

# **Rozvíjení sociálních a personálních kompetencí dětí prostřednictvím dramatické výchovy**

MgA. Jitka Patakiová

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **MgA. Jitka Patakiová**  
Osobní číslo: **H17754**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Rozvíjení sociálních a personálních kompetencí dětí prostřednictvím dramatické výchovy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti klíčových kompetencí dětí v předškolním vzdělávání.  
Vymezení teoretických východisek o rozvíjení sociálních a personálních kompetencí dětí prostřednictvím dramatické výchovy.  
Zpracování projektu uplatňujícího metody dramatické výchovy v mateřské škole.  
Realizace a vyhodnocení projektu v mateřské škole.  
Evaluace projektu a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

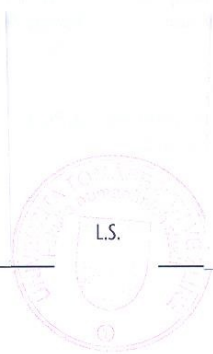
Rozsah bakalářské práce:  
Rozsah příloh:  
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

#### Seznam doporučené literatury:

Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.  
Karaffa, J. (2017). *Dramatická výchova a klíčové kompetence dětí v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.  
Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.  
Svobodová, E., & Švejdrová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.  
Tombak, A. (2014). Importance Of Drama In Pre-school Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014(143), 372-378.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020



---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

---

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.4.2020

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá rozvíjením sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím principů a metod dramatické výchovy. Teoretická část popisuje koncept sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku. Seznamuje s cíli, principy a metodami dramatické výchovy a jejich možnostmi při rozvoji sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku. Praktická část popisuje aplikaci projektu dramatické výchovy s dětmi předškolního věku a v rámci evaluace předkládá přínos projektu pro rozvoj jejich sociálních a personálních kompetencí.

Klíčová slova: strukturované drama, úkolová motivace, komunikativní interakce

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis seeks to explain how the principles and methods of drama education can be used to develop preschool children's social and personal competencies. The theoretical part deals with the concept of preschool children's social and personal competencies. It describes goals, principles and methods of drama education, as well as methods used to develop the children's social and personal competencies. The practical part outlines the application of a drama education project in preschool children's learning. The evaluation part illuminates how the project contributes to the development of their social and personal competencies.

Keywords: structured drama, task motivation, communicative interaction

Děkuji PhDr. Barboře Petrů Puhrové, Ph.D. za odborné vedení a podporu, které mi poskytovala při zpracování mé bakalářské práce. Také děkuji ředitelce a učitelkám mateřské školy, které mi umožnily zrealizovat projekt.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>1 SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>   | <b>12</b> |
| 1.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE A PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....   | 12        |
| 1.2 VÝZNAM ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH A PERSONÁLNÍCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....                              | 13        |
| 1.3 ANALÝZA SOCIÁLNÍCH A PERSONÁLNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ.....   | 14        |
| <b>2 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A PERSONÁLNÍCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>                                   | <b>18</b> |
| 2.1 POJETÍ A STRATEGIE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....  | 18        |
| 2.2 VYBRANÉ KOMPETENCE UČITELKY .....  | 20        |
| 2.3 VYBRANÁ PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....  | 20        |
| <b>3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE PERSONÁLNÍCH A SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....</b> | <b>24</b> |
| 3.1 VÝCHODISKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....  | 24        |
| 3.2 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....  | 25        |
| 3.3 OBECNÝ OBSAH A CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....   | 26        |
| 3.4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....  | 27        |
| <b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>  | <b>30</b> |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>   | <b>31</b> |
| <b>5 TYP APLIKACE .....</b>  | <b>32</b> |
| 5.1 CÍLE A ZDŮVODNĚNÍ PROJEKTU .....   | 32        |
| 5.2 NÁVRH PROJEKTU DOBRODRUŽÍ .....  | 32        |
| 5.3 PROSTŘEDÍ .....  | 34        |
| 5.4 SUBJEKTY PROJEKTU .....  | 34        |
| 5.5 ČASOVÉ PARAMETRY .....   | 34        |
| <b>6 REALIZACE PROJEKTU .....</b>  | <b>35</b> |
| 6.1 DÁLKA .....  | 35        |
| 6.2 NEZBYTNÉ VYBAVENÍ .....  | 38        |
| 6.3 DOPRAVNÍ PROSTŘEDEK.....   | 42        |
| 6.4 ZMIZELÁ LOĎ .....  | 45        |
| 6.5 ZÁCHRANA POSÁDKY .....   | 49        |
| 6.6 CESTA DO VNITROZEMÍ .....  | 53        |



|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 6.7      | DOPIS DOMŮ.....                                | 56        |
| 6.8      | NEČEKANÉ SETKÁNÍ.....                          | 58        |
| 6.9      | NÁVŠTĚVA U NÁČELNÍKA.....                      | 62        |
| 6.10     | DAR.....                                       | 68        |
| 6.11     | DOBRODRUZI VZPOMÍNÁJÍ.....                     | 69        |
| <b>7</b> | <b>EVALUACE PROJEKTU.....</b>                  | <b>74</b> |
| 7.1      | HODNOCENÍ UČITELKOU.....                       | 74        |
| 7.2      | REFLEXE DĚTÍ.....                              | 74        |
| 7.3      | SEBEREFLEXE.....                               | 78        |
| 7.4      | DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....                      | 78        |
|          | <b>ZÁVĚR.....</b>                              | <b>80</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>          | <b>81</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b> | <b>84</b> |
|          | <b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>                     | <b>85</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                     | <b>86</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                      | <b>87</b> |

## ÚVOD

Dítě předškolního věku prochází významným vývojovým milníkem v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Poprvé samo za sebe vystupuje z ochranného prostředí rodiny a pravidelně se setkává tváří v tvář s druhými dosud neznámými lidmi, dospělými a zejména vrstevníky. Zároveň samo sebe zažívá v nových sociálních situacích a získává tak mnoho informací o sobě samém, rozšiřuje a zpřesňuje vlastní sebeobraz, začíná uplatňovat seberegulaci. Mateřská škola v těchto procesech může sehrávat důležitou roli.

Ve své závěrečné práci se zabývám rozvojem sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím dramatické výchovy.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Cílem teoretické části je vysvětlení konceptu klíčová kompetence, zejména personální a sociální kompetence, následně popis jejich vybraných dílčích složek s ohledem na rozvoj dětí předškolního věku. Dalším cílem teoretické části je seznámení s cíli, principy a metodami dramatické výchovy a jejich podobami při rozvoji sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku.

Hlavním cílem aplikační části je navrhnout projekt zaměřený na rozvoj sociálních a personálních kompetencí s využitím principů a metod dramatické výchovy, zrealizovat ho a vyhodnotit přínosy využití dramatické výchovy při rozvíjení daných kompetencí v mateřské škole. Na závěr projektu byla provedena jeho evaluace, která zahrnovala celkové hodnocení projektu učitelkou, dětmi a autorkou bakalářské práce, aby následně mohlo být vypracováno doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

## 1.1 Klíčové kompetence a předškolní vzdělávání

Pojem klíčových kompetencí (dále jen KK) se objevil v poslední čtvrtině 20. století jako reakce na stále více se proměňující skutečnost a trh práce a s tím spojenou potřebu flexibility jedince. Poté se postupně usazoval také ve školství, nejdříve v odborném, později také jako širěji pojatý koncept s vazbou na celoživotní vzdělávání.

V současnosti je tento koncept obecně spojován také s kvalitou života, ve školství s kvalitou života dětí a žáků (Lukášová, 2010).

Klíčové kompetence nemají nahrazovat odborné znalosti, mají sloužit k jejich efektivnějšímu uplatňování. Je tedy možné nahlížet na ně také jako na jistý druh metavědomostí. Jejich hlavní charakteristikou je obsahová neutrálnost a univerzálnost použití. Avšak při jejich osvojování se nikdy nevyhneme jejich zprostředkování ve vazbě na konkrétní obsah. Ovládnout definitivně klíčové kompetence není možné, proces učení, tj. rozvoj osob, je ve vazbě na proměny společnosti nikdy nekončící (Belz & Siegrist, 2011).

Klíčové kompetence jsou tedy dnes standardně chápány jako „*univerzální, specificky strukturované a v praxi využívané soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších motivů chování a jednání*“ (Průcha & Walterová & Mareš, 2013, s. 124-125).

V souvislosti s **celoživotním vzděláváním** se pojetí klíčových kompetencí zajímá o **individuální i sociální rozměr** – důraz je kladen na metakognitivní, osobnostně rozvojové a sociální kompetence v oblastech učit se a myslet, samostatně se rozhodovat a konat, tvůrčím způsobem řešit problémy, komunikovat a spolupracovat, nést zodpovědnost a reflektovat své jednání (Průcha & Walterová & Mareš, 2013).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) má mateřská škola (dále jen MŠ) za úkol pokládat elementární základy KK. Jsou „*důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení*“ (MŠMT, 2018, s. 10).

Učitelky mateřské školy by si měly uvědomovat, k čemu pomáhají dětem budovat základy. Budou-li jejich vizí kompetentní budoucí dospělí občané demokratické společnosti, mohou se i na cíle a obsah jimi vedené edukace zaměřit **perspektivněji** než s krátkodobým zaměřením na výkonové, resp. normativní cíle spojené s danou věkovou skupinou.

