. Společně jsme shrnuli období Rudolfa II. Na závěr jsme si pustili video ze stránek Dějiny udatného českého národa a na počítačích si mohly děti zahrát hry k tématu z této stránky.

Odkaz: <https://dejiny.ceskatelevize.cz/208552116230012/>

Díly: 55–58

## 7.3 VYHODNOCENÍ PROJEKTOVÉHO TÝDNE

Dle dotazníkového šetření mohu uvést, že se projektový týden vydařil a u dětí měl úspěch. Ani jedno z dětí neuvedlo, že by se mu nějaké aktivity nelíbily.

Většina dětí uvedla, že nejobtížnější bylo taneční drama, improvizace a zpěv v hudební výchově, kde měly za úkol vymyslet k zadanému textu melodii, zpěv a pohyb. Hodně dětí také uvedlo, že měly problém s převody jednotek. Jako nejtěžší CA se jim jevilo centrum matematiky a centrum čtení.

Aktivity, které děti nejvíce zaujaly a líbily se jim:

1. Hry na počítačích na stránkách Dějin českého udatného národa,
2. Zinscenovaná hádka mezi Rudolfem a Matyášem,
3. Zmodernizovaná scénka z filmu Císařův pekař – Pekařův Císař,
4. Tělocvik – přenášení golema na hrad,
5. Živý obraz na téma povolání z doby Rudolfa II.

Nejvíce děti zaujalo centrum „Dovednosti“, kde pracovaly jako alchymisté v laboratoři a dělaly zajímavé pokusy.

### 7.3.1 HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ DĚTÍ

Děti prováděly hodnocení a sebehodnocení formami, na které jsou již zvyklé z CA, tzv. po hodině v centrech aktivit následuje hodnotící kruh, kde žáci prezentovaly svoji práci z CA. Svoji práci zhodnotí, řeknou, čemu by se popřípadě mohly ostatní skupiny vyvarovat, co se jim nedařilo a proč atd. Následně dávají skupině ostatní žáci zpětné vazby a doporučení.

### 7.3.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ U DĚTÍ

Děti měly na konci každého dne zhodnotit, jestli se jim dané aktivity líbily, které aktivity se jim líbily nejvíce a které pro ně byly nejnáročnější.



Dotazník pro žáky:

1. *Jak se vám dnešní aktivity líbily?*
  - a. *Velmi se mi líbily*
  - b. *Líbily*
  - c. *Nelíbily*
2. *Jaká dnešní aktivita vám přišla nejobtížnější?*
3. *Uveď, která aktivita tě dnes nejvíce zaujala.*

## 8 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Touto metodou výzkumu jsem chtěla zachytit odpovědi od respondentů, kteří učí na 1. stupni ZŠ na škole s programem Začít spolu. Cíleně jsem tedy rozeslala dotazník na školy s programem Začít spolu a požádala jsem ředitele či ředitelky škol o jeho zaslání všem učitelům a učitelkám na 1. stupni ZŠ.

Vyplňování dotazníků probíhalo v termínu od 21. května 2019 do 31. května 2019.

Cílem dotazníku bylo zjistit v jaké míře se využívají prvky dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ s programem ZaS. Dále jsem si také stanovila vlastní hypotézy, které jsem chtěla buď potvrdit nebo vyvrátit.

Při vytváření dotazníku byl kladen důraz na to, aby otázky působily nenuceně, byly čtivé a srozumitelné. V dotazníku jsou zastoupeny otázky uzavřené a polouzavřené.

Dotazník jsem vyhotovila na internetové stránce [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz). Zpětnou vazbu jsem získala celkem od 68 učitelů.

### 8.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Pro můj výzkum jsem si stanovila pět hypotéz, které bych chtěla buď potvrdit nebo vyvrátit.

**H1:** Učitelé si uvědomují důležitost dramatické výchovy, ale v hodinách ji využívají jen zřídka.

**H2:** Dramatická výchova většinou nemá svoje samostatné centrum aktivit.

**H3:** Prvky dramatické výchovy se nejčastěji využívají v předmětu ČS.

**H4:** Většina učitelů nevyužívá prvky dramatické výchovy v ranních dopisech.

**H5:** Většina škol má kroužek dramatické výchovy.

## 8.2 ZADÁNÍ DOTAZNÍKU

Zde uvádím doslovné zadání dotazníku, které bylo respondentům předáno:

### **Dramatická výchova v programu Začít spolu na 1. stupni ZŠ**

Dotazník je určen pouze pro učitele 1. stupně ZŠ s programem Začít spolu. Výsledky budou k dispozici pouze zadavateli. Počet otázek: 10

*„Milá respondentko, milý respondente,*

*tento dotazník si klade za cíl zmapovat míru využívání prvků dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ s programem Začít spolu. Výsledky tohoto dotazníkového šetření budou použity v diplomové práci autora na téma „Místo dramatické výchovy v programu Začít spolu.“ Uvádějte prosím pravdivé informace – dotazník je zcela anonymní.“*

Celé znění dotazníku včetně všech otázek je přiloženo v příloze této práce (Příloha č. 5)

## 8.3 ODPOVĚDI RESPONDENTŮ

*U otázek, kde mohli respondenti zvolit více odpovědí, nemusí jejich součet dát dohromady 100 %. Na povinnou otázku musel respondent zodpovědět pouze v případě, kdy mu byla zobrazena. Dotazník obsahoval větvení – skoky mezi otázkami, takže bylo možné na základě určitých odpovědí některé otázky přeskočit.*

### **1. Myslíte si, že je dramatická výchova důležitá pro sociální a osobnostní rozvoj dítěte?**

*Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.*



Graf 1: Výsledky k otázce č.1

Dle grafu je patrné, že na tuto otázku odpověděli všichni respondenti ano, až na jednoho. Oceňují, že si učitelé uvědomují důležitost dramatické výchovy ve vyučovacím procesu a její vliv na sociální a osobnostní vývoj dítěte.

## 2. Je na Vaší škole zaveden kroužek dramatické výchovy?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.*



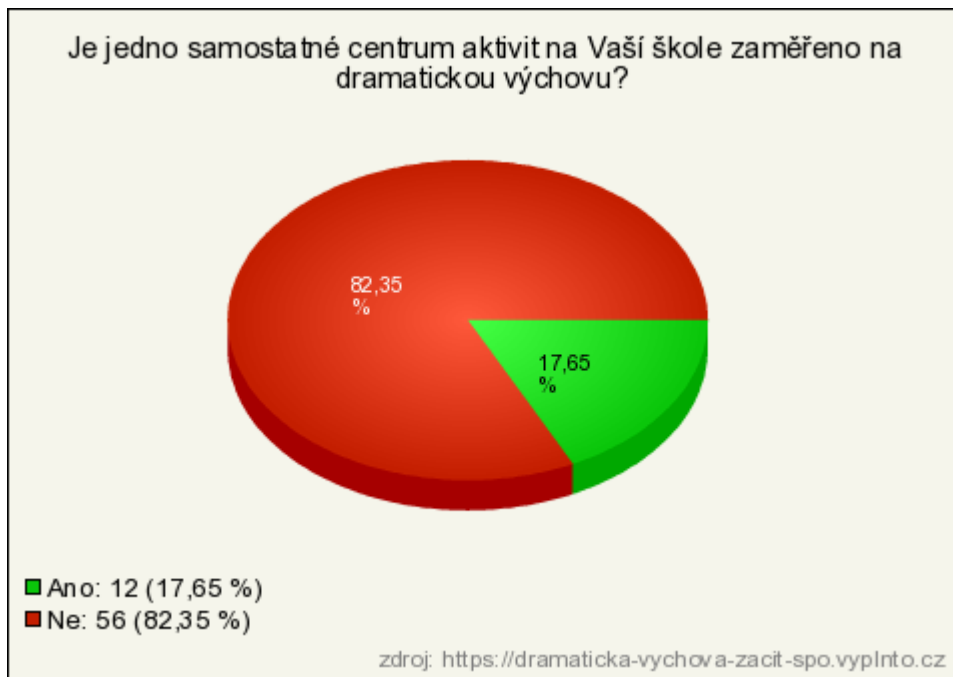
Graf 2: Výsledky k otázce č. 2

Zde se odpovědi rozcházejí, přibližně 60 % učitelů uvedlo, že na jejich škole není kroužek dramatické výchovy. A přibližně 40 % učitelů vyučuje na škole, kde je kroužek dramatické

výchovy zaveden. Zde si myslím, že hodně záleží na vybavení školy, ne všechny školy mají na tento kroužek prostory. Nebo je také možné, že chybí učitelé či lektori, kteří by tento zájmový kroužek vedli.

### 3. Je jedno samostatné centrum aktivit na Vaší škole zaměřeno na dramatickou výchovu?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.*



Graf 3: Výsledky k otázce č. 3

Většina respondentů se v této odpovědi shodla s tím, že na jejich škole není samostatným centrem dramatická výchova, avšak někteří doplnili informaci, že toto centrum nezařazují pravidelně, nýbrž nepravidelně dle tématu a potřeb.

### 4. Využíváte v hodinách aktivity s prvky dramatické výchovy (např. inscenace díla, improvizace, monolog/dialog, pantomima, dabing, živé obrazy, zvukové či rytmičné hry, atd.)?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky [Ano → otázka č. 5, Ne → konec dotazníku].*



Graf 4: Výsledky k otázce č. 4

Zde se učitelé shodli z 95,59 % na odpovědi ano, pouze 3 respondenti uvedli ne a tím se jim dotazník v této části uzavřel.

##### 5. Jak často využíváte v hodinách prvky dramatické výchovy?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.*

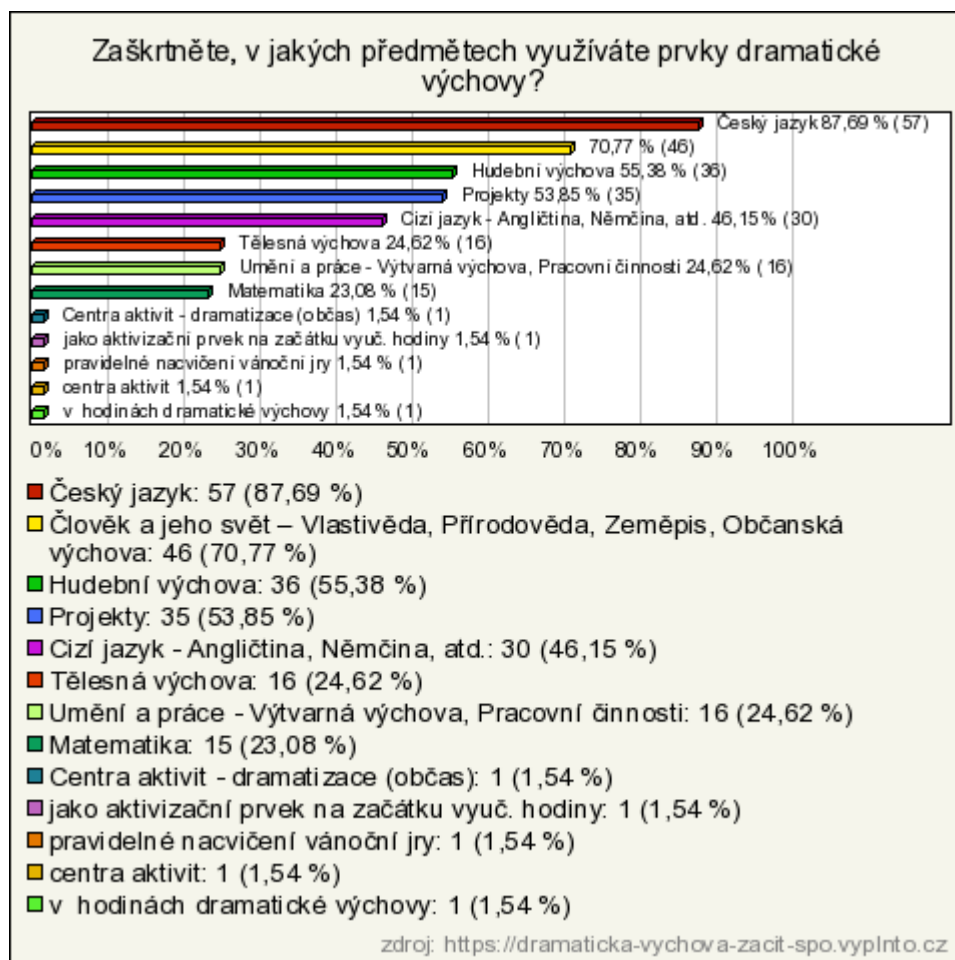


Graf 5: Výsledky k otázce č. 5

Každý den využívá prvků dramatické výchovy jen 5 učitelů. Pouze 2 učitelé využívají prvků dramatické výchovy jen v centrech aktivit. Převážná většina uvedla, že využívá prvků dramatické výchovy občas.

### 6. Zaškrtněte, v jakých předmětech využíváte prvky dramatické výchovy?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní (min. 1).*



Graf 6: Výsledky k otázce č. 6

Z grafu je patrné, že nejvíce se využívá prvků dramatické výchovy v českém jazyce, poté v předmětu člověk a jeho svět a následují předměty: hudební výchova, projekty, cizí jazyk, tělesná výchova, umění a práce, matematika, centra aktivit.

Někdo využívá prvky dramatické výchovy na začátku hodiny jako aktivizační prvek a někdo zase nacvičuje pravidelně vánoční divadelní představení.

### 7. Vymyslíte vlastní aktivity s prvky dramatické výchovy, nebo čerpáte z různých zdrojů?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.*



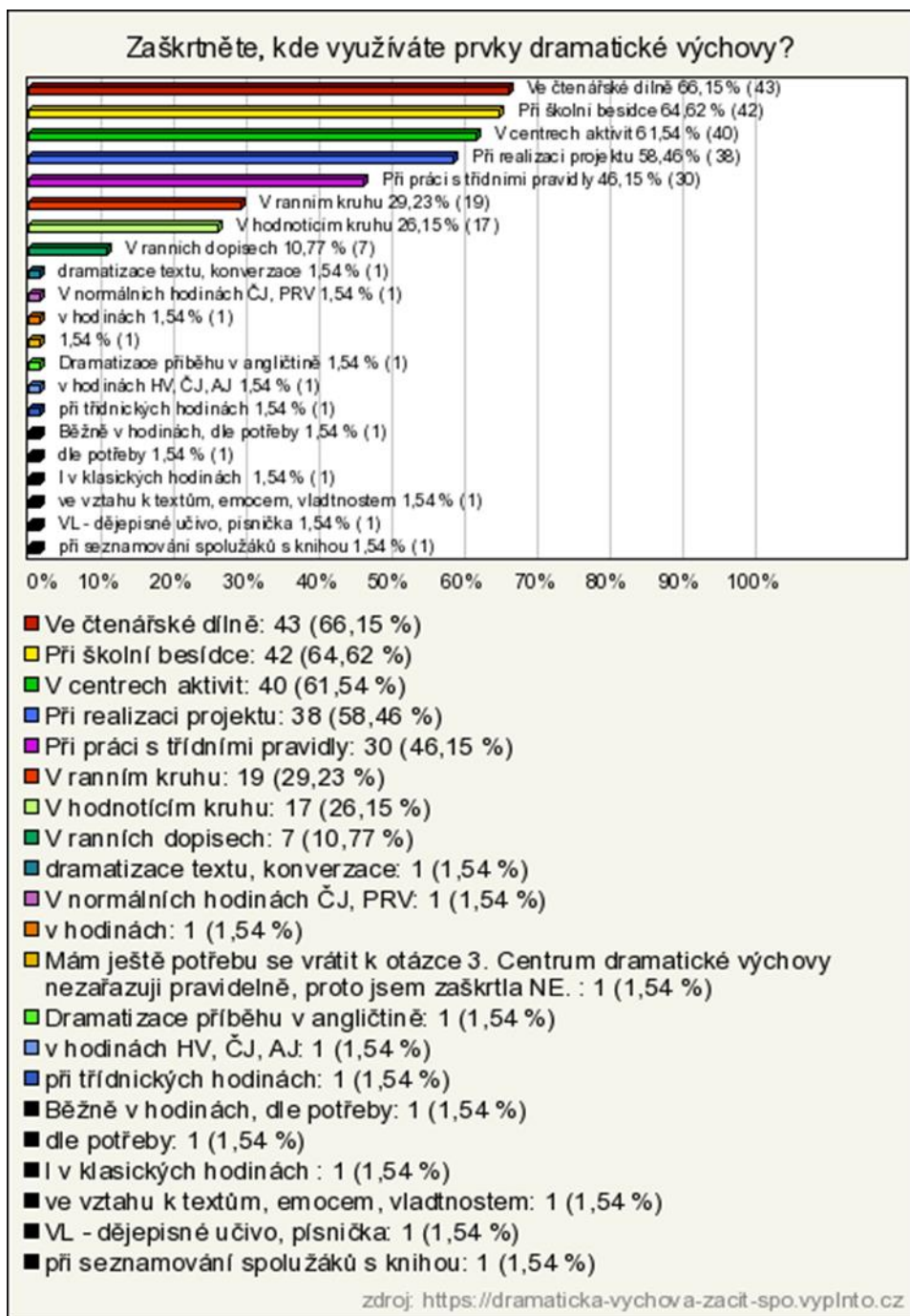
Graf 7: Výsledky k otázce č. 7

V převaze jsou učitelé, kteří vymýšlejí vlastní aktivity a zároveň i čerpají z různých zdrojů. Někteří pouze aktivity vyhledávají z různých zdrojů a překvapivě čtyři respondenti vymýšlejí pouze vlastní aktivity.

#### 8. Zaškrtněte, kde využíváte prvky dramatické výchovy?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní (min. 1).*





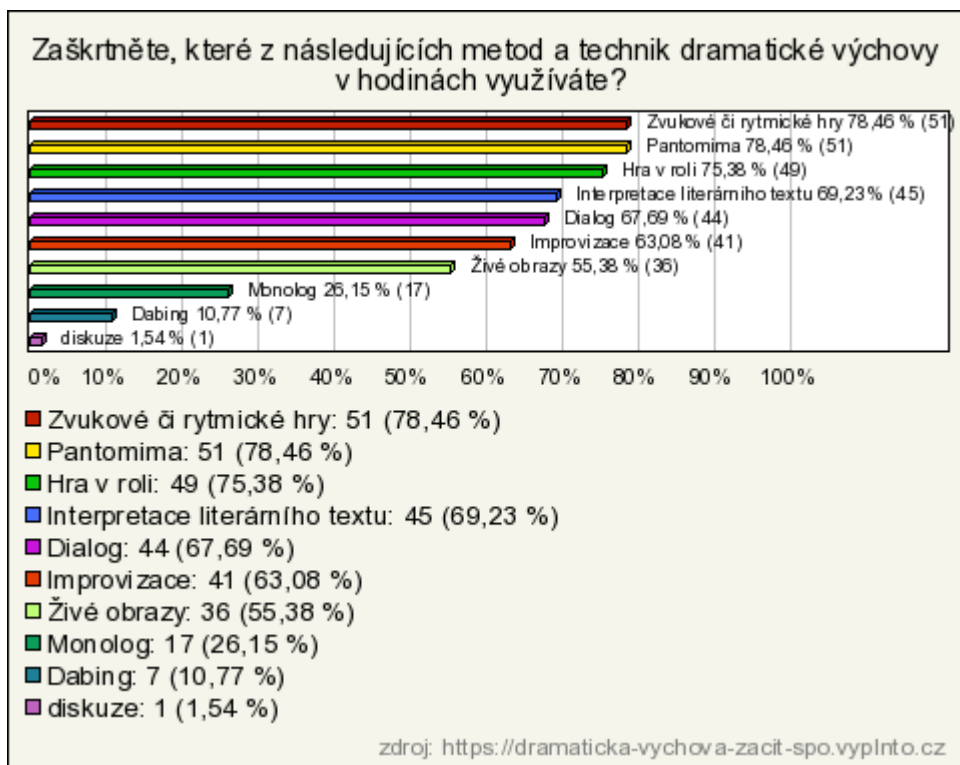
Graf 8: Výsledky k otázce č. 8

Učitelé využívají prvků dramatické výchovy nejvíce ve čtenářské dílně, při školní besídce, v centrech aktivit, při realizaci nějakého projektu a při práci s třídními pravidly. Již méně, ale i přesto využívají prvků dramatické výchovy v ranním kruhu, v hodnotícím kruhu a v ranních dopisech.

Dále se dramatika vyskytuje v klasických hodinách podle potřeby, při seznamování spolužáka s knihou, při třídnických hodinách, ve vztahu k textu, emocím, vlastnostem a při dramatizaci příběhu v angličtině.

### 9. Zaškrtněte, které z následujících metod a technik dramatické výchovy v hodinách využíváte?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní (min. 1).*



Graf 9: Výsledky k otázce č. 9

Učitelé nejvíce využívají zvukové či rytmické hry nebo pantomimu. Dále využívají hru v roli, interpretaci literárního textu, dialog, improvizaci, živé obrazy a monolog. Sedm respondentů také využívá dabing a jeden respondent využívá i diskuzi.

### 10. Zaškrtněte, v které části hodiny zavádíte aktivity s prvky dramatické výchovy?

*Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí (min. 1).*



Graf 10: Výsledky k otázce č. 10

Učitelé zařazují prvky dramatické výchovy nejčastěji v průběhu vyučování, zaškrtno tak 62 učitelů. 27 učitelů využívá prvků dramatické výchovy na konci vyučování a 20 respondentů na začátku vyučování

#### 8.4 OVĚŘENÍ ČI VYVRÁCENÍ HYPOTÉZ

Na základě rozesílání dotazníků ředitelům a ředitelkám škol jsem zjistila, že několik škol z tohoto seznamu (Seznam škol s programem ZaS: <http://www.zacitspolu.eu/seznam-skol>), již nemá na své škole program ZaS.

**H1:** Učitelé si uvědomují důležitost dramatické výchovy, ale v hodinách ji využívají jen zřídka.

Hypotézu H1 nelze zcela potvrdit ani zcela vyvrátit. Tato hypotéza se z části potvrdila a to tak, že 67 učitelů z 68 souhlasí s tím, že je dramatická výchova důležitá pro sociální a osobnostní rozvoj dítěte. Dle odpovědí respondentů, ale můžeme říci, že učitelé dramatickou výchovu využívají více než zřídka, tedy v této části se s hypotézou neshodují. Avšak je pravdou, že nevyužívají prvky dramatické výchovy každý den, ale pouze občas.

**H2:** Dramatická výchova většinou nemá svoje samostatné centrum aktivit.

Hypotéza H2 se spíše potvrdila. 56 respondentů uvedlo, že nemají na škole samotné centrum dramatické výchovy a u 12 učitelů se toto centrum na škole vyskytuje. Někteří mimo jiné uvedli, že toto centrum zařazují jen ojediněle.

Pravidelně se v tomto centru tedy nepracuje, ale nelze vyloučit skutečnost, že se prvky dramatické výchovy využívají v ostatních centrech aktivit, tak odpovědělo 58, 82 % respondentů z celkového počtu učitelů.