Pro předškolní vzdělávání jsou jako klíčové formulovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální kompetence, kompetence činnostní a občanské (MŠMT, 2018).

Při uvádění požadavku na pokládání a rozvoj KK do praxe je nezbytná nejen znalost KK učitelkami, ale zejména jejich dovednost upřesnit danou klíčovou kompetenci do diferencovaných výstupů z konkrétní činnosti a uvědomování souvislostí s rozvojem dalších KK (Svobodová, 2010).

Karaffa (2017) učitelkám doporučuje hlubší porozumění i seberozvoj v klíčových kompetencích, nalézání souvislostí vzdělávací nabídky s životem. Pomoci může také představa dětí v činnosti ve vazbě na vrstvy a konkrétní dílčí cíle rozvíjené kompetence. Dále pak volba vhodné výchovně-vzdělávací strategie, která propojí vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Přispívá také podpora tvůrčího a pracovního prostředí a víra v možnost rozvoje každého dítěte.

## **1.2 Význam rozvíjení sociálních a personálních kompetencí v předškolním vzdělávání**

Dítě se vstupem do mateřské školy dostává do zcela nové životní situace, jejímiž nejvýraznějšími charakteristikami je osamostatnění dítěte, zvládání nových sociálních situací, zpětná vazba pro dítě od dalších dosud neznámých dětí i dospělých. Všeobecně známý je smysl docházení dětí do mateřské školy z hlediska socializace dítěte v nejširším významu slova. Nakolik je však známá přesnější argumentace ve prospěch pokládání základů sociálních a personálních kompetencí v předškolním vzdělávání není jasné.

Lisá (2010) upozorňuje, že období školní docházky je pro rozvíjení sociálních kompetencí zásadní. Právě v této době se totiž formují předpoklady úspěšného a společenského i osobního života. Doporučuje také začít s rozvojem sociálních kompetencí právě v předškolním věku.

Matějček (2005) připomíná význam předškolního věku jako údobí mezi intimním ochranným životem v rodině a obdobím nástupu do školy spojeným s novými výkonovými povinnostmi. Doba předškolní je z hlediska vývojového kritickou právě pro většinu tzv. prosociálních vlastností.

Šulová (2019) zdůrazňuje vliv soužití vrstevníků v MŠ na formování vlastního já a mezilidských vztahů. A podtrhuje přednosti osvojení si adekvátní komunikace ve skupině

v předškolním věku právě proto, že později v době školní docházky jsou děti vůči sobě kritičtější a jsou limitovány orientací na výkon.

### 1.3 Analýza sociálních a personálních kompetencí dětí

Podle RVP PV (MŠMT, 2018, s. 10) „kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější, a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné)“.

RVP PV tak pro jednotlivé kompetence formuluje možnou dosažitelnou úroveň činnostně a prakticky využitelných výstupů, ke kterým směřuje dítě ukončující předškolní vzdělávání.

Pro praxi je nezbytné dané výstupy prozkoumat a analyzovat, aby bylo možné stanovovat cíle aktivit vedoucích k osvojování dílčích složek dané kompetence.

1. Dítě ukončující předškolní vzdělávání „**samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej**“ (MŠMT, 2018, s. 12).

Dítě tedy samo volí činnost, soustředí se na ni a samo rozhodne, kdy skončí; ví, jaké činnosti se mu daří a je hrdé na výsledky své práce; nebojí se říci svůj názor; umí svůj názor sdělit a obhájit adekvátní formou; dovede slovně vyjádřit své potřeby i přání; projevuje se otevřeně, ale společensky přijatelným způsobem; přemýšlí a rozhoduje se; pozoruje, objevuje, experimentuje; neobrací se s každou maličkostí na dospělého; snadno se orientuje a přizpůsobuje změnám apod. (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

2. Dítě ukončující předškolní vzdělávání „**si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky**“ (MŠMT, 2018, s. 12).

To znamená, že dítě ví, kdy se chová správně a kdy špatně; odmítá vlastní nevhodné chování; nebojí se přiznat chybu, umí se omluvit; přijme důsledky svého i nesprávného chování; přijímá případný neúspěch a vyrovná se s ním; všímá si svých pocitů, emocí, nálad a to negativních; nestydí se vyjádřit, co cítí, ví, že něco mu je příjemné a něco nepříjemné; dovede o svých emocích, pocitech a náladách hovořit; zvažuje možné důsledky svých rozhodnutí, rozhoduje se podle výsledků úvah; ví, že před každým konáním je dobré situaci posuzovat; neutíká od konfliktu, řeší ho; zdvořile požádá o pomoc děti i dospělé, až když ji skutečně potřebuje atd. (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

3. Dítě ukončující předškolní vzdělávání **„projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost“** (MŠMT, 2018, s. 12).

Z toho plyne, že dítě se tedy zajímá se o druhé; všímá si projevů citů, chování a jednání druhých a reaguje na ně; umí říct, co se mu na chování druhých líbí nebo nelíbí; pomáhá těm, kdo pomoc potřebují a přijmou ji; rozlišuje význam gest, mimických a pohybových projevů; podle výrazu obličeje, držení těla, podle hlasu a způsobu řeči rozliší a pojmenuje základní emoční stavy; zastane se slabšího; ochraňuje mladší děti, vcítí se do druhého; spravedlivě a nenásilně obhajuje jiné dítě; přijme omluvu a umí odpustit apod. (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

4. Dítě ukončující předškolní vzdělávání **„se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy“** (MŠMT, 2018, s. 12).

Dítě tedy vyhledává společnost druhých dětí; chce se vyjádřit, odpovídat, ptát, naslouchat, dorozumět se; snaží se, aby komunikace byla vzájemná; navazuje správnou formou kontakt s dětmi i dospělými; pozdraví, poprosí, poděkuje; oslovuje děti křestním jménem, hovoří k nim přímo; udržuje oční kontakt; neskáče do řeči, nechá druhé domluvit; ví, jaké činnosti se mu daří a vyvíjí snahu o dokončení společného díla; společně s ostatními plánuje a organizuje činnost, dělí si role; spolu s ostatními si vzájemně radí, pomáhají a kontrolují; umí přijmout dílčí úkol z většího celku; vnímá rozdílnost jako hodnotu; umí prosazovat své názory, myšlenky a osobnost ne na úkor jiných; účinně vyjednává s ostatními, dovede ustoupit a slevit ze svých požadavků; umí obhájit své právo i uznat práva druhých; raduje se s ostatními atd. (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

5. Dítě ukončující předškolní vzdělávání **„napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí“** (MŠMT, 2018, s. 12).

Dítě se hlásí se k dětem ze své třídy, projevuje radost při setkání s nimi, rádo se účastní her a společných činností; projevuje se optimisticky, spoluvytváří prostředí pohody ve třídě, rozvíjí humorné situace; umí druhým za něco poděkovat, projevuje porozumění a cit pro potřeby druhých; projevuje přátelské city k jiným dětem; stará se o mladší kamarády;

obdaruje druhé dítě a těší se z toho; spoluprožívá radost z výkonu nebo úspěchu kamaráda, ocení jeho vlastnosti, schopnosti a výkony apod. (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

6. Dítě ukončující předškolní vzdělávání **„se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim“** (MŠMT, 2018, s. 12).

To značí, že dítě se podílí na vytváření pravidel ve třídě, zná jejich smysl; dokáže pojmenovat, které pravidlo bylo porušeno; neomezuje svým chováním druhé; umí přijmout opodstatněný úkol i když by se právě chtělo věnovat něčemu jinému; diskutuje, má návyk vhodnou formou požádat o to, co potřebuje, stejně jako naslouchat potřebám druhých; své chování dokáže přizpůsobit situaci; navrhuje svá řešení, naslouchá návrhům druhých; nechá si poradit a přijme navrhované řešení aj. (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

7. Dítě ukončující předškolní vzdělávání **„se chová při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout“** (MŠMT, 2018, s. 12).

To znamená, že umí odmítnout nevhodný pokyn či nabídku; umí vyjádřit, co cítí a co do druhého očekává; v nebezpečných situacích dokáže říci ne, uniknout, svěřit se; dovede si říci o pomoc; umí říci a s kým je nebezpečné navazovat kontakt a proč apod. (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

8. Dítě ukončující předškolní vzdělávání **„je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným“** (MŠMT, 2018, s. 12).

Dítě se tedy chová se přátelsky ke všem dětem; ví, že lidé jiné rasy či kultury si zaslouží stejnou péči, jaké se těší samo; odlišnosti vnímá jako přirozený stav; neodmítá kontakt s druhým z důvodu jeho odlišností; při setkání s lidmi odlišných ras a národností se chová otevřeně a vstřícně, je-li třeba pomáhá; ví, že lidé různých kultur se v něčem podobají a v něčem se liší; odlišnosti se snaží poznat a pochopit; zajímá se o lidi z různých zemí, kultur a světadílů a ví že mají své zvyklosti atp. (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

9. Dítě ukončující předškolní vzdělávání **„chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe**



*řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování“ (MŠMT, 2018, s. 12).*

Dítě umí obhájit své právo i uznat práva druhých; od konfliktů neutíká, řeší je; ví, že existuje více možností řešení konfliktů; při řešení konfliktů dokáže poradit, nežaluje; výhrady k chování druhých říká co nejkonkrétněji s popisováním svých negativních pocitů; umí odmítnout nevhodnou výzvu a jednání; používá přiměřený tón hlasu; negativní emoce vyjadřuje přátelským způsobem; ví, na koho se může obrátit s prosbou o pomoc a v případě potřeby tak činí (Fichnová, 2012; Gardošová, 2003; Havlínová, 2006; Svobodová, 2010; Tierney, 2016).

Výše uvedená analýza nasměrovala poměrně obecné výstupy k **přesnějším projevům**, jejichž popis v sobě **zahrnuje také odpovědi na otázky jak** se k oněm činnostním a prakticky využitelným výstupům lze propracovávat. Z výše uvedeného je mimo jiné zřejmé, že cíl pokládat a rozvíjet u dětí předškolního věku sociální a personální kompetence je dlouhodobý a náročný, avšak velmi žádoucí. Podmínky vzdělávání nám mohou výrazně pomoci či znesnadnit cestu k jeho dosažení.

## 2 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A PERSONÁLNÍCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Z výše uvedené analýzy sociálních a personálních kompetencí vyplývá, že na konci předškolního vzdělávání budou děti přiměřeně sebevědomé a samostatné v myšlení, rozhodování i jednání. Očekává se také, že budou iniciativní a zároveň odpovídajícím způsobem regulovat své chování. V sociální interakci by měly ovládat základní dovednosti důležité pro budoucí schopnost spolupracovat s ostatními, budovat a opatrovat důležité vztahy, bránit se nežádoucímu chování druhých. Také by měly na elementární úrovni zvládat předcházet konfliktům, případně je dokázat věku odpovídajícím způsobem řešit. Navíc by měly umět respektovat druhé, porozumět situacím z pohledu jiných lidí a projevovat empatii a další formy tzv. prosociálního chování.

Abychom děti těmito schopnostem, postojům a dovednostem přiblížili, měli bychom dbát na pojetí a podmínky předškolního vzdělávání, na vývojová specifika dětí předškolního věku i na potřebné dovednosti učitelek.

### 2.1 Pojetí a strategie předškolního vzdělávání

Humanistická perspektiva předškolního vzdělávání se odráží v **orientaci na děti** a jejich **celostní rozvoj** ve prospěch kvalit, které se projevují až po delším čase. Podle Spilkové (in Lukášová, 2010, s. 18–19) lze s jistou nadsázkou říci, „že vzdělání je to, co nám zůstane (dovednosti, kompetence, zkušenosti, rozvinuté myšlenkové operace, kvality osobnosti apod.), když zapomeneme všechno, co jsme se učili ve škole (sumy izolovaných fakt, pamětně osvojené vědomosti)“.

RVP PV (MŠMT, 2018) jde celostnímu přístupu vstříc nejen v požadavku na pokládání základů klíčových kompetencí, ale také v nároku na co nejdokonalejší propojování jednotlivých vzdělávacích oblastí. V souladu s **konstruktivistickými teoriemi** se mají uplatňovat metody a organizační formy postavené na **aktivitě dětí**, tj. zejména **prožitkové a kooperativní učení hrou** a činnostmi dětí, které je založeno na **přímých zážitcích** dítěte a posiluje **přirozené poznávací city**.

V praxi bývá někdy nedoceňován potenciál situačního učení a podceňován vliv **sociálního učení**, ačkoliv jsou vždy minimálně součástí skrytého kurikula školy. Podle Bandury (in Fontana, 2003) mají děti vrozený, avšak nezáměrný sklon napodobovat chování druhých

zejména vlivných a vážených lidí. Sociální kontakt jako takový tedy vyvolává učení se nejrůznějším dovednostem, nejen sociálním.

Rozvoji sociálních a personálních kompetencí příliš nepřeje hromadná a individuální činnost. Základní požadavkem tedy zůstává **skupinová** případně **párová činnost**. Děti v interakci s jinými dětmi upírají více pozornosti na vnitřní stav jiných dětí, na jejich pocity a přání, než je tomu při interakci s dospělými. Příležitost ke kontaktu s druhými dětmi je pro děti předškolního věku nezbytnou podmínkou emočního vývoje i osvojování sociálních dovedností (Langmeier. & Krejčířová, 2006).

V této souvislosti připomíná Mareš (2013) sílu **úkolové motivace** v kooperativním učení. Podmínkou dosažení osobního cíle jednotlivého dítěte je to, že se skupina jako celek úspěšně dopracuje ke společnému cíli. Úspěch dítěte a skupiny je vzájemně závislý, každé dítě je motivováno pomáhat druhým a zároveň po druhých požaduje vynaložení co největšího úsilí směřujícího k dosažení skupinového cíle. Každá **skupinová činnost** dětí, je-li je **řízená společným cílem**, požaduje uplatňování sociálních a personálních dovedností a tím umožňuje rozvoj sociálních a personálních kompetencí.

Skupinou je míněna **malá sociální skupina**, respektive tak malá skupina, která umožňuje přímý kontakt tváří v tvář, eliminuje nežádoucí anonymitu, zpřehledňuje a zintenzivňuje komunikaci, umožňuje akceptaci emocionality dětí v edukačním procesu, podporuje sociální učení (Kasíková, 2001; Svobodová, 2010).

Komunikace je jedním ze strategických nástrojů dosahování edukačních cílů. Slouží nejen k předávání obsahu sdělení, ale také k ovlivňování názorů, postojů a chování. Smyslem **komunikativní interakce** je vedle přenosu obsahu sdělení také vzájemné pochopení účastníků interakce. Učitelky vedou děti vlastním příkladem k rozkrývání motivů, cílů, postojů a pocitů všech zúčastněných dětí. Tím pomáhají dětem, aby lépe rozuměly sobě i druhým v kontextu dané situace (Jedlička & Kořa & Slavík, 2018)

Pokud je **skupina dětí věkově pestrá** a její činnost je řízená společným cílem, rozšiřuje se spektrum možných získávaných dovedností, které sociální a personální kompetence dětí sytí (Kasíková, 2001; Svobodová, 2010).

Podle Fishera (1997) jsou vhodnými okolnostmi pro rozvoj interpersonálních dovedností zejména **učit se s druhými a učit druhé společnou hrou**, pomoc druhým při řešení problémů, péče o mladší či jiné, kteří pozornost a pomoc potřebují, společná diskuse a přispívání ke společnému úsilí.

## 2.2 Vybrané kompetence učitelky

V souvislosti s rozvojem sociálních a personálních kompetencí dětí se do popředí dostávají učitelčiny vlastní kompetence sociální, personální a komunikativní.

Učitelka by měla **k dětem přistupovat s úctou a respektem, dopřávat jim co největší prostor pro samostatnost při vypořádávání se s nejrůznějšími situacemi**. Měla by zvládat **umění empatického rozhovoru**, při kterém vyjadřuje zvýšenou vnímavost a porozumění dítěti, jeho přijetí. Při práci se skupinou by měla zvládat **využit skupinovou dynamiku pro osobní i sociální rozvoj každého jednoho dítěte** a podporovat vytváření emočně prospěšného klimatu. V komunikaci by měla být **vzorem** hodným nápodoby, její **komunikace** by měla být **autentická** a zároveň **kultivovaná, srozumitelná a kongruentní**, měla by být **nástrojem dorozumění a poznávání** (Mertin, 2015; Kopřiva, 2008; Svobodová, 2010, 2017).

Kvalita interakce učitelky s dítětem a podoba jejího hodnocení dítěte má zásadní vliv na jeho sebepojetí. Její **respekt a vřelý vztah k dítěti** spolu s **pozitivním vedením** postaveným na informacích o rozšiřujících se vědomostech, získávaných dovednostech a stále častěji uplatňovaným tzv. prosociálním jednáním obohacují a pozitivně ovlivňují **sebepojetí dítěte** (Copple & Bredekamp, 2009).

Vzhledem k tomu, že při rozvoji sociálních a personálních kompetencí dětí by nám mělo jít o **umožnění skutečné interakce**, je nutné počítat s tím, že se objeví **konflikty**. Nároky na učitelku jsou obrovské – sama by měla být dostatečně **psychicky odolná** a emočně inteligentní, sama by měla **zvládat umění řešení konfliktů** a ideálně by disponovat elementárními facilitačními, resp. mediačními dovednostmi. Pokud má třída jasně stanovená **smysluplná pravidla**, mohou jí být významnou oporou.

Disponibilita výše zmíněnými kompetencemi je do značné míry určena **postoji učitelky k sobě, k dětem a k situacím probíhajícím ve škole**. Dobré znalosti z oblasti sociální psychologie a psychologie osobnosti jí v kultivaci jejích vlastních postojů a jednání mohou významně pomoci.

## 2.3 Vybraná psychologická východiska předškolního vzdělávání

Děti se vstupem do mateřské školy dostávají do zcela **nové životní situace**, jejímiž nejvýraznějšími charakteristikami je osamostatnění dětí, zvládání nových sociálních situací, zpětná vazba pro děti od dalších dosud neznámých dětí i dospělých. Aby mohl tento

neustávající proces probíhat bezpečně pro všechny zainteresované, je dobré mít na zřeteli některá zjištění psychologie.