**H3:** Prvky dramatické výchovy se nejčastěji využívají v předmětu ČS.

Tato hypotéza byla vyvrácena. Prvky dramatické výchovy se z 83, 82 % respondentů (z celkového počtu učitelů) nejčastěji využívají v českém jazyce. Předmět Člověk a jeho svět byl uveden až na druhém místě 67, 65 % respondentů z celkového počtu.

**H4:** Většina učitelů nevyužívá prvky dramatické výchovy v ranních dopisech.

H4 byla zcela potvrzena. Pouze 10, 29 % respondentů z celkového počtu uvedlo, že využívá prvků dramatické výchovy právě v ranních dopisech.

**H5:** Většina škol má kroužek dramatické výchovy.

Více jak polovina respondentů uvedla, že má na škole dramatický kroužek, avšak přebývá většina 60, 29 % učitelů, kteří na škole kroužek dramatické výchovy nemají. Tato hypotéza byla tedy vyvrácená.

Závěrem mohu tedy sdělit, že většina hypotéz byla potvrzena, tedy mé úsudky byly správné. Oceňuji, že se na školách snaží prvky dramatické výchovy začlenit do běžných hodin a že tyto metody a principy využívají i v rámci programu Začít spolu. Avšak mým názorem je, že by bylo možné ji využívat častěji. Myslím si, že tento program je jedinečný v tom, že dává větší příležitost pro dramatiku než na jiných školách. Mým názorem je, že není nutné mít samostatné centrum dramatické výchovy, avšak učitelé by neměly zapomínat, že je to jedna z jedinečných možností, kam mohou dramatiku zařadit, stejně tak mohou zařadit i ranní dopisy s prvky dramatiky.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na použití některých metod a technik dramatické výchovy jako prostředek pro projektové vyučování v programu ZaS. Diplomová práce propojila program Začít spolu s dramatickou výchovou pomocí projektového týdne. Dále prozkoumala využitelnost prvků dramatické výchovy u učitelů, kteří v tomto programu vyučují. A v neposlední řadě získala cenné informace od metodičky programu Začít spolu.

Teoretická část přiblížila alternativní systémy, program ZaS (jeho principy, strukturu dne, projekt v Zas atd.) a dramatickou výchovu jako metodu ve vyučování, kde popisují jednotlivé metody využití v praktické části této práce.

V praktické části jsem představila 1. základní školu v Plzni jako místo realizace výzkumu. V další části výzkumu jsem uvedla rozhovor s metodičkou Začít spolu jako vstup do praktické části, kde jsem formou dekódování rozhovor přepsala a vyhodnotila. Poté jsem pro tento výzkum zvolila projektové vyučování v páté třídě s historickým tématem. Zde jsem popsala jednotlivé části projektového týdne a vyhodnotila závěry. V poslední části výzkumu uvádím výsledky dotazníkového šetření učitelů týkajícího se využívání prvků dramatické výchovy v programu ZaS.

Metody a techniky dramatické výchovy považuji za smysluplný prvek učebního procesu, proto jsem ráda, že téměř všichni učitelé je ve svých hodinách využívají. Doufám, že některé mé návrhy aktivit pedagogy inspiruje nebo je využijí v praxi. Budu ráda, když se učitelé programu Začít spolu inspirují propojením struktury programu Začít spolu s prvky dramatické výchovy nebo se nad ním alespoň zamyslí. Zajisté se struktura dne programu ZaS dramatické výchově nabízí.

Vypracováním této práce jsem získala mnoho praktických zkušeností a podnětů pro moji učitelskou praxi. Zjistila jsem, že žáky jednotlivé prvky dramatické výchovy baví, což je pro pedagoga i pro učební proces velmi cenný a důležitý faktor. Jejich chuť pracovat a plnit nejrůznější úkoly byla zjevná.

Došla jsem k závěru, že použití těchto metod je vhodná forma, jak mohou žáci získávat nové informace. Na druhou stranu nelze tyto metody používat stále. Pro pedagoga je důležité si nejdříve promyslet, která učební látka je vhodná k začlenění prvků dramatické výchovy a stanovit si jednotlivé cíle.

**RESUMÉ**

Diplomová práce se zabývá použitím metod a technik dramatické výchovy v projektovém vyučování v programu ZaS. Diplomová práce propojuje program Začít spolu s dramatickou výchovou pomocí projektového týdne. Zkoumá využitelnost prvků dramatické výchovy učiteli programu Začít spolu. Teoretická část vymezuje důležité pojmy, představuje alternativní systémy, program ZaS a dramatickou výchovu jako metodu ve vyučování. Pro výzkum byly využité metody interview, dotazníku, projektu a následně z nich vyvozené závěry.

Závěrem bylo zjištění možné provázanosti programu ZaS s dramatickou výchovou díky volnější struktuře dne v programu ZaS. Dále se prokázaly metody a techniky DV jako vhodná forma k dosažení cíle.

The master thesis deals with the use of drama education methods and techniques in project teaching in Step by step program. It connects the program Step by step with dramatic education using a project teaching. It explores the usability of elements of drama education by the Step by step program teachers. The theoretical part defines important terms, introduces alternative systems, the Step by step program itself and drama education as a method in teaching. Interview, questionnaire and project were used as the reaserch methods and following conclusions were derived.

The possible interconnection of the Step by step program with dramatic education was found out thanks to a looser structure of the teaching day in the Step by step program. Furthermore, methods and techniques of dramatic education have proven to be a suitable form to achieve the goal.

**SEZNAM LITERATURY****LITERATURA**

- [1] BLÁHOVÁ, Krista, 1996. Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy. Praha: IPOS – Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 84 s. ISBN 80-7068-070-9.
- [2] ČORNEJ, Petr. Panovníci českých zemí. 4. vyd. Ilustroval Pavel MAJOR, ilustroval Jiřina LOCKEROVÁ. Havlíčkův Brod: Fragment, 2003. Odkaz (Fragment). ISBN 80-7200-811-0.
- [3] DUROZOI, Gérard a André ROUSSEL. Filozofický slovník. Praha: EWA, 1994. ISBN 80-85764-07-5.
- [4] HOFMAN, J., Kyrášek, J.: J. F. Herbart a jeho pedagogika. Praha, SPN 1977
- [5] KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.
- [6] LUKAVSKÁ, Eva. Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě). Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-x.
- [7] MACHKOVÁ, Eva, 2018. Úvod do studia dramatické výchovy. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 160 s. ISBN 978-80-7068317-0.
- [8] MACHKOVÁ, Eva, 2017. Dramatika, hra a tvořivost. 1. vyd. Jinočany: H & H, 280 s. ISBN 978-80-7319-125-2.
- [9] MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.
- [10] MACHKOVÁ, Eva, ed. 2013, Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk. 1. vyd. Praha: Portál, 192 s. ISBN 978-80-262-0374-2.
- [11] MACHKOVÁ, Eva, 2007. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

- [12] MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ, 2008. Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik. 1. vyd. Praha: Portál, 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
- [13] MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. Vyučování dramatu: hlava plná nápadů. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- [14] NICKEL, Tereza a Helena PLOCKOVÁ. Všichni panovníci českých zemí: od roku 623 po současnost: ilustrovaná encyklopedie knížat, králů a prezidentů. Vydání třetí. Ilustroval Jan HORA. Brno: Extra Publishing, 2018. Časostroj (Extra Publishing). ISBN 978-80-7525-155-8.
- [15] ØRBERG, Hans H. a Jiří A. ČEPELÁK. Latinsko-český kapesní slovník. Druhé, rozšířené vydání. Dobřichovice: KAVA-PECH, 2018. ISBN 978-80-87169-89-6.
- [16] PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.
- [17] PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- [18] ROGGE, Jan-Uwe. Děti potřebují hranice. Vyd. 3. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-330-7.
- [19] RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3
- [20] SINGULE, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha, SPN 1992, ISBN 80-04-26160-4
- [21] Slovník cizích slov. 2. dopl. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.
- [22] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 1. vyd. Praha: Grada. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [23] SVOBODOVÁ, J., Jůva, V.: Alternativní školy. 2. vydání, Brno, Paido 1996, 112 s. ISBN 80-85931-19-2
- [24] ULRYCHOVÁ, Irina, 2016. Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 104 s. ISBN 978-80-7331-408-8.



- [25] VALENTA, Josef, 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.
- [26] VALIŠOVÁ, Alena et al., 2007. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. 2007. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [27] ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE

- [28] ABZ slovník cizích slov [online]. scs.abz.cz, ©2005-2019 [cit. 2019-06-30].  
Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/temperament-1>
- [29] Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství [online]. WordPress, ©2001-2019 [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz>
- [30] Dějiny udatného českého národa: Rudolf II. [online]. Česká televize, 2019 [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <https://dejiny.ceskatelevize.cz/208552116230012/>
- [31] HRONÍK, Aleš. Dějiny národa Českého - ZVĚŘINEC CÍSAŘE RUDOLFA II. HABSBURSKÉHO. Inadhled: ... nad vším, co Vás zajímá [online]. 14. 02 2018, , 1 [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <https://www.inadhled.cz/zajimavosti/dejiny-naroda-ceskeho-zverinec-cisare-rudolfa-ii-habsburskeho/>
- [32] HYNEK, Roman. Pražský zvěřinec v Královské zahradě. CELOSVĚTOVÁ ZOO DATABÁZE [online]. WZD - Worldwide Zoo Database, 2017, 2011 [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: [http://www.wzd.cz/zoo/EU/CZ/++kralovska\\_zahrada/++cz\\_praha-kz\\_text01\\_ces.htm](http://www.wzd.cz/zoo/EU/CZ/++kralovska_zahrada/++cz_praha-kz_text01_ces.htm)
- [33] International Step by step association [online]. Leiden: ISSA [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <https://www.issa.nl>
- [34] MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [online]. Dostupný z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)
- [35] NEVORALOVÁ, PhDr. Monika. Rozhovor jako evaluační nástroj. Klinika adiktologie [online]. Praha, 05.10.2012 [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: [http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3849/Rozhovor-jako-evaluacni-nastroj?fbclid=IwAR23FyNZZ-BkJK7XA60EELt5Lyl\\_PVutP6cPy9GFIKAHAXD11rGJoA270EU](http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3849/Rozhovor-jako-evaluacni-nastroj?fbclid=IwAR23FyNZZ-BkJK7XA60EELt5Lyl_PVutP6cPy9GFIKAHAXD11rGJoA270EU)

- [36] PROVAZNÍK, Jaroslav. Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Metodický portál: inspirace a pomoc učitelům [online]. Praha, 2005 [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-arozvijeni-klicovych-kompetenci.html/>
- [37] REVILÁKOVÁ, Naďa. Melancholik nebo šílenec? Rozporuplný císař Rudolf II. (2.). 100+1 ZAHRANIČNÍ ZAJÍMAVOST [online]. 20.11.2016, 2015(10), 1 [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <https://www.stoplusjednicka.cz/melancholik-nebo-silenec-rozporuplny-cisar-rudolf-ii-2>
- [38] Studentům pedagogiky: Učební styly [online]. ThemesDNA.com, c2019 [cit. 2019-07-01]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/ucebni-styly/>
- [39] Začít spolu ČR [online]. Step by step ČR [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/>

#### **OSTATNÍ ZDROJE**

- [40] RÝDL, K., PedF UK Praha, Co je vlastně alternativní mateřská škola? Časopis Informatorium, 1999, č. 2
- [41] Step by step ČR, o.p.s. Začít spolu: Potřebujeme, aby učení dávalo smysl. 2016. Brožura, ilustrace Plachý Jakub