*„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“ (MŠMT, 2018).*

Pro období předškolního věku je charakteristická **expanzivní iniciativnost** dětí. Psychomotorická expanze je zjevná v hbitosti, pohyblivosti, obratnosti a šikovnosti dětí. Mentální, duševní expanze má formu představivosti, fantazie a věku odpovídajícího myšlení, které dětem umožňují zabývat se světem okolo sebe a komunikovat o něm. Podstatnou úlohu hraje *„objev možnosti něco dělat a prožívat jako“*. Projevy **vzdoru** je třeba chápat jako *„uchvácení dětí objevováním své autonomie a současně jako nelibost nad jejím omezováním“* (Helus, 2009, s. 240, 243).

**Citový vývoj dětí** je důležitým prvkem jejich zdraví stejně jako podmínkou jejich úspěšného uplatňování v sociálních vztazích. Kladné emoce jsou základem hodnotného vztahu k sobě, druhým i životu. Patrný je však **nedostatek stimulace emocionálního vývoje** jak v rodinné, tak i předškolní výchově (Mertin & Gillernová, 2015).

K emočnímu rozvoji dětí předškolního věku podle Copple & Bredekamp (2009) přispívá zejména **hra „na“** a **rozhovory o prožívání** jak s vrstevníky, tak s dospělými.

V předškolním věku postupuje **emoční vývoj** od *„porozumění, tj. od pochopení kvality a významu jednotlivých emocí i jejich vnějších projevů, k postupnému chápání kauzálních vztahů, tj. příčiny vzniku různých emocí“*, což umožňuje do jisté míry také předvídat budoucí emoce své i druhých (Vágnerová, 2005, s. 197-198).

Rozhodující roli pro postoj dětí k vlastním emocím (i k emocím druhých) hrají dospělí. Leahy (in Kordačová, 2016) představuje **koncept emočních schémat**. Existují dvě hlavní tendence v přístupu k prožívaným emocím. **Normalizování** (uvedení v normální stav) emoce znamená její přijetí, vyjádření, zažití její platnosti a učení se z této zkušenosti. V případě **patologizování** se jedná o vyhnutí se emoci, kterou prožívají jako nepříjemnou či nepohodlnou. Takto neadekvátně zpracované emoce postupem času vytvářejí soubor negativních interpretací prožívaných emocí.

Mareš (2013, s. 77-78) popisuje **vliv afektivních stavů na učení**. Pozitivní emoce kladně ovlivňují motivaci, pozornost, zapamatování i vybavování poznatků a dovedností, rozsah i hloubku poznatků, dosahování cílů. Avšak i samotné emoční prožitky se ukládají do paměti,

„samy se stávají svébytnou paměťovou stopou, kterou si člověk dokáže vybavit ve spojení s tím, co a jak se „tenkrát“ učil“.

**Sociální komunikace a kontakt** patří podle Millara (in Šulová, 2019) k **životně důležitým oblastem**, na které již novorozenci cílí užívání svých vlastních schopností.

Každá **komunikace**, resp. **interakce** se odehrává v určitých sledech, **sekvencích**. Jedinec svým chováním vyvolává u druhého reakci, která zpětně zase ovlivní jeho jednání; to následně opět formuje aktivitu druhého atd. Ve skupině jsou tyto sekvence mnohem složitější. Průběh komunikace pak může vést k porozumění, dohodě, spolupráci, anebo k rozbrojům, agresi či rozvratu. V dlouhodobých a pevných vztazích se sekvence mohou proměnit v **ustálené scénáře**. Mají formu opakujících se typických tendencí, které tak pozitivně či negativně ovlivňují činnost i její výsledek, ale také vlastnosti a vývoj zúčastněných i jejich vztahu (Helus, 2015).

Konflikty jsou **nedílnou součástí lidské interakce**, přirozeným důsledkem různých postojů, zájmů, cílů, osobnostních vlastností zúčastněných jedinců. Mohou přinášet jak destrukci, tak sebezpoznání, sounáležitost, stimulovat myšlení a tvořivost (Nakonečný, 2005).

**Spor** je takový konflikt, ve kterém alespoň jedna zúčastněná strana chce uplatnit své řešení.

**Problém** je takový konflikt, kdy se všichni zúčastnění snaží nalézt společné řešení ke spokojenosti všech. Jádrem sporu zpravidla bývá určitý problém, který je doplněn o **lidský faktor** a klíčem k řešení sporu je odstranění tohoto lidského činitele (Plamínek, 2000).

U dětí předškolního věku je třeba počítat s velkým **emočním nábojem**, s nižším věkem jsou děti méně schopny regulovat své emoce. Jejich **prožitky bývají intenzivní a situační**, snadno se proměňují (Vágnerová, 2005).

Vrstevnický konflikt dětem přináší hlubší sebezpoznání a je přirozeným silným zdrojem **seberegulace**.

Pro děti předškolního věku je stále zásadní bezpečné zázemí rodiny, avšak na síle získávají **vrstevníci jako důležitá referenční skupina**. Děti si mezi vrstevníky jako rovnocennými partnery naplňují potřebu **seberealizace i sebestotvrzení**. Děti potřebují být ostatními nejen přijímány, ale také kladně hodnoceny. Změny nepřijatelných způsobů jednání činí děti na základě negativní zkušenosti, která plní úlohu **zpětné vazby**. Odmítání druhými předchází děti tím, že se snaží **zohledňovat potřeby druhých při svém sebeprosazování** (Vágnerová, 2005).

Pravidelná a četná interakce s vrstevníky hraje nezastupitelnou roli v rozvoji **emaptie**. Ten je závislý od kognitivního vývoje dětí. Pochopení elementárních zákonitostí duševního dění člověka, tedy **vznik teorie mysli** se spojuje s věkem čtyř let. Teorie mysli je chápána jako suma laického porozumění psychice člověka, která lidem umožňuje rozumět sociálnímu dění a předvídat jeho další vývoj z hlediska reakcí druhých lidí (Lamgmeier & Krejčířová, 2006).

Pětileté děti dobře rozumí tomu, že interpretace reality jiným dítětem se od jeho vlastní může lišit; chápe, že každé dítě má svůj vnitřní život, s vlastními přesvědčeními a názory (Copple & Bredekamp, 2009).

### 3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE PERSONÁLNÍCH A SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dramatická výchova využívá ve výchově a vzdělávání prvky a postupy dramatického umění, podporuje osobnostní a sociální rozvoj dětí (Průcha & Walterová & Mareš, 2013).

Někdy je laickou veřejností dramatická výchova ztotožňována pouze s dramatizací. Dramatizace je podle Kalhouse a Obsta (2009, s. 321) „*názorné předvedení události či příběhu děje – převážně podle osobních představ aktéra. Vhodná metoda pro rozvoj kreativity, pro celkové psychické uvolnění žáků a posilování sociálních vazeb ve třídě*“.

Dramatická výchova má však širší i hlubší záběr, je to **učení zkušeností**. Poznávání se děje ve fiktivní situaci skrze hru v roli, tj. dramatické jednání v situaci. Toto jednání je „*osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince*“ (Machková, 2007, s. 32)

#### 3.1 Východiska dramatické výchovy

Dramatická výchova vychází z několika oborů, přejímá z nich určité prvky, které přetváří do osobité struktury. Má mnoho podob, ale neměnnou podstatu (Machková, 2007).

Pernica (2003, s.4) se zabývá samotným **názvem** oboru dramatická výchova a upozorňuje na **rozbíhavost základních cílů divadla a výchovy**. Zatímco výchova je hlavním socializačním procesem, který má za úkol osvojení a přijetí norem, hodnot a zavedených vzorců chování pokud možno všemi členy příslušného společenství, divadlo je naopak v roli kritika prověřujícího platnost těchto hodnot, norem a vzorců chování. Tragédie například odhaluje jejich spornost a nenáležitost v některých mezních situacích, komedie zpochybňuje individuální formy jejich naplňování. „*Výchova ze své podstaty nemůže příliš prověřovat to, co má naučit, a divadlo naopak nemůže naplno učit tomu, co má hlavně prověřovat.*“

Tím vzniká přirozené napětí dramatické výchovy. Podaří-li se obě složky citlivě vyvažovat a vzájemně doplňovat, bude jejich působení v nejlepším slova smyslu dramaticko-výchovné. Zde se v kontextu našeho tématu nabízí analogie napětí v rámci komplementárního celku sociálních a personálních kompetencí.

Machková (2007) spojuje zrod dramatické výchovy s **pragmatickou pedagogikou**, z níž vzešel například také koncept **konstruktivní školy** dle Tonucciho. Je-li jedním z klíčových



principů dramatické výchovy jednání, pak jsou v dramatické výchově nutně nositeli aktivity děti. Ty svým experimentováním a překonáváním obtíží v kontextu malé sociální skupiny rozšiřují a modifikují svou zkušenost.

Optikou dějin dramatického umění je počátek dramatické výchovy spojován s **druhou divadelní reformou**, která je známá svou odvážnou snahou o novou interakci s divákem, rušením hranic mezi jevištěm a hledištěm, bližším kontaktem s psychologií, sociologií, pedagogikou.

Z **hlediska psychologie** DV staví na partnerském a respektujícím vztahu mezi dětmi navzájem, mezi učitelem a skupinou i mezi učitelem a jednotlivými dětmi. V rámci **malé sociální skupiny** vytváří podmínky, které umožňují naplnění **potřeby seberealizace i sounáležitosti** a podporují **tvořivost a divergentní myšlení** dětí. V centru pozornosti stojí **prožitek** se svým citovým zabarvením jako smysluplný a osobnost ovlivňující základ hry v roli. Napodobování života (mimesis) v sobě nese jedinečný otisk osobnosti, která napodobuje – vnější výraz se rodí z prožitku. Jádrem dramatické situace je pak **konflikt, potíže, problém**, jehož společným **překonáváním děti mohou získávat množství afektivních i kognitivních zkušeností** (Machková, 2007).