**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

Obrázek 1: Členské státy organizace ISSA .....	19
Obrázek 2: Východiska a strategie programu Začít spolu.....	25
Obrázek 3: Formulář pro rodiče .....	37
Tabulka 1: Srovnání tradičního a alternativního vzdělávání podle K. Rýdla.....	10
Tabulka 2: Přehled Gardnerovy teorie rozmanitých inteligencí a činností jich rozvíjejících .....	30
Graf 1: Výsledky k otázce č.1 .....	80
Graf 2: Výsledky k otázce č. 2 .....	80
Graf 3: Výsledky k otázce č. 3 .....	81
Graf 4: Výsledky k otázce č. 4 .....	82
Graf 5: Výsledky k otázce č. 5 .....	82
Graf 6: Výsledky k otázce č. 6 .....	83
Graf 7: Výsledky k otázce č. 7 .....	84
Graf 8: Výsledky k otázce č. 8 .....	85
Graf 9: Výsledky k otázce č. 9 .....	86
Graf 10: Výsledky k otázce č. 10 .....	86
Diagram 1: Druhy škol podle kritéria „alternativnosti“ .....	7
Diagram 2: Druhy škol podle zřizovatele.....	7
Diagram 3: Maslowova pyramida základních lidských potřeb .....	27
Diagram 4: Příklad uspořádání třídy do CA na 1. stupni ZŠ.....	31
Diagram 5: Myšlenková mapa.....	63

---

**SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA Č. 1: DOSLOVNÝ PŘEPIS ROZHOVORU .....	I
PŘÍLOHA Č. 2: ZÁPIS Z TŘÍDNICE .....	V
PŘÍLOHA Č. 3: ZADÁNÍ ÚKOLŮ CENTER AKTIVIT .....	VI
PŘÍLOHA Č. 4: PŘEDNÁŠKY, BESEDY A AKCE PRO ZŠ A SŠ PŘIPRAVENÉ MAMINKOU ŽÁKA .....	XXVI
PŘÍLOHA Č. 5: DOTAZNÍK - DRAMATICKÁ VÝCHOVA V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU NA 1. STUPNI ZŠ .....	XXX

**PŘÍLOHA Č. 1: DOSLOVNÝ PŘEPIS ROZHOVORU**

**Tazatelka:** Jakou funkci v programu Začít spolu a na naší škole zastáváš?

**Respondentka:** Jsem normálně řádová učitelka, ale lektorka, tedy souběžně s vyučováním i lektoruji již od začátků. Když přišlo nějaké oslovení, tak jsem se mu nebránila. Knížka, kterou jsem napsala, ta šla úplně mimo Step by step, tam mě oslovilo nakladatelství. Knížku jsem ale zrcadlila podle toho, co se v Začít spolu odehrává a promítla jsem tam veškeré mé zkušenosti. Všechny materiály zde jsou ze života třídy. Nejsem teoretička, co se teorie týče jsou tam pouze odkazy na to, co se v té třídě odehrává a proč.

**T:** Jaký vztah máš k dramatické výchově?

**R:** Než jsem začala vyučovat v programu Začít spolu, tak jsem už i před tím využívala dramaturgii, vždycky jsem k tomu tíhla, měla jsem moc ráda části, které dramaturgie propojuje. Tenkrát jsem se účastnila ročního cyklického vzdělávání, kde figurovala právě třeba Eva Lukavská a další lidi, kteří se o dramaturgii hodně zajímali. Musím říci, že to bylo velice hodnotné, byli to celodenní semináře v průběhu celého roku a vždy měli nějaký cíl, byly to opravdu lekce velmi dobře vystavěné a z toho jsem hodně čerpala a vlastně čerpám pořád. A pak jsem chodila na různé semináře, které se tomu nabízely a samozřejmě jsem čerpala z literatury Budínová, Machková apod. K publikacím se stále vracím. A vlastně jsem si uvědomila, že v souvislosti s klíčovými kompetencemi, s průřezovými tématy se dramatická výchova nabízí jako jedna z dobrých metod a forem výuky jako prostředek k snadnému dosažení cíle.

**T:** Má dramatická výchova v programu Začít spolu jiné zastoupení než v jiných školách?

**R:** To bych neřekla, kdo tu dramaturgii dělá, tak jí dělá s nějakým cílem nebo je to dobrý prostředek k tomu, aby se dobře budovaly vztahy ve třídě. Takže záleží spíš na učiteli, jestli k této metodice tíhne. Nebo jsou také učebnice, které tu dramaturgii přímo nabízejí. Myslím, že třeba od nakladatelství Nová škola Brno, ta má vždy za těmi články nějaké úkoly nebo se využívá nějaká forma čtenářské odezvy. Takže i ty učebnice to často nabídnou, ale myslím si, že je to stejné jako na jiných školách, že to není nijak specifitější.

**T:** Měla by mít dramatická výchova v programu Začít spolu větší zastoupení?

**R:** Nevím, do jaké míry, vždy záleží na tom učiteli. Řekla bych čím více je zastoupena, tím lépe. Protože kromě těch vztahů to můžeš využít při vstupu do tématu, k posílení vnitřní motivace (hodně pracujeme s prožitkem), vždy záleží na učiteli, jestli k tomu má vztah,

protože to není úplně snadné dělat s dětmi dramatiku. Dramatika není pouze hraní divadla, ale jsou to další aktivity, při kterých někteří učitelé mohou bojovat s nekázní těch dětí. Děti na to musí být zvyklé a pokud jsou na to zvyklé, tak pak je to tedy hrozně fajn, protože už vlastně znají ty aktivity, metody, které učitel v průběhu roku používá a obnovuje. Myslím si, že záleží na tom učiteli, ale že to není nic výjimečného pro program Začít spolu. Určitě se tomu program Začít spolu nabízí, že je tam hodně prostoru pro dramatiku, to asi ano. Při tematické výuce, tak vlastně opravdu můžeš uplatnit při vstupu, při závěru, také práce v ranním kruhu apod. Ta struktura dne se tomu opravdu nabízí, a to je možná jiné než na jiných školách, kde berou tu hodinu 45 minut a ta dramatika se někdy do těch 45 minut nevejde, těch 45 minut je opravdu málo.

**T:** Od kdy vyučuješ v programu Začít spolu?

**R:** Hned od počátku, naskočila jsem hned druhý rok, co to bylo v ČR. Začít spolu neučím celý život, protože už mám plno let praxe. Před tím jsem učila na škole, kde byly osnovy Obecné školy, kde vlastně dramatika měla velký podíl, tam vlastně byly ty osnovy zpracované tak, že tam měla dramatická výchova své místo, což bylo velké štěstí, takže jsme i tady tu dramatiku dělali, měli jsme ten prostor. Takže jsem k tomu celý život profesně tíhla. Přinášelo mi to potěšení ale, hlavně jsem viděla, že na to ty děti velmi dobře reagují a že to opravdu hodně dobře podporuje ty vztahy dětí ve třídě. Cíleně jsem si tak dělala bloky nebo celý dny jsem měla projektově zaměřený třeba pátky, kdy jsem si vzala češtinu, hudebku a výtvarku a ten jsem si udělala podle sebe právě proto, abych mohla tu dramatiku učit.

**T:** Mohla bys srovnat školu s programem Začít spolu s klasickou školou?

**R:** No to se asi jakoby, nechci říci nedá srovnat, samozřejmě musíme naplňovat stejná cíle těch školních vzdělávacích programů, takže to je stejné. Co se týče filozofie, tak to je úplně odlišné. Ale když se vrátím, tak zase záleží na tom učiteli, jak ten program pojme, do jaké míry a do jaké hloubky, hodina se vším všudy, tak jak by ten program měl být. Má to svoji filozofii, svoji podstatu a myslím si, že je to postavené na těch pilířích. Za ty roky mám zkušenost, že se vždy mám o co opřít, že všechno to, co se tam děje má své opodstatnění a má svoje teoretické základy, není to postavený program, který by šel mimo život. Velmi oceňuji, že se děti neučí pořád z učebnic, ale mají i jiné zdroje, že si každý k vědomostem dojde vlastní cestou. Materiály jsou schopni tvořit děti samy. Je to taková ta výuka, která je opřena na těch pravidlech, které tam jsou mnohdy více než v té klasické škole, protože ta důvěra těm dětem je daná a ty děti ty mantinely, a to bezpečí potřebují. Je to mnohdy pro ty

děti těžší v Začít spolu než v klasické škole, kde je ten učitel dominantní a ty děti řídí, tady si musí ty děti hodně rozhodovat samy a ten prostor tady mají a ta zodpovědnost se u nich musí pěstovat už od první třídy.

**T:** Já jsem četla, že pro nějaké děti, třeba ani není program Začít spolu vhodný, že to některým dětem nevyhovuje, co si o tom myslíš?

**R:** Ano, teď to tady říkám... To souvisí s typologií osobnosti, že jsou děti, které v podstatě jim nejen vyhovuje, ale je to pro ně snazší to frontální řízení té třídy té výuky, kdy děti to rozhodnutí nemusí samy za sebe udělat, ale jsou v podstatě jakoby vedené ty děti. A to, co jsem neříkala, vlastně ta kooperace, to je taková ta stěžejní věc, která v Začít spolu je, tak ta dramatika právě té kooperaci taky hodně pomáhá. Že ty děti jsou schopné se domlouvat a pokud se ponoří do určitých rolí a mají ty prožitky, tak bych v podstatě řekla, že to jejich jednání je takové spontánní, že je ta kooperace, tak jako jinak nastavená. Nic nikdy nevyhovuje všem dětem. Za celou dobu jsem měla jen jedno dítě, které ze Začít spolu odešlo, spíš naopak přicházely děti. A ty co přišly z „klasických škol,“ tak se cítily bezpečně a většinou rozkvetly ty děti, většinou přicházely s nějakým problémem a v Začít spolu jsme ten problém buď nějakým způsobem odbourali a nebo nebyl, tak hmatatelný, protože vlastně, když přijdeš do třídy, tak ani nepoznáš děti s poruchami učení v Začít spolu, poněvadž jsou děti, které jsou zapojené do práce ve skupinách, takže nevidíš, ale když pak sedí v těch lavicích, tak už je to něco jiného, že jo, čtyřicet pět minut sedět v lavici, to už je pro tyhle děti náročné. Stačí když tam budeš chvíli a už víš, že to dítě nějakým způsobem reaguje na to, že buď vykřikuje anebo na sebe nějakým způsobem upozorňuje. Takže to není spásný program pro všechny, ale myslím si, že má svoje velké hodnoty v tom, že vlastně se tam ta výuka nastavená společně s rodiči, vstup těch rodičů do toho procesu učení, je hodně aktivní, pokud rodiče chtějí, tak tu možnost mají. Takže myslím si, že je to velké pozitivum. A teď když to srovnám třeba s Finskem, tak si myslím že máme jako v Začít spolu některé věci hrozně jako dobře propracované, postavené dál, že se vůbec jako nemusíme stydět. Když jsme naopak prezentovali to, co děláme, tak byly třeba věci, které s úžasem sledují to, co se u nás v Začít spolu děje. ITV třeba tam nemají, máme hodně propracované hodnocení dětí. Řekla bych, že se nemáme vůbec za co stydět s porovnáváním s finským školstvím.

**T:** Já jsem si říkala, že Finsko má třeba lepší přípravu učitelů, co si myslíš ty?

**R:** Já si myslím, že nejenom tu přípravu učitelů, ale to asi určitě jo, možná to je i z tradice, že ty učitelé jakoby umí všechno, když přijdou do školy. Tam je ta tradice ručních prací,

hudby, takže ti učitelé jsou všestranně zaměřeni. A pak je tam fakt ta důvěra toho vedení, ta péče o ty učitele, to je tam cítit na těch školách, ta pozitivní klidná atmosféra, která třeba u nás jakoby není. Ten ředitel je osobnost, ale on tam s těmi učiteli je, on jim opravdu pomáhá dennodenně.