### 3.2 Principy dramatické výchovy

**Fikce** jako základní konvence zúčastněných jak v divadle, tak ve hře – všichni se do předem dohodnuté fikce noříme a můžeme ji prožívat jako skutečnost. Ačkoliv je dramatická situace fiktivní, vypreparovaná z časoprostorové reality skutečného života, **jednání** v ní je však **reálné**. Díky němu dochází k **rozšiřování** běžně dostupné **zkušenosti** Machková (2007).

**Jednání je jádrem** dramatického umění i dramatické výchovy. Podle Zicha (in Machková, 2007) dramatický děj vzniká **interakcí**. **Dramatická situace** „je *konfliktní vztah dvou či více prvků – osob, vztah založený na střetnutí dvou vůlí, chtění, a to natolik silných, že si vynucuje jednání vedoucí k řešení*“ (Machková, 2007, s.37).

**Pravidla** jsou předpokladem jakékoliv hry, v dramatické výchově je to výše zmíněná **dohoda o dění „jako“** avšak naplno a seriózně a druhým pravidlem je **dohoda zúčastněných na námětu hry**. S tím souvisí další princip, kterým je **schopnost účasti**, která je v rámci dramatické výchovy (obzvláště s malými dětmi) zřejmá v **zaujetí, pohroužení, v prožitku**. Na rozdíl od divadla, které vyžaduje určitou míru schopnost vžití se do role a stylizované čitelné vyjádření této role, v dramatické výchově vše, co přesahuje dohodu o tom, co se bude

„jako“ dítě, už může být pomyslné. Což může být výhodné pro posílení **imaginárnosti** (Machková, 2007).

### 3.3 Obecný obsah a cíle dramatické výchovy

Z výše uvedeného je patrné, že porozumění člověku a mezilidskému jednání a následné osvojování sociálních a personálních kompetencí v dramatické výchově probíhá právě prozkoumáváním prožívání aktérů či postav a jejich interakcí ve fiktivních situacích. Machková (2007, s. 66) s „*nadsázkou říká, že dramatická výchova je aplikovaná psychologie*“.

Podle Karaffy (2009) lze cíle i obsahy vzdělávání rozčlenit do tří oblastí dramatické výchovy. Všechny oblasti by se měly prolínat a podporovat. Níže vybírám ze všech tří oblastí ty složky, které považuji za odpovídající možnostem dětí předškolního věku.

**Osobnostní oblast** zahrnuje například smyslové vnímání, obrazotvornost a fantazii i tvořivost; emoce, spontaneitu, nezávislé myšlení a vyjadřování; sebepoznávání, sebereflexi a sebehodnocení; zdravé sebevědomí, pozitivní sebepojetí, zvládání agrese, svobodné jednání, vůli, pracovitost, řešení problémů a konfliktů.

**Sociální oblast** obsahuje dílčí dovednosti potřebné k interakci s druhými lidmi; interakci, komunikaci, aktivní zapojení do diskuse; naslouchání názorům partnera a jejich interpretaci; kamarádství, toleranci, empatii, soucítění a pomoc druhým, sociální porozumění a spolupráci; nezávislost a samostatnost, spravedlnost, právo, demokracii, problémy a konflikty mezi lidmi apod.

**Umělecká – dramatická oblast** pojímá mimo jiné vnímání a reflexi divadelního a dramatického umění, umělecké sdělení a podíl na tvorbě divadelního tvaru; výklad jevů, situací a dějů; výraz a sdělování (pohybem, slovem, činy); zvládání prostoru, vystupování na veřejnosti a další.

Valenta (2008) diferencuje také **oblast etickou**. U dětí předškolního věku je tato oblast vcelku nedostupná, můžeme však rozvíjet citlivost a vnímavost k existenci etických problémů a jako učitelé být vzory hodnými nápodoby.

Z výše uvedeného je zřejmé, že všechny oblasti cílů i obsahů dramatické výchovy jsou více méně shodné s obsahy i cíli sociálních a personálních kompetencí.

### 3.4 Dramatická výchova v mateřské škole

Dramatická výchova je vhodným nástrojem pro rozvoj dětí předškolního věku. Vyzývá k **aktivní činnosti**, nabízí **pestré prožitky** a **celostní rozvoj** osobnosti dítěte v **interakci** s druhými. Disponuje principy a metodami, které mohou mít pozitivní dopad na pokládání základů sociálních a personálních kompetencí, jak je definuje RVP PV.

Metody dramatické výchovy podle Mareše (2013, s. 413) „*akcentují dětské prožívání navozených situací a jednání dítěte (v přítomnosti dalších dětí či ve spolupráci s nimi)*.“

Dramatická výchova v mateřské škole má ale svá specifika. Z důvodů vývojových limitů jsou použitelné ne všechny metody a některé jen zčásti, tedy v uplatnění svého základního principu.

Karaffa (2017) pro uplatňování dramatické výchovy v mateřské škole jako základní metody vybírá a vysvětluje hraní rolí, dramatickou hru, improvizaci, dramatizaci a interpretaci. Pro účely této práce objasníme všechny základní metody vyjma interpretace.

#### 1) Hra v roli

Hra v roli bude vždy součástí dramatické hry, improvizace i dramatizace. Vzniká z „*tělových impulzů, navozených pocitů, představ i myšlenek, evokované a kreativně obohacené zkušenosti s jednáním*“. Může mít podobu **simulace**, kdy hráč jedná ve hře za sebe, ale v jiných, ve skutečnosti momentálně nepřítomných okolnostech. **Alterace** je typ rolového hraní, kdy hráč modeluje jiného člověka, kterého zobrazuje jako typ. **Charakterizace** je nejsložitější podoba hry v roli – hráč zobrazuje jedinečnost a složitost vnitřního světa postavy (Valenta 2008, s. 53).

#### 2) Dramatická hra

Dramatická hra je podmíněna vytvořením dramatické situace, která výstižně zobrazuje aktuální rozpory dané skutečnosti. Tím utváří konflikt nejméně dvou protichůdných sil, do něhož hráči vstupují a rozehrávají jej. „*Hráči jsou vyprovokováni k aktivitě dramatickou (konfliktní) situací a dochází k vzájemnému (dramatickému) jednání, jehož cílem je změnit současný stav, v němž se nacházejí*“ (Karaffa, 2017, s. 23).

#### 3) Drama

Termínem drama bývají označené **dramatické hry** se složitější strukturou **pojaté výrazně konstruktivisticky**. Aktivity jsou „*složeny z několika kroků, které se vztahují k jednomu tématu a směřují k prozkoumávání a modelování dramatické situace*“. Drama se zaměřuje

především na formování osobnosti, její adaptaci a vyrovnávání se sebou samým, jde o porozumění lidskému chování. Bývá také označováno jako **strukturované drama**, má značně promyšlenou strukturou jednotlivých kroků, a to nejen ve „*smyslu lineárním (jednotlivé činnosti spolu vytvářejí určitý rámec, obvykle příběhový, navazují na sebe v kauzalitě a temporalitě), ale i ve smyslu vertikálním (odkrýváním významů, souvislostí...*“). Působí prostřednictvím improvizovaného hraní s příběhem a i přes „vypracovanou strukturu dává účastníkům výraznou svobodu v hledání obsahů jednotlivých činností, v jejich hodnocení a v hledání či ověřování vlastních postojů“ (Karaffa, 2017, s. 27-28).

Drama charakterizují určité základní prvky. Práce je vedena **učitelem** (zpravidla v roli), který **odpovídá za dramatičnost situací**. Děti mají na svých bedrech **řešení tématu, nalézání významu toho, co se hraje**. K hlubšímu porozumění pak slouží **zastavování dramatu**, aby bylo možné téma **prodiskutovat**. Nutností je však **univerzálnost** jak lidských **vztahů**, tak **situací** (Machková, 2007).

V přípravě dramatu je důležité přehledné **uspořádání kroků** – každý krok má své **ohnisko**, tj. **záměr** a konkrétní **cíl**. Ohnisko je utvářeno výběrem „*dějového rámce, konkrétních postav, situací a jednání, jejichž prostřednictvím a na nichž lze téma řešit*“, opomenuta nesmí zůstat dramatičnost, je třeba pracovat s napětím (Karaffa, 2017, s. 29).

Postup při tvorbě strukturovaného dramatu popisuje Ulrychová (in Karaffa, 2017) jako **upoutání pozornosti** „návnadou“ a **vtáhnutí dětí do děje**. Následuje budování víry a sběr informací pro učitelku, to znamená **výběr a zpřesňování jednotlivých kroků**. Pokračuje **nastolení problémové situace**, tj. přiblížení dané situace vhodnými formami a prostředky. Stěžejním je **zkoumání problémové situace** interakcí osob jednajících za sebe nebo v roli včetně střetů jejich postojů, názorů, potřeb, směřování apod. Tím se **vytváří dramatický děj**. Učitelka se dále rozhoduje o vhodných metodách a technikách, které dětem mohou sloužit k **řešení problémové situace**. Poté se drama buď **uzavírá** nebo **pokračuje další problémovou situací**.