**T:** Celkově ta pozice učitele je ve Finsku jiná, co myslíš?

**R:** Zájem o tuhle profesi je velký a o místa učitelů taky, na jedno místo učitele je třeba 140 přihlášek učitelů. Takže ten ředitel má z čeho vybírat. Ta prestiž tam je, i když ta finanční asi ne, to říkali, že v podstatě nejsou nějak výjimečně hodnoceny, to se asi pohybují v průměru, ale ta prestiž toho učitelského povolání tam je. Taková ta důvěra, není tam inspekce, žádná kontrola, taková ta důvěra v to, že to, co tam děláš s těma dětma, že děláš tak, jak ty cítíš, jak ty děti to potřebují, nikdo ti neříká jakoby ... spíš ta podpora tam je cítit, ne to, co je špatně, ale ta podpora je tam cítit ze všech stran...



## PŘÍLOHA Č. 2: ZÁPIS Z TŘÍDNICE

PÁ 12.10.	1	Aj	12	Unit 2: Who are the new students? Verb to be. Vocabulary; countries.	Kaplanová Miloslava
		Aj	15	To be - long and short forms, negative. Názvy zemí+ velkých měst- poslech a přiřazování	Hubková Eva
	2	Čj	21	Stavba slova, slovoslovný rozbor: kořen slova, předpona, přípona, koncovka, slovoslovný základ, tvoření odvozených slov.	Kaplanová Miloslava
	3	M	16	CA: Na dvoře Rudolfa II. Pamětní narčení a slavní představitelé. Čtení v úvodu, str. 1 000-300. Sčítání a sčítání do 1000-300.	Kaplanová Miloslava
	4	ČS	16	Nerosty a hominy, půda (hospodářsky významné hominy a nerosty, zvláštění, vznik půdy a její význam)	Kaplanová Miloslava
5	UP	6	CA: Hodnocení center	Kaplanová Miloslava	

Týden: 7. (15.10.2018 - 21.10.2018)

Třída: V. E

Měsíc a rok: říjen 2018

Den	Hod.	Předmět	Počet oduč. hodin	Probrané učivo	Vyučující
PO 15.10.	1	Aj	13	Unit 2: Who are the new students? Verb to be.	Kaplanová Miloslava
		Aj	16	My family - sl. zápis, poslech a popis rodinnému na obrázku. To be - procvičování časování ve všech osobách	Hubková Eva
	2			Dodržování pravidel, povídání o pravidlech. Hry na zlepšení vztahů ve třídě. Stránelovací hry - soudržnost třídy.	Kaplanová Miloslava
	3			Dodržování pravidel, povídání o pravidlech. Hry na zlepšení vztahů ve třídě. Stránelovací hry - soudržnost třídy.	Kaplanová Miloslava
	4	Čj	22	Čtení pověsti o Golemovi. Opakování Rudolf II. a Habsburkové.	Kaplanová Miloslava
	5	Čj	22	CA: Hodnocení center	Kaplanová Miloslava
	6	UP	7	CA: Na dvoře Rudolfa II. Pamětní narčení a slavní představitelé. Čtení v úvodu, str. 1 000-300. Sčítání a sčítání do 1000-300.	Kaplanová Miloslava
ÚT 16.10.	9	MGym	2	technika bez náčinní, procvičování pohyblivost v číselném rozsahu - nácvik převalu s roznožením	Paulová Libuše
	1	Čj	23	Slovní druhy (skládní znakové), mluvnické kategorie u podstatných jmen a sloves. Stavba slova, slovoslovný rozbor.	Kaplanová Miloslava
	2	ČS	17	Opakování Rudolf II.	Kaplanová Miloslava
	3	M	17	Zaokrouhlování na 10, 100, 1000 až na milión.	Kaplanová Miloslava
	4	Inf	5	Spořič obrazovky, e-mail, psaní dopisu.	Kaplanová Miloslava
ST 17.10.	5	T	10	Míkové hry: základní herní činnosti, příhrávky oboustranné, jednoruč, chytání míče, dřiblink, střelba na koš.	Kopecská Markéta
	1	M	17	Druhy čar, rýsování s využitím osové souměrnosti	Kreislová Zdeňka
	2	Čj	23	CA: Na dvoře Rudolfa II. Pamětní narčení a slavní představitelé. Čtení v úvodu, str. 1 000-300. Sčítání a sčítání do 1000-300.	Kaplanová Miloslava
	3	Aj	14	Unit 2: Who are the new students? Verb to be. Hláskování a přivlastňovací zájmena.	Kaplanová Miloslava
	4	Aj	17	Possessive adjectives - my, your..., to be - opakování	Hubková Eva
5	ČS	17	CA: Hodnocení center	Kaplanová Miloslava	
	T	11	Gymnastika: akrobacie - kotoul vpřed a vzad i opakovaně.	Kaplanová Miloslava	

ČT 18.10.	1	Čj	24	CA: Na dvoře Rudolfa II. Pamětní narčení a slavní představitelé. Čtení v úvodu, str. 1 000-300. Sčítání a sčítání do 1000-300.	Kaplanová Miloslava
	2	M	18	CA: Hodnocení center	Kaplanová Miloslava
	3	Pro	13	Výtvarné nápady z plastů, využití použitých plastů k praktickým účelům	Svobodová Zuzana
		Pro	11	Reklama - druhy a formy, dramatizace reklamy	Polívková Tereza
		Pro	11	Práce s mimikou obličeje - přiřazování emocí k fotografiím.	Červená Anna
		Pro	12	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality.	Macháčková Iveta
		Pro	13	Výjvka a zobrazení - zobrazení stávajícího stavu, vliv životních podmínek a společné stávající na poruchy zobrazení, poruchy příjmu potravy	Kaplanová Miloslava
	4	Pro	14	Výtvarné nápady z plastů, využití použitých plastů k praktickým účelům	Svobodová Zuzana
		Pro	12	Reklama - druhy a formy, dramatizace reklamy	Polívková Tereza
		Pro	12	Práce s mimikou - etudy na dané situace.	Červená Anna
		Pro	13	Tvorba mediálních sdělení; práce v realizačním týmu.	Macháčková Iveta
		Pro	14	Výjvka a zobrazení - zobrazení stávajícího stavu, vliv životních podmínek a společné stávající na poruchy zobrazení, poruchy příjmu potravy	Kaplanová Miloslava
	5	H	6	Hudební výrazové prostředky (gradace, kontrast, harmonie - subjektivní hodnocení hudby), zpěv písní.	Kopecská Markéta
	PÁ 19.10.	1	Aj	15	Unit 2: Who are the new students? Verb to be. Hláskování a přivlastňovací zájmena.
Aj			18	Přivlastňovací 's' - spojování věcí a osobou, tvoření vět. Procvičování osobních a přivlastňovacích zájmen	Hubková Eva
2		Čj	25	Stavba slova, slovoslovný rozbor: kořen slova, předpona, přípona, koncovka, slovoslovný základ, tvoření odvozených slov	Kaplanová Miloslava
3		M	19	Zaokrouhlování na 10, 100, 1000 až na milión. Obchod, osobní nuch, počty, průměr, zemědělství, jízdní řád, vaření atd.	Kaplanová Miloslava
4		ČS	18	CA: Na dvoře Rudolfa II. Habsburkové + Rudolf II.	Kaplanová Miloslava
5	UP	8	CA: Hodnocení center	Kaplanová Miloslava	

## PŘÍLOHA Č. 3: ZADÁNÍ ÚKOLŮ CENTER AKTIVIT

## MATEMATIKA

## NA DVOŘE RUDOLFA II.

- ❖ Rozdělte se do dvojic (případně dvojice a trojice).
- ❖ Vezměte si do každé dvojice jeden pracovní list (dva listy) a pomocné listy na počítání.
- ❖ V týmu si rozdělte příklady.
- ❖ Pokud stihnete vypočítat i příklady druhé dvojice, výsledky porovnejte.
- ❖ Pokud si s něčím nevíte rady, zeptejte se ostatních členů týmu
- ❖ Spolupracujte.

Přeji příjemné počítání ☺



# Na dvoře Rudolfa II.

## Matematika

Šifrovaná abeceda:

A – 1	J – 11	T – 21	Ě – 30	Ý – 40
B – 2	K – 12	U – 22	É – 31	Ž – 41
C – 3	L – 13	V – 23	Í – 32	
D – 4	M – 14	W – 24	Ó – 33	
E – 5	N – 15	X – 25	Ň – 34	
F – 6	O – 16	Y – 26	Ř – 35	
G – 7	P – 17	Z – 27	Š – 36	
H – 8	Q – 18	Á – 0	Ť – 37	
CH – 9	R – 19	Č – 28	Ú – 38	
I – 10	S – 20	Ď – 29	Ů – 39	

1. Ve kterém roce nastoupil Rudolf II. na český trůn?

$$12\ 608 : 8 =$$

2. Kdo byl jeho předchůdcem?

$$98 : 7 =$$

$$750 : 75 =$$

$$9\ 999 : 9\ 999 =$$

$$10\ 000 : 1\ 000 =$$

$$225 : 9 =$$

$$7\ 982 - 7\ 968 =$$

$$1\ 000 : 100 =$$

$$91 : 7 =$$

$$98\ 009 - 97\ 999 =$$

$$542. 0 =$$

$$75 : 5 =$$

3. Které město si Rudolf II. zvolil za své sídlo?

$$153 : 9 =$$

$$152 : 8 =$$

$$9\ 982 - 9\ 981 =$$

$$4\ 006 - 3\ 998 =$$

$$198 : 9 =$$



4. *Rudolf II. zval na svůj dvůr umělce, astronomy a .....*

$55: 55=$

$6\ 005 - 5\ 992=$

$817\ 500 - 817\ 491=$

$208: 8=$

$312\ 000 - 311\ 986=$

$66\ 666 - 66\ 656=$

$180: 9=$

$7\ 752 - 7\ 731=$

$9\ 535 - 9\ 509=$

5. *Rudolf II. pozval na svůj dvůr mnoho slavných astrologů.*

*Jedním z nich byl:*

$1\ 100: 100=$

$78\ 600 - 78\ 599=$

$625\ 892 - 625\ 877=$

$96: 8=$

$5\ 000: 1\ 000=$

$119: 7=$

$52: 4=$

$3\ 002 - 2\ 997=$

$171: 9=$

6. *Co zajišťoval lidem Rudolfův majestát?*

$45: 3=$

$986 : 0=$

$1\ 000: 500=$

$96: 6=$

$287: 7=$

$45: 9=$

$2\ 442 - 2\ 427=$

$3\ 333 - 3\ 313=$

$85\ 711 - 85\ 699=$

$160: 10=$

$22\ 000: 1\ 000=$

$2\ 000: 100=$

$207: 9=$

$8\ 901 - 8\ 885=$

$100: 50=$

$13\ 374 - 13\ 358=$

$6\ 681 - 6\ 677=$

$110: 5=$

7. *Na příkaz Rudolfa II. se snažili alchymisté vynalézt .....*

$35: 7=$

$2\ 821 - 2\ 807=$

$112\ 184 - 112\ 171=$

$652 - 639=$

$100: 10=$

$0 . 6\ 522=$

$200: 8=$

$4 . 1=$

$224: 7=$

$288: 9=$

$114: 6=$

8. *V této době sestrojili astronomové první ....*

$32: 8=$

$456: 456=$

$39: 3=$

$30: 6=$

$48: 4=$

$80: 5=$

$72: 9=$

$65: 5=$

$25: 5=$

$24: 6=$

9. *Jaký umělecký směr je typický pro tuhle dobu?*

$832 - 813=$

$172 - 167=$

$204 - 189=$

$801 - 796=$

$311 - 291=$

$598 - 597=$

$661 - 646=$

$999 - 996=$

$429 - 424=$

10. 20. ledna roku ..... Rudolf II. zemřel.

$$12\ 896: 8=$$

11. Po Rudolfovi na trůn nastoupil jeho bratr .....

$$17\ 652 - 17\ 638=$$

$$3\ 000: 3\ 000=$$

$$147: 7=$$

$$130: 5=$$

$$47\ 652 - 47\ 652=$$

$$324: 9=$$

*Práce pro rychlíky:*

*Pokuste se vymyslet podobnou šifru z nějaké informace, kterou o Rudolfovi víte.*

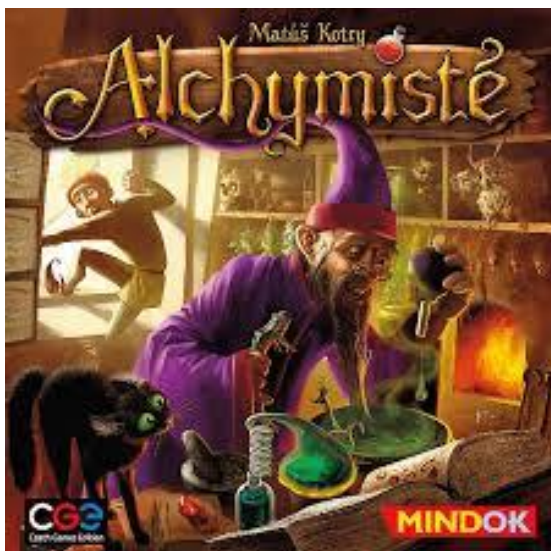
## DOVEDNOSTI

# NA DVOŘE RUDOLFA II.

## ALCHYMISTICKÁ LABORATOŘ

- ❖ **Vezměte si návody na jednotlivé pokusy.**
- ❖ **Připravte si pomůcky k jednotlivým pokusům.**
- ❖ **Začněte „kouzlit“.**
- ❖ **Spolupracujte! Práci si rozdělte.**
- ❖ **Každý pokus ihned zhodnoťte na arch – vyplňte, co se stalo a proč si myslíte, že se to dělo.**
- ❖ **Pokud budete mít vše hotovo, vezměte si čtvrtku a pokuste se namalovat, jak asi vypadala alchymistická laboratoř za vlády Rudolfa II.**

Přeji příjemné kouzlení ☺



*Alchymistický pokus číslo 1*

## SAMONAFUKOVACÍ BALÓNEK

### Potřeby:

- Malá plastová lahev
- Nafukovací balónek
- Kypřicí prášek do pečiva
- Ocet

### Postup:

- Nejprve balónek nafoukněte a zase vyfoukněte, aby nebyl tak tuhý.
- Nyní se soustřed'te a nikam nepospíchejte – je potřeba trocha šikovnosti.
- Do prázdného balónku nasypete celý prášek do pečiva (můžete použít trychtýř).
- Vezměte plastovou lahev a asi do poloviny ji naplňte octem.
- Teď je potřeba balónek nasadit na hrdlo lahve – **POZOR, ABY SE VÁM PRÁŠEK ZATÍM NEDOSTAL DO LAHVE!!!** Držte balónek ohnutý.
- Teprve když je balónek pevně nasazený, zvedněte jej a obsah vysypte do lahve.
- Sledujte co se bude dít 😊.



*Alchymistický pokus číslo 2*

## BAREVNÉ OKO

### **Potřeby:**

- Talíř
- Kostka cukru
- Inkoust
- Injekční stříkačka
- Voda

### **Postup:**

- Na talíř nalijte trošku vody, aby bylo zakryté celé dno, ale aby voda byla jen v tenké vrstvě. Talíř nechte chvíli stát, aby se hladina vody zklidnila.
- Připravte si inkoust do injekční stříkačky.
- Nyní musíte pracovat rychle!
- Doprostřed talíře postavte kostku cukru a rychle na ni nakapejte inkoust.
- Teď už pokus probíhá sám 😊.

*Alchymistický pokus číslo 3*

## LÁVOVÁ LAMPA

### Potřeby:

- Větší skleněná nádoba
- Voda
- Olej
- Sůl
- Lžice

### Postup:

- Skleněnou nádobu naplňte více než do poloviny vodou.
- Zbytek dolijte olejem.
- Teď do tekutiny nasypete několik velkých lžic soli.
- Pozorujte, co se bude dít.



PL Alchymistická laboratoř

Tým: \_\_\_\_\_

## HODNOCENÍ POKUSŮ

Pokus číslo 1:

Co se stalo: -

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

Proč se to stalo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

Pokus číslo 2:

Co se stalo: -

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

Proč se to stalo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

Pokus číslo 3:

Co se stalo: -

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

Proč se to stalo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

## ATELIÉR

## NA DVOŘE RUDOLFA II.

## GOLEM



- ❖ Připravte si pracovní místo - budete potřebovat samotvrdnoucí hmotu a igelit na lavici.
- ❖ Domluvte se v týmu, jak budete pracovat a kolik Golemů vytvoříte.
- ❖ Návrh si můžete vytvořit z modelíny.
- ❖ Pracujte společně!

- ❖ Výsledný výtvar nechte na topení vytvrdnout.

Těším se na hezké výtvary 😊

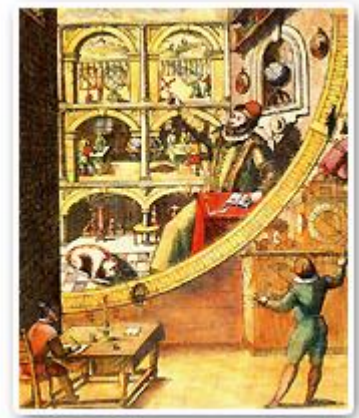
## ČTENÍ

# NA DVOŘE RUDOLFA II.

- ❖ **Vezměte si pracovní list.**
- ❖ **Rozdělte si významné osobnosti z dvora Rudolfa II. tak, aby každý ve skupině měl alespoň jednu osobnost.**
- ❖ **Každý si důkladně přečte informace o své osobnosti a doplní chybějící písmena.**
- ❖ **Po přečtení a doplnění představte svou osobnost ostatním členům týmu.**
- ❖ **Na závěr se pokuste vytvořit oslavnou báseň pro panovníka, ve které budou slova uvedená na pracovním listě v úkolu číslo 2.**

**Těším se na pěkné básně ☺**

*Na dvoře Rudolfa II.*



## *Jazykové hry*

1. Pozorně si přečti informace o významných osobách z této doby a doplň chybějící písmena.

**Rudolf II. Habsburský** (1552 – 1612) b-l římský císař, král český, uherský a chorvatský, markrabě moravský a arcivévoda rakouský, který si za své s-delní město v-bral Prahu. Rudolf II. neb-l s-ce příliš schopný panovník, ale b-l velkým m-lovníkem um(ně/ě)ní a v(ě/je)dy. B-l také v-hlášeným sb(je/ě)ratelem a podařilo se mu shromáždit nepřeborné sb-rky snad ze všech oblastí l-dského konání. Rudolf II. pozval na svůj dvůr nevj(ě/je)hlasnější astronomy své dob-, obklopoval se učenci a umělci, ale též v(ě/je)řil v astrologii a alchymii. Praha se za jeho vlády stala v-znamným střediskem vědy.

**Petr Vok z Rožmberka** (1539-1611) b-l poslední představ-tel slavného šlechtického rodu Rožmberků, a protože b-l bezdětný, tento rod v-mřel po meč-. B-l mladš-m bratrem V-léma z Rožmberka, který zastával v českém K/království po císaři druhou nejdůležitější pol-tickou funkci nevj-ššího purkrabí. Petr Vok žil ve stínu svého slavnějšího bratra. B-l však v-hlášený svým kaval-rským způsobem života a za své radovánky utrácel obrovské částky. Ve svých 41 letech se oženil s tehdy třináctiletou K/kateřinou z L/ludanic. Svou manželku velmi m-loval a kvůli ní se zřekl svého předešlého hýření. Po smrti svého bratra stanul v čele rožmberského panstv- a stal se z něho dobrý hospodář a laskavý vladař.

**Kryštof Harant z Polžic a Bezdruzic** (1564-1621) b-l český Š/šlechtic, sp-sovateľ, válečník, diplomat, cestovateľ a hudbník. B-l vzdělaný, um(ně/ě)l sedm jaz-ků. Pět let bojoval v císařské armádě proti T/turkům a se svým přítelem H/heřmanem Č/černínem z Ch/chudenic procestoval S/středomoří, P/palestinu a E/egypt. O této, v jeho době neob-čejné cestě, sepsal poutavé v-právení. Kryštof Harant b-l v době Rudolfa II. jmenován D/dvorním radou a b-l také obl-beným císařovým komorníkem. Po nezdařeném protihabsburském stavovském povstání b-l v roce 1621 popraven na S/staroměstském náměstí.

**Rabi Löw** se narodil s největší pravděpodobností v polské P/poznani a zemřel roku 1609 v Praze. Rabi Löw b-l nevj-šším představ-telem pražské ž-dovské obce a ve své dob(ě/je) b-l znám jako velký učenec a na osobní audienci ho př-jal i císař Rudolf II. Udržoval též osobní

přátelské st-ky s Tychonem B/brahe i s dalšími osobnostm-, které rudolfínská Praha př-tahovala. Golem je v židovské m-stice člověkem oživená socha. Jedn-m z nejslavnějších golemů je ten, kterého údajně v-tvořil rabi Löw v Praze. Golem b-l prý stvořen za účelem ochrany židovského ghetta před křesťany, kteří ghetto napadal-. Do poh-bu se golem uváděl vložením šemu – sv-tku se zázračnou formulkou. Dle legendy rabi golema uložil na půdu S/starovové S/synagogy, kde leží dodnes.

**Giuseppe Arcimboldo** (1526 nebo 1527-1593) b-l italský manýristický M/mal-ř působ-cí na dvoře Rudolfa II. Je známý především jako tvůrce imaginativních portrétů složen-ch z rozl-čných předm(ě/ně)ťů, ovoce, zeleniny nebo kv(je/ě)tin. Arcimboldo též nakupoval po E/evropě pro císaře starož-tnosti a um(ě/ně)lecká d-la, nebo kresl-l návrh- kostýmů a divadelních představen-. V-m-šlel také h-draulické stroje pro divadelní scény.

**Tycho Brahe a Johannes Kepler** b-li v-znamní A/astronomové, matematikové a přední vědci své dob-. Za vlád- Rudolfa II. b-li oba pozváni k jeho c-sařskému pražskému dvoru. Tycho Brahe v Praze i zemřel. **Tycho Brahe** (1546-1601) v-značný dánský astronom, astrolog a alch-mista, b-l považován za nejlepšího a nejpřesnějšího pozorovatele hvězdné obloh-. Zaj-mavostí z dnešního pohledu je to, že svá pozorování prováděl prostým okem. Hv(je/ě)zdářský dalekohled začal používat až italský astronom G/galileo G/galilei. **Johanes Kepler** (1571-1630) b-l německý matemat-k, astronom a astrolog. V době svého působení na dvoře c-saře Rudolfa II. formuloval dva ze tří Keplerových zákonů. Kepler na základě Brahových pozorování odhalil do té dob- neznámý fakt – spoč-tal, že se planety nepoh-bují po kružnicích, ale po el-psách.