#### 4) Improvizace

Improvizace má velmi blízko k dětské námětové hře. Hráči se ocitají v navozené situaci, kterou řeší svým jednáním, dopředu není znám průběh ani výsledek. Improvizace poskytuje hráčům „*dostatek prostoru k vyzkoušení a ověření různých způsobů jednání*“. Podporuje **rozvoj spontaneity, představivosti, kultivuje fabulační schopnost**. Ověřuje a **obohacuje**

**znalost dané role či situace**, umožňuje objevování **vztahu mezi vnitřním prožíváním a vnějším vyjadřováním** (Karaffa, 2017, s. 36).

### 5) Dramatizace

Dramatizace je v rámci dramatické výchovy „*proces tvořivých aktivit s dramatickým dějem směřující k prezentaci, důraz je kladen na produkt*“ (Karaffa, 2017, s. 42).

Náměty by měly být blízké zkušenosti dětí, mohou být inspirovány běžnými životními situacemi dětí, literaturou, fantazií a představivostí, přírodou. **Rozehrávání situací** a jejich **tvořivé domýšlení** umožňuje dětem **poznávat hodnoty, jež v sobě námět nese**. Při dramatizování je vhodné včlenit postupy improvizace jako je rozehrávání námětu, rozehrávání prostředí a improvizace při **tvarování situací a celku inscenace** (Karaffa, 2017).

Všechny tyto základní metody uvnitř své struktury užívají nebo jsou zvenčí podporovány dalšími metodami, jak je popisuje Valenta (2008).

Při uplatňování dramatické výchovy v mateřské škole nesmíme opomenout **průpravné hry a cvičení**. Ačkoliv nejsou hlavní náplní dramatické výchovy, mohou být prospěšnými nejen jako příprava na složitější metody práce, ale také pro rozvoj dílčích schopností a dovedností dětí a zároveň jako průprava k odpovídajícímu užívání divadelních výrazových prostředků dětmi.

## 4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části práce byl objasněn koncept klíčové kompetence, zejména sociální a personální kompetence dětí předškolního věku. Zmínili jsme některé významné prvky pojetí předškolního vzdělávání s ohledem na rozvoj sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku. Dále byly popsány cíle, principy a metody dramatické výchovy. Ukázalo se, že dramatická výchova by díky svým principům a metodám mohla být vhodným nástrojem pro rozvíjení sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku. Jednotlivé metody dramatické výchovy umožňují naplňovat dílčí cíle při rozvíjení námi sledovaných kompetencí a to v bezpečném rámci fikce, avšak prostřednictvím reálného prožívání.

Hra v roli ve všech jejích podobách dovoluje obohacovat vlastní zkušenost dětí prostřednictvím prozkoumávání situací z různých úhlů pohledu. Děti si mohou vyzkoušet své jednání v sociálně nové situaci, projevovat své názory a postoje, prozkoumávat různé sociální role. Dramatická hra, zejména drama, vybízí děti k vlastnímu jednání i průzkumu problému. Společně s ostatními dětmi hledají možnosti řešení problému, zvažují a zažívají důsledky navrhovaných řešení, spolupodílejí se na plánování a rozhodování. Děti projevují a ověřují své názory a postoje, prozkoumávají mezilidské vztahy, formují samy sebe a rozvíjí svou schopnost přizpůsobovat se situaci. V improvizaci zkoumají mezilidské vztahy a životní zkušenosti lidí, nalézají souvislosti mezi vnitřním prožíváním a vnějším jednáním. Dramatizace k tomu všemu navíc nabízí důsledné rozvíjení dovedností, které jsou nezbytné pro budoucí schopnost spolupracovat.

Dramatická výchova tedy může významným dílem přispět k rozvíjení schopností i osvojování dovedností, postojů a návyků dětí, jimiž jsou sociální a personální kompetence dětí předškolního věku syceny.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 TYP APLIKACE

Tato bakalářská práce má aplikační charakter, konkrétně se jedná o projekt. Přípravná fáze spočívá v návrhu projektu, jehož cíle vychází ze studia problematiky rozvoje sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku, charakteristiky konkrétní cílové skupiny a možností metod dramatické výchovy. Projekt se následně zrealizuje ve vybrané mateřské škole. Reflektivní fáze zahrne evaluaci projektu a formulaci doporučení pro praxi.

### 5.1 Cíle a zdůvodnění projektu

Cílem projektu je rozvíjet sociální a personální kompetence dětí prostřednictvím dramatické výchovy. Osobnostní a sociální rozvoj patří k hlavním cílům dramatické výchovy. S velkou mírou pravděpodobnosti lze tedy říci, že uplatňování principů a metod dramatické výchovy může být optimálním prostředkem pro dosažení cílů tohoto projektu. Zároveň uplatnění plného potenciálu dramatické výchovy často limitují podmínky vzdělávání nebo přehnané zaměření učitelky na výsledek. Tento projekt je tedy zaměřen na využití principů a metod dramatické výchovy. Závěrečná reflektivní část bude směřovat taktéž k výstupu. Projekt se bude realizovat s menší sociální skupinou.

### 5.2 Návrh projektu Dobrodruzi

Projekt je vystavěn podle základních principů **strukturovaného dramatu**. Přípravná fáze projektu slouží k **navození tématu** a upoutání pozornosti dětí. V **realizační fázi** je téma projektu předkládáno dětem ke zkoumání pomocí **situačních rámců**. Každá část projektu je definována problémovou situací, kterou **děti prozkoumávají ve vzájemné interakci**. Učitelka může jednání dětí v dané situaci zastavovat za účelem **reflexe**. Ta vede k **hlubšímu porozumění obsahu situace**, které pak přispívá k jejímu **řešení**. Jeden den projektu zpravidla odpovídá jednomu situačnímu rámci. V **reflektivní fázi** projektu děti vytvoří **dramatický tvar** zohledňující téma projektu a tento dramatický tvar pak představí divákům.

Tabulka 1 Situační rámce projektu

|  |
|--|
| <i>Přípravná fáze</i>  |
| Téma: Dálka<br>Cíl: Rozvíjet představivost dětí.<br>Charakteristika: Navození tématu a jeho zprostředkování literaturou, hudbou, pohybem a výtvarnou činností. |
| <i>Realizační fáze</i>   |



|   |
|---|
| <p>Téma: Nezbytné vybavení</p> <p><b>Cíl:</b> Rozvíjet komunikační dovednosti dětí.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Společné rozhodování při výběru předmětů vhodných jako vybavení na neznámou cestu.</p>  |
| <p>Téma: Dopravní prostředek</p> <p><b>Cíl:</b> Podporovat spolupráci dětí.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Společné plánování a konstrukce dopravního prostředku.</p>  |
| <p>Téma: Zmizelá loď</p> <p><b>Cíl:</b> Rozvíjet schopnost dětí utvořit si názor.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Ověřování variant možných dějů, které předcházely nečekanému zmizení dopravního prostředku.</p>   |
| <p>Téma: Záchrana posádky</p> <p><b>Cíl:</b> Rozvíjet spolupráci dětí.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Plánování a realizace skupinového přesunu územím s omezenými možnostmi pohybu.</p>   |
| <p>Téma: Cesta do vnitrozemí</p> <p><b>Cíl:</b> Rozvíjet prosociální chování dětí.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Individuální přesun přes území s omezenými možnostmi pohybu a skupinový přesun náročným terénem s nevidoucími a nemluvicími členy skupiny.</p> |
| <p>Téma: Dopis domů</p> <p><b>Cíl:</b> Rozvíjet empatii dětí.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Společné promýšlení a formulování dopisu pro rodiče na základě hry v roli.</p>  |
| <p>Téma: Setkání s domorodcem</p> <p><b>Cíl:</b> Zprostředkovat dětem novou sociální situaci.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Interakce a orientace v nové sociální situaci – nečekaný příchod domorodce.</p>   |
| <p>Téma: Návštěva náčelníka</p> <p><b>Cíl:</b> Rozvíjet schopnost dětí přizpůsobovat své chování situaci.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Plánování, příprava a uskutečnění návštěvy u náčelníka z jiné a neznámé kultury.</p>                                    |
| <p>Téma: Dar</p> <p><b>Cíl:</b> Podporovat kamarádké vztahy dětí.</p> <p><b>Situační rámec:</b> Promýšlení přání, které by potěšilo druhé dítě a uskutečnění daného přání prostřednictvím kouzelného kamene.</p>  |
| <p><i>Reflexivní fáze</i></p>   |
| <p>Téma: Dobrodruzi vzpomínají</p>  |

**Cíl:** Rozvíjet tvořivou spolupráci dětí.

**Charakteristika:** Děti vytvoří divadelní představení na téma prožitého projektu.

Projekt Dobrodruzi proběhl v jedné z lesních mateřských škol v České republice.

### 5.3 Prostředí

Převážná část projektu se uskutečnila venku, v prostředí přírodní zahrady a lesa. Aktivity, které vyžadovaly interiér, proběhly v menším sále místního kulturního domu v bezprostřední blízkosti zázemí dané lesní mateřské školy (dále také jen LMŠ).