2. Vytvořte oslavnou báseň pro panovníka, ve které se budou vyskytovat tato slova:

Rudolf, postel, hostina, srnec, slyšet, milenka, slavit, plavidlo, povidla, bavit.

## OBJEVY

# NA DVOŘE RUDOLFA II.

- ❖ **Vezměte si hru Rudolf II.**
- ❖ **Rozložte hrací plán a kartičky.**
- ❖ **Důkladně si přečtěte pravidla hry.**
- ❖ **Zahrajte si.**
- ❖ **Nezapomeňte dodržovat při hře tichý hlas.**

Přeji příjemné objevování 😊





**Pravidla hry:**

Cílem hry je získat touláním se po hvězdách 5 kartiček s otázkami a dostat se na prostřední políčko s kamenem mudrců.

Kartičku lze získat správnou odpovědí. Rozložte si hrací plán mezi hráče. Kartičky položte v balíčku vedle hracího plánu rubem nahoru. Každý hráč si vezme jednu figurku a položí ji na vybrané pole s osobností. U jedné osobnosti může stát i více hráčů.

Začíná hrát nejmladší hráč. Hráč hodí kostkou a popojde libovolným směrem podle počtu na kostce. Když hráč stoupne na hrací pole s otazníkem, ostatní spoluhráči vezmou první kartu z balíčku a položí mu otázku. Pokud odpoví hráč správně, kartička mu zůstává, pokud je odpověď nesprávná – přečte se správná odpověď a karta se vloží dospod balíčku (při špatné odpovědi, hráč žádnou další kartu nevrací). Pokud stoupne hráč na pole s osobností, má možnost odpovídat na dvě otázky v jednom kole.

**Černé políčko**

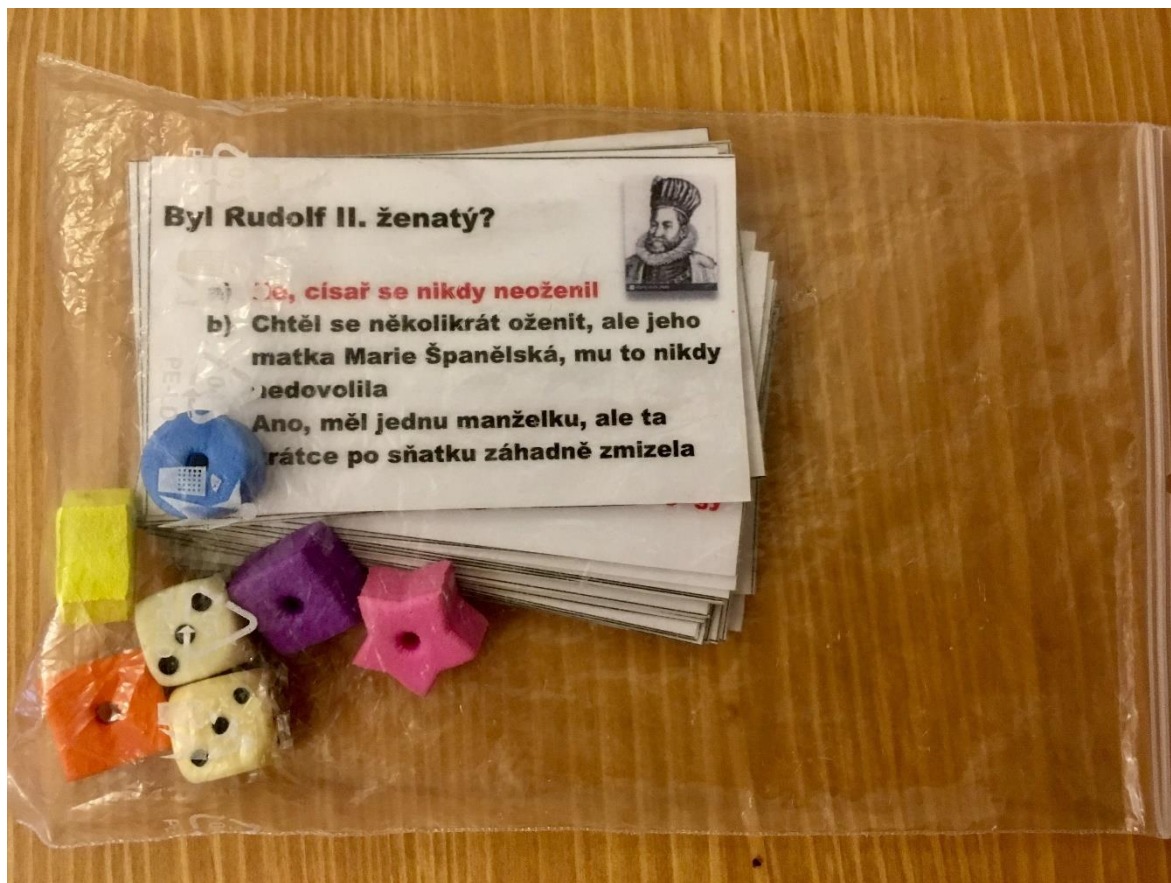
Pokud hráč stoupne na černé políčko, vrací jednu kartu. Pokud ještě nemá žádnou kartu, jedno kolo nehraje.

**Oranžové políčko**

Oranžové políčko je políčko Golem. Golem vás „přenes“ na libovolné políčko na hracím plánu.

**Konec hry**

Hra končí, když první hráč získá pět kartiček a dostane se na políčko s kamenem mudrců.



## JAZYKOVÉ HRY

# NA DVOŘE RUDOLFA II.

- ❖ Vezměte si jeden pracovní list do skupiny.
- ❖ Vyhledejte na YouTube píseň Ten dělá to a ten zas tohle (čas 3:12 min)
- ❖ Jednou si poslechněte celou píseň a při druhém poslechu se snažte doplnit chybějící slova do textu písně (PL) – píseň si zastavujte dle potřeby.
- ❖ Až budete hotoví, vezměte si druhý pracovní list (samostatná práce) a vypracujte ho.

Přeji příjemnou práci 😊



**J.Werich: Ten umí to a ten zas tohle**

Tady je \_\_\_\_\_, klempíř, \_\_\_\_\_  
 a ten co otesává kameny je \_\_\_\_\_.  
 A tady služka, \_\_\_\_\_,  
 ten, když se \_\_\_\_\_ je k nepoznání \_\_\_\_\_  
 Ten dláždí \_\_\_\_\_, ten kove \_\_\_\_\_,  
 ta krmí \_\_\_\_\_, ta peče \_\_\_\_\_.  
 Ten umí \_\_\_\_\_ a ten zas \_\_\_\_\_,  
 a všichni \_\_\_\_\_ udělají \_\_\_\_\_.

A tu je platněř, \_\_\_\_\_, havíř.  
 Já sfárám dolů do \_\_\_\_\_ a doluju rudu  
 a tady \_\_\_\_\_, kejklíř, \_\_\_\_\_  
 Já vám rád každou \_\_\_\_\_ na dudy zadudu  
 Já louhuju \_\_\_\_\_, Já z nich šiju \_\_\_\_\_,  
 já pěstuju \_\_\_\_\_, já látám \_\_\_\_\_,  
 ten umí \_\_\_\_\_ a ta zas \_\_\_\_\_  
 a všichni dohromady uděláme \_\_\_\_\_.

My všichni budem na tom lépe,  
 když dáte rady nám a my vám dáme své rady,  
 když všichni všechno všechněm dáme,  
 tak budou všichni lidi všechno mít dohromady  
 I širší ulice a tvrdší podkovy,  
 kuřata, slepice, pečivo cukroví.  
 Když ten dá to a ta zas tohle,  
 tak všichni dohromady budeme mít dost.

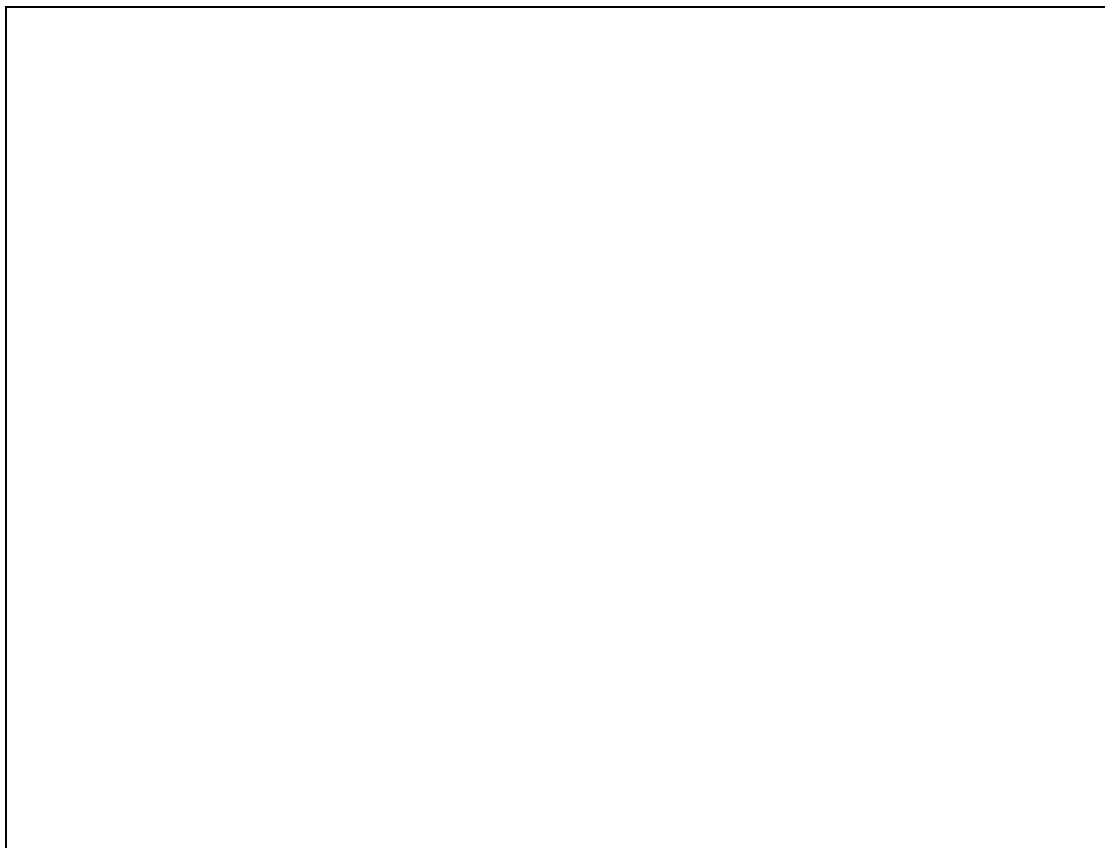
Továrny na kůže, peníze na boty,  
 a do vlasů růže a nový kalhoty.  
 A olej na stroje - a stroje na práci  
 a práci bez boje - po práci legraci.  
 A slunce dost a dost, pro staré pro děti,  
 a děti pro radost a radost pro děti.  
 A budem společně svět a mír milovat,  
 a budem společně pro ten svět pracovat,  
 když všichni všechněm všechno dáme,  
 tak budem všichni všechno mít dohromady.

**Úkoly pro rychlíky:**

1. Kdo píseň zpívá?
2. Z jakého filmu je píseň?
3. Kolik je v textu názvů povolání?
4. Zkus odhadnout počet herců.

10            100            1 000            1 000 000

Vyber si jedno řemeslo, o kterém se zpívá v písni, a nakresli jej.