### 5.4 Subjekty projektu

Třída, kde byl projekt realizován, má celkem 15 dětí ve věku 2,5 – 6 let, jednu třetinu tvoří dívky a dvě třetiny chlapci. Všechny děti chodí do školky pravidelně po celý týden, pouze dvě nejmladší děti ji navštěvují v pondělky, úterky a středy. Všechny děti do mateřské školy nastoupily nejpozději kolem třetího roku věku a čím jsou starší, tím více jsou ztotožněny se svou třídou i s celkovým klimem školy. První část projektu byla poznamenána chřipkovou epidemií, pracovala jsem se skupinou 8 až 11 dětí. V druhé části projektu bylo přítomno 13 až 15 dětí. S danou školou dlouhodobě spolupracuji, s dětmi se dobře známe a těšíme se vzájemné důvěře. Rodiče dětí byli před zahájením projektu seznámeni s jeho cíli a poskytli mi písemný informovaný souhlas s uveřejněním fotografií jejich dětí pro účely této práce.

### 5.5 Časové parametry

Projekt byl realizován v 11 etapách, které proběhly v po sobě následujících dnech. Počet etap se však v průběhu mohl změnit, a to podle vývoje obsahu projektu a zaujetí dětí. Aktivity probíhaly vždy dopoledne a jejich délka byla plánována na 30–45 minut, avšak vždy se odvíjela od míry pozornosti a zaujetí dětí.

## 6 REALIZACE PROJEKTU

Výše uvedený návrh projektu umožňuje potřebnou variabilitu. Učitelka zodpovídá za cíle a dramatičnost činností, děti naplňují téma obsahem. V průběhu může učitelka projekt zastavit za účelem prodiskutování tématu a tím i k prohloubení významu dění.

### 6.1 Dálka

**Cíle:**

- 1) rozvíjet představivost dětí
- 2) podporovat schopnost tvořivého sebevyjádření dětí
- 3) podporovat společnou domluvu dětí

**Kompetence sociální a personální:** dítě jedná autenticky a autonomně; domlouvá se s ostatními; uplatňuje základní společenské návyky.

**Organizační formy:** řízená činnost, skupinová činnost

**Metody:** brainstorming, *čtení, improvizované taneční drama, reflexe, výtvarná činnost*, rozhovor, prezentace

**Prostředky a pomůcky:** kniha Chlapeček a Dálka (D. Mrázková), jednobarevné šátky stejného rozměru v 10 barvách (každá barva vždy po dvou kusech), lano, CD přehrávač, CD s hudebními skladbami (A. Vivaldi: Čtvero ročních dob – Zima; A. Copland: Apalačské jaro), balicí papír, tlusté fixy

**Průběh:** Sedly jsme si s dětmi na deky do kruhu a položila jsem jim otázku „**Kdo je to dobrodruh?**“ Děti odpovídaly: „*Takový pán, který dělá dobrodružství.*“; „*Ten, který cestuje po světě a zkoumá různé věci... zvířata třeba, třeba i půdu...*“; „*Nebo rostliny...*“; „*Nebo kůru od stromu.*“; „*Nebo zahradník!*“; „*Jo!*“; „*Chodí za druhýma lidma, ptá se jich, co je zajímavá, a pak to vykoumá.*“ Po odmlce pokračuji: „*Přemýšlela jsem nad tím slovem dobro – druh...co to znamená...?*“ Děti: „*Někdy i s jinými lidmi!*“; „*Zkoumá i nástroje.*“ „*Třeba taky proč lidi zlobili, kradli...*“ Po chvíli ticha dětem přečtu jaké nápady měly a zeptám se jich, zdali by teď dokázaly říci, kdo je to dobrodruh. Jeden z nejstarších chlapců shrnuje: „**Je to pán, který zkoumá svět.**“ Ostatní děti souhlasí.

Poté jsem děti vyzvala, aby si lehly na záda, zavřely oči a **zaposlouchaly se do příběhu** jednoho malého dobrodruha. Přečetla jsem jim zkrácený text z knihy Daisy Mrázkové Chlapeček a Dálka. Děti klidně poslouchaly.

Následně jsem děti vybídla k tomu, aby vyskočil každý, kdo by si chtěl vyzkoušet být dobrodruhem. Vyskočily všechny děti a já jim nabídla, že by se teď mohly stát dálkou, která je ale zatím jenom slyšet. S pomocí šátků a pouze **pohybem pak měly (za podpory dané hudby) vyjádřit**, jaká je ta dálka, která právě zní. Poté jsem dětem pustila reprodukovanou hudbu. S aktivitou se děti vypořádávaly každé po svém – mladší **dívky** se hned **ponořily do tance**, **starší chlapci** byli zpočátku **v rozpacích**, někteří napodobovali jiné děti. Chvíli poté, kdy se každé dítě v dané situaci zařídilo, jsem aktivitu přerušila, abychom se za ní ohlédli. Zeptala jsem se dětí: „*Jak to šlo stát se dálkou?*“ Chlapec: „*Těžké to bylo...*“ Ostatní děti soustředěně sledují. Já: „*Co na tom bylo těžké?*“ Tentýž chlapec: „*Že jsme měly dělat správné pohyby...*“ Já ke všem dětem: „*Co to znamená správné pohyby?*“ Ten samý chlapec: „*Jako společně vyznačit, jak vypadá ta dálka...*“ Ptám se dál: „*A šlo to pak lépe?*“ Tentýž chlapec: „*Jo, protože jsme věděli, jak máme dělat správné pohyby.*“ Já: „*Hm... A podle čeho jste zjistili, jak máte dělat správné pohyby?*“ Ten samý chlapec: „*Protože jsme hodně poslouchali tu hudbu.*“ Ostatní děti přikyvuji. Shrnula jsem tedy, že děti říkaly, že to byl těžký úkol, že to šlo lépe, když se do hudby zaposlouchaly. **Pak jsme se děti zeptala, jestli si myslí, že kdyby měly teď znovu pohybem na hudbu vyjádřit danou dálku, zda by to šlo lépe. Shodly se na tom, že ano.** Pustila jsem tedy druhou připravenou skladbu. Děti **reagovaly uvolněněji**, ke konci už **rozehrávaly pohyb i ve dvojicích či trojicích**. Ocenila jsem děti stručným popisem toho, co jsem viděla a zeptala se jich: „*Dálko, jaká jsi byla?*“ Děti hrdě odpovídaly: „*Divoká.*“; „*Taky divoká.*“; „*Nebyl jsem divoký, nevím, jaký jsem byl...*“; „*Veselá.*“; „*Věterná.*“; „*Bojovná.*“; „*Taky bojovná.*“; „*I klidná.*“

Poslední aktivitou bylo vytvoření pomyslných fotografií tří dálek – smutné, veselé a bojovné pomocí barevných šátků v prostoru vymezeném lanem. Děti nejdřív **diskutovaly nad výběrem barev šátků**, následně nad **tvarem lana a umístěním jednotlivých barev vůči sobě**. V **koordinaci práce** se střídali dva starší chlapci, ostatní děti pomáhaly s **realizací**, či **iniciativně** samy nabízely další šátky či jejich skládání na požadovanou velikost či tvar podle probíhající dohody. Koordinátoři **akceptovali nápady všech, pokud byly v souladu se zadáním**. Dokázali se také **citlivě vyjadřovat k nevhodným návrhům** zejména mladších dětí, opakovaně osvětlovaly své představy a žádaly o změnu chování v souladu s cílem aktivity. Všichni spolu podle věkových možností diskutovali, zda s jejich nápadem druzí souhlasí, většinou ochotně **objasňovali své představy**. Když někdo **potřeboval** s něčím **pomoci, požádal** kamaráda. Ke konci se aktivity účastnily už jen nejstarší děti, mladší děti opouštěly činnost dle svých aktuálních potřeb.



Obrázek 1 Výtvarná činnost dětí – tvorba „fotografie“ smutné dálky

Po dokončení fotografie bojovné dálky ji ty děti, které ji vytvářely, **představily dětem mladším**, které se tvorby neúčastnily. Jasně a stručně **popsaly**, co bylo jejich **záměrem** a jak jej **ztvárnily**. Detailněji popsaly, v čem spočívala bojovnost a to, že chtěly, aby byl boj **spravedlivý**, což zpodobily řadou složených šátků o stejném počtu na protilehlých stranách díla.



Obrázek 2 Prezentace „fotografie“ bojovné dálky

**Reflexe:** Dle ponoření dětí do činností soudím, že cíle, organizační formy i metody byly vhodně zvolené. První aktivity proběhly zcela hladce, děti se nebojí říkat své názory, stejně tak umí dost dobře naslouchat. Zprvu obtížné improvizované taneční drama se díky reflexi podařilo překlenout do živé akce, ve které děti začaly improvizovat také ve dvojicích či trojicích, přestože téma bylo náročné. Skupinová činnost v závěru bloku byla náročnější pro menší děti, ztrácely pozornost. Jako dobré rozhodnutí vnímám zapojení všech dětí na konci dnešní části projektu prostřednictvím prezentace výtvoru. Starší děti měly možnost procvičit se v prezentaci svých výstupů a mladší měly možnost prožít alespoň v rovině přítomnosti a přijímání ukončení této části projektu. Pro další části projektu se pokusím doladit aktivity směrem k diferenciaci činností tak, aby se jich mohly účastnit i nejmladší děti, anebo v rámci rolí či podmínek dosažení cíle aktivity. Případně strukturovat tuto etapu projektu tak, aby aktivity, které budou pro nejmladší děti obtížné, byly až na jeho konci a cíleně určeny zejména starším a zralejším dětem.