## **PŘÍLOHA Č. 4: PŘEDNÁŠKY, BESEDY A AKCE PRO ZŠ A SŠ PŘIPRAVENÉ MAMINKOU ŽÁKA**

**Kouření** – tabák a historie kouření, obsah látek v cigaretě a jejich vliv na zdraví, vznik závislosti, typy závislostí, motivace ke kouření, statistika, možnosti prevence (45–90 minut, 3. – 9. ročník – pro 5. – 9. ročník a střední školy je prezentace připravena v PowerPointu)

**Vodní dýmka** – sladký kouř pro mladé – historie, obsah látek v dýmce a jejich vliv na zdraví, srovnání cigareta x vodní dýmka, závislost a VD, statistika (45 minut, 8., 9. ročník a střední školy, prezentace v PowerPointu)

**Zdravý životní styl** – zahrnutí těchto témat: pohyb, alkohol, kouření, šikana, závislost na PC, drogy, výživa, obezita, poruchy příjmu potravy. Žáci pracují i samostatně – obdrží základní informace k vylosovanému tématu (na fóliích), nastudují je a přednesou je ostatním. (45–90 minut, 4. – 9. ročník a nižší ročníky středních škol)

**Zdravý životní styl pro menší školáky** – Žijme zdravě – povídání o vlivu jednotlivých faktorů životního stylu na zdraví člověka – výživa, psychická pohoda, pohybová aktivita, nevhodné návyky, osobní hygiena, doplněno obrázky a maňáskovými scénkami (45–90 minut, 1. - 4. třída)

**Chci být štíhlá** – poruchy příjmu potravy (anorexie, bulimie), součástí je i měření % tělesného tuku, rozbor skutečných příběhů (45–90 minut, 7. – 9. ročník ZŠ, střední školy, prezentace v PowerPointu)

**My bez úrazů** – preventivní program – prevence úrazů u dětí. Děti jsou rozděleny do skupin a prochází „cestu bez úrazů“ na výukových panelech, ukázky KPR na modelu (45 minut, 1. – 3. ročník)

**Předvídej** – preventivní program prevence úrazů u dětí. Děti jsou rozděleny do skupin a prochází „cestu bez úrazů“ na výukových panelech, prakticky KPR na modelu (45 minut, 4. – 9. ročník)

**Hrou proti AIDS** – interaktivní projekt primární prevence HIV/AIDS. Cílem je dát mládeži možnost netradičním způsobem, tj. hrou, osvojit si základní znalosti o možnostech přenosu viru HIV, ostatních pohlavně přenosných infekcích, ochraně před nežádoucím těhotenstvím a přemýšlet o vlastních postojích a chování v možných rizikových situacích (určeno pro 8. a 9. ročníky ZŠ a střední školy). Čas potřebný na realizaci jednoho kola je 90 minut, jedno kolo je maximálně pro 75 žáků.

**První pomoc** – beseda pro žáky ZŠ i SŠ dle úrovně znalostí, nácvik situací, nácvik kardiopulmonální resuscitace (KPR) na modelu (45–90 minut)

**Infekční nemoci a naše zdraví** – přednáška o nejčastějších infekčních nemocech a cestách jejich přenosu, o prevenci těchto nemocí (45 minut, 1. – 9. ročník, střední školy, prezentace v PowerPointu)

**Kurz první pomoci** – neodkladná resuscitace (DVD), nácvik první pomoci a základy první pomoci při různých druzích poranění. Kurz je určen pro žáky 2. stupně ZŠ a střední školy, trvá 4 x 45 minut. Prezentace je připravena v PowerPointu.

**Základy první pomoci** – neodkladná resuscitace (DVD), model, základy první pomoci při různých druzích poranění (90 minut, 2. stupeň ZŠ a střední školy, prezentace v PowerPointu)

**Šikana a mezilidské vztahy** – stres a jeho projevy, role žáka, zátěž, šikana – její rysy, průběh, způsoby, obrana proti šikaně, prevence šikany (45–90 minut, 3. – 9. ročník i střední školy, prezentace v PowerPointu)

**Démon alkohol** – statistika, alkoholické nápoje, historie, poškození alkoholem, alkohol a psychika, alkoholová závislost (45–90 minut, 5. – 9. ročník a střední školy, prezentace v PowerPointu)

**Sportovní výživa a doping** – jednotlivé složky stravy ve vztahu ke sportu, výživa při závodech, historie užívání drog ve sportu, zakázané látky a jejich škodlivost (45–90 minut, 5. – 9. ročník a střední školy, prezentace v PowerPointu)

**Semafor zdravé výživy** – povídání o zdravé výživě a hra – nakupujeme zdravě a semafor zdravé výživy (45 minut, 1. stupeň ZŠ)

**Jezme zdravě!** – výživa a zdraví, živiny a jejich význam, ukázka zdravého jídelníčku, pyramida zdravé výživy, poruchy příjmu potravy, aktivní zapojení žáků (45–90 minut, 2. stupeň ZŠ a střední školy)

**Chraň své tělo** – povídání o lidském těle, jeho důležitých částech a o tom, jak je chránit. Součástí je také hravé povídání o kouření a alkoholu (45–90 minut, 1. stupeň ZŠ)

**Zdravé zuby** – proč pečovat o svůj chrup, techniky péče o chrup, denní režim péče o zuby, ukázky čištění zubů na modelu, maňásková scénka, aktivní zapojení žáků (pro 1. třídy ZŠ – 45 minut)



**Chraňte zdraví svých dětí vhodnou výživou** – přednáška, s besedou o vhodných a nevhodných potravinách, pitném režimu, stravovacích návycích dětí ve věku 6–15 let a o psychologii výživy, je určena rodičům. Délka trvání je 45 minut, minimální počet účastníků je 5.

**Dospívání, láska, sex** – povídání o pubertě, prvních láskách a rizicích tohoto věku, bezpečný sex a nemoci přenosné pohlavní cestou. (Délka 90 min., pro 7., 8. a 9. roč., a střední školy – prezentace v PowerPointu)

**Riziko pro mladé** – nelegální drogy – nebezpečí nelegálních drog, rozdělení a účinky jednotlivých skupin látek, příběhy narkomanů, dopis na rozloučenou, abstinenční příznaky, závislost a její léčba, prevence (Délka 90 min., pro II. stupeň a střední školy – prezentace v PowerPointu)

**Nové riziko** – obezita v dětském věku – statistiky, zdravotní rizika, prevence, vhodná pohybová aktivita, úprava jídelníčku, duševní pohoda a mezilidské vztahy, příběhy + interaktivní folie k tématu (Délka 90 min., pro II. Stupeň a střední školy – prezentace v PowerPointu – lze upravit i pro menší)

**Nebezpečí dospívání – Emo styl** – beseda o nebezpečí ve vyznavačství některých „životních“ stylů se zaměřením na Emo styl, charakteristika, nebezpečné jednání aktérů, prevence, interaktivní hra (Délka 45 min. pro II. stupeň ZŠ)

**Nebezpečí dospívání – marihuana** – beseda o nebezpečí náklonosti k marihuaně, charakteristika účinků, vliv na zdraví, vliv na psychiku, problémy v rodině, ve škole, prevence, hra s úkoly (Délka 90 min., pro II. stupeň ZŠ a pro SŠ)

**Chci vypadat skvěle!** – povídání o kráse těla i ducha, pitném režimu, pohybové aktivitě, hydrataci a čištění kůže, ochrana před slunečním zářením. Pro děvčata zásady správného líčení – ukázka, kosmetika pro muže a její použití. Praktické ukázky. (Délka 45 min., pro II. stupeň ZŠ)

**Zásady efektivní komunikace** – asertivní chování, zásady efektivní komunikace a řešení konfliktů, společenské vystupování a vyjadřování. Praktické ukázky. (délka 90 minut, pro II. stupeň ZŠ a střední školy)

**Viš, jak zachránit život?** – 3-4 stanoviště s praktickým nácvikem první pomoci, neodkladná resuscitace na figuríně, zotavovací polohy, základy první pomoci při různých druzích



poranění (90 minut, pro všechny věkové kategorie ZŠ i SŠ – ve spolupráci s VZS ČČK Plzeň)

**Zdravě hravě!** – 3-4 stanoviště s praktickými ukázkami či úkoly – výživa, šikana a stres, pohyb, rizika závislosti na počítačích, legální a nelegální drogy (90 minut, pro ZŠ i SŠ – lze vybrat i jiná témata jednotlivých stanovišť)

**Mé tělo mi sluší!** – 3-4 stanoviště zaměřená na poruchy příjmu potravy a důležitost zdravé životosprávy s praktickými ukázkami či úkoly (min. 90 minut, pro SŠ a II. stupeň ZŠ) včetně měření celkového tělesného složení pro zájemce a možnosti individuální poradny na místě

**Dny zdraví** – dle výběru školy připravíme stanoviště s jednotlivými tématy a třídy se střídají na těchto stanovištích. Stanoviště s tematikou zajišťovaná odborníky max. 4, ostatní činnost doplňují školy vlastními aktivitami.

**PŘÍLOHA Č. 5: DOTAZNÍK - DRAMATICKÁ VÝCHOVA V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU NA 1. STUPNI ZŠ**

**1. Myslíte si, že je dramatická výchova důležitá pro sociální a osobnostní rozvoj dítěte?**

Ano  Ne

**2. Je na Vaší škole zaveden kroužek dramatické výchovy?**

Ano  Ne

**3. Je jedno samostatné centrum aktivit na Vaší škole zaměřeno na dramatickou výchovu?**

Ano  Ne

**4. Využíváte v hodinách aktivity s prvky dramatické výchovy (např. inscenace díla, improvizace, monolog/dialog, pantomima, dabing, živé obrazy, zvukové či rytmické hry, atd.)?**

Ano  Ne

V tomto místě se dotazník větví, další otázky se zobrazí až po zodpovězení předchozí otázky.

**5. Jak často využíváte v hodinách prvky dramatické výchovy?**

Každý den  Občas  Jen v centrech aktivit

**6. Zaškrtněte, v jakých předmětech využíváte prvky dramatické výchovy?**

*Zvolte alespoň jednu možnost.*

Člověk a jeho svět – Vlastivěda, Přírodověda, Zeměpis, Občanská výchova  Český jazyk

Matematika  Cizí jazyk – Angličtina, Němčina, atd.  Tělesná výchova  Hudební

výchova  Umění a práce – Výtvarná výchova, Pracovní činnosti  Informatika  Projekty

Jiné – doplňte

### 7. Vymýšlíte vlastní aktivity s prvky dramatické výchovy, nebo čerpáte z různých zdrojů?

- Vymýšlím vlastní aktivity  Čerpám z různých zdrojů  Vymýšlím vlastní aktivity i čerpám z různých zdrojů

### 8. Zaškrtněte, kde využíváte prvky dramatické výchovy?

*Zvolte alespoň jednu možnost.*

- V ranních dopisech  V ranním kruhu  V hodnotícím kruhu  V centrech aktivit  
 Ve čtenářské dílně  Při práci s třídními pravidly  Při realizaci projektu  Při školní besídce  Jinde – doplňte

### 9. Zaškrtněte, které z následujících metod a technik dramatické výchovy v hodinách využíváte?

*Zvolte alespoň jednu možnost.*

- Hra v roli  Improvizace  Monolog  Dialog  Dabing  Zvukové či rytmické hry  Pantomima  Živé obrazy  Interpretace literárního textu  Jiné – doplňte

### 10. Zaškrtněte, v které části hodiny zavádíte aktivity s prvky dramatické výchovy?

*Zvolte alespoň jednu možnost.*

- Na začátku  V průběhu  Na konci