## 6.2 Nezbytné vybavení

### Cíle:

- 1) rozvíjet schopnost dětí vyjádřit svůj názor
- 2) podporovat schopnost dětí argumentovat
- 3) vést děti k naslouchání

**Kompetence sociální a personální:** dítě vysvětlí své návrhy; vyslechne druhé; dokáže se vzdát svého nápadu, pokud nevede k cíli; dítě se rozhoduje společně s ostatními.

**Organizační formy:** skupinová činnost

**Metody:** *simulace*, diskuse, rozhovor, hra, *proxemizace postoje*

**Prostředky a pomůcky:** látková plachta, příruční lékárnička, termoizolační fólie, zavírací nůž, zápalky, plechový hrnek, lupa, dalekohled, poznámkový blok, sáček sušených fazolí, sáček bonbónů, atlas hub, atlas dřevin, kladivo, prak, plyšák, mapa, pláštěnka, křídly, izolepa, balicí papír, tlusté fixy

### Průběh:

Pro naladění jsem použila aktivitu Přijela tetička z Ameriky a dovezla nám... přeformulovanou v souladu s tématem projektu „Koukla jsem se do dálky a viděla tam...“ Děti si bez větších obtíží pamatovaly a dokázaly vybavit všechna slova, která řekli kamarádi

před nimi. Vymyslely například stromy, kameny, nebe, oblaky, louku, duhu, domy, dřevo, papír, dobrodruhy, vodu, silnice, batohy. Pak jsem se děti zeptala, kdo je to ten dobrodruh a hned odpověděly že ten, kdo cestuje a zkoumá. Následně jsem se jich zeptala, zda si umí představit, že by se společně vydaly na dobrodružnou cestu jako školková parta. Všichni s tím souhlasily, ale některé děti si nebyly jisté, jestli to nebude doopravdy. Chvilí si navzájem říkaly, co si o tom myslí, a nakonec se shodly na tom, že to určitě bude **jenom „jako“**. Ujistila jsem je, že to pochopily dobře.

Hlavní aktivitou byla diskusní hra, během které měly děti ze souboru předmětů vybrat na cestu ty nejdůležitější, a to jen tolik, kolik je členů dobrodružné výpravy. Děti se sesedly do kruhu, uvnitř kterého jsem rozbalila plachtu s předměty k výběru. Stručně jsem dětem řekla zadání a následně jsem kruh opustila, aby děti moje přítomnost nerušila. Zpočátku se některé menší děti chopily lákavých věcí jako plyšák či bonbóny. Jeden starší chlapec sáhl po praku a nejstarší chlapci sáhli po mapě, lékárnice a noži. Jeden z nejstarších chlapců (jiný než dva koordinátoři z předchozího dne) se začal **ptát celé skupiny postupně na jednotlivé předměty**. Vždy navrhl předmět a vysvětlil, proč si myslí, že by bylo dobré vzít jej s sebou. Postupně začali navrhopvat i jiní starší chlapci. **Jeden 4,5 letý chlapec byl od začátku znepokojen stejně starým chlapcem, který si vzal prak, aniž by se domluvil, a zároveň jej opakovaně natahoval. Několikrát se pokusil chlapce oslovit a domluvit se s ním, avšak ten byl prakem zcela okouzlen a nikomu nevěnoval pozornost. Znepokojený chlapec tedy oslovil nejstarší chlapce a ptal se jich: „Budeme brát prak?“ Chlapci odpověděli: „Ne, k čemu by nám asi byl... na rozbíjení oken? To fakt ne.“** Všichni pak pokračovali v diskusi, chlapce s prakem si dál nevšimli. **Postupně se v diskusi více angažoval i další starší chlapec**. Mezitím si **mladší děti braly do rukou jednotlivé předměty a prohlížely si je**. Když se paralingvistická složka řeči změnila, mladší děti zaměřily pozornost k momentálnímu významnému ději. Stejně jako když měly nějaký návrh, tak se zeptaly a starší děti jim přirozeně věnovaly pozornost. Širší debata se rozvinula nad stravou. Po nějakém čase se **opět vynořil dotaz k praku**, tentokrát se **ptal se jiný chlapec. Více dětí se aktivně vyjádřilo**, že prak se brát nebude. Asi po třech minutách skupina zjišťuje, kolik předmětů si pro teď vybrala. Nejstarší děti **napočítaly o několik předmětů více** a znovu se již **direktivněji vymezily vůči praku**. **Chlapec s prakem verbálně nekomunikoval**, jen se od skupiny otáčel, aby byl prak z dosahu. **Starší děti se ovládly** a znovu se **vrátily k výběru jiných přebytných věcí**. Současně ale jedna z nejmladších dívek navrhla další předmět a ani jeden ze dvou koordinátorů nechtěl dívku odmítnout. Zároveň se další z nejmladších dětí

nechce vzdát kříd, které dosud drželo. **Nervozita u nejstarších chlapců stoupala** a do debaty se **aktivněji začal zapojovat poslední z nejstarších chlapců**, na dvou dosavadních koordinátorech byla vidět **úleva**. Diskuse se následně zcela přetočila k tomu, **co by se brát nemělo a proč**. Děti však stále nechávaly na plachtě všechny předměty, což pro ně bylo nepřehledné, navrhla jsem tedy, že na plachtě by mohly nechat jen to, co chtějí vzít, a vše přebytečné může zůstat mimo plachtu. Souhlasily. Děti následně vše, co chtěly dát stranou, **musely prodiskutovat s ostatními kamarády, kteří danou věc dosud drželi v ruce**. Všechny děti byly **ochotné přistoupit na argumentaci a vzdát se nepotřebných předmětů i když byly lákavé**. Chlapec s prakem se zeptal, **zda se bude brát prak, ostatní děti nesouhlasily a chlapec se důrazně ozval, že on ho „teda bere“**. Jedna z nejmladších dívek řekla, že by mohl **„být třeba na nějakého nepřítele“**. To se jednomu z nejstarších chlapců zdálo jako silný **argument**, že **„třeba na vlka by se prak mohl hodit“**. Ale **ostatní dva upozornili na riziko** ještě většího rozzuření vlka, pokud by se na něj z praku střílelo. Na to se chlapec s prakem jen **znovu důrazně ozval, že on „prak ale chce“**. Jeden z nejstarších chlapců s ním začal diskutovat, ale chlapec s prakem se držel siláckých hrdinských fantazií. (Zatím druhý koordinátor přepočítával doposud vybrané předměty.) Ačkoliv se **skupina snažila s chlapcem o praku věcně diskutovat, on sám nedokázal podat žádnou informaci k tomu, proč by bylo dobré mít prak** na dobrodružné výpravě, evidentně **byl předmětem okouzlen mimo kontext herní situace**. Vstoupila jsem proto do diskuse a vznesla **podnět k vyjádření názoru na prak i dětmi, které dosud příliš nemluvíly**. Všechny vyzvané děti až na jedno s prakem nesouhlasily, ale nedokázaly říci proč si myslí, že by ne/bylo třeba ho brát. **Nespolupráce chlapce s prakem začínala být pro děti vyčerpávající**, proto jsem znovu **připomněla, co je cílem, a že je to společný cíl**. Řekla jsem dětem, že je tedy potřeba, aby teď daly na plachtu jen ty předměty, pro které se společně rozhodly. **Na plachtě vznikla skupina odsouhlasených předmětů**, do které se daný chlapec **opakovaně pokoušel přiložit i prak**. To už jeden **starší chlapec nevydržel a po praku sáhl**, aby jej oddělal, ale začalo krátké **přetahování, kterého starší chlapec po chvíli nechal**. Po přepočítání měly děti stále o pár věcí více, dokázaly jich však několik ve shodě rychle odebrat. **Při přepočítávání už záměrně nepočítaly prak** a neustále jej vracely danému chlapci. Ten prak ale stále **podstrkoval**. Vstoupila jsem tedy do situace: *„Jak to tedy teď je?“* děti znovu přepočítají předměty. Děti samy ví, že **počet nesedí**, já jen konstatuji: *„Vypadá to, že je to docela těžký úkol...“* Děti dokázaly **samy identifikovat příčinu obtíží**. Navázala jsem tedy: *„Jestli tomu tedy dobře rozumím, tak vy si myslíte, že z těch věcí, které teď na plachtě jsou, je podle vás nejméně vhodný prak. Ten byste moc nevyužily...“* Děti souhlasí. Ptám se jich:



„*Jak byste to teď mohly vysvětlit (jméno dítěte), aby to pochopil?*“ Dětem se ale do dalšího jednání s chlapcem nechtělo, začaly vymýšlet, čeho jiného by se mohly zbavit. Po zopakování mé předchozí otázky se **jeden z nejstarších chlapců zeptá chlapce s prakem, k čemu si myslí, že by jim byl.** Otázku označím jako důležitou. Některé děti říkají své interpretace, ale krotím rozvášněnou skupinu s tím, že teď je potřeba nechat mluvit chlapce s prakem. Chlapec odpoví: „*Protože se chci naučit střílet z praku.*“ A **rozpovídal se o praku, který měl, ale než se z něj naučil střílet, tak prak ztratil. To v dětech vzbudí vlnu pochopení a sdílají s chlapcem to, že když ony něco ztratily, vždy se to později našlo. Chlapec jim naslouchá a po chvíli sám prak odkládá a ostatní děti ho ocení, že se rozhodl fakt dobře.** Prak děti vyřešily, ale při dalším přepočítávání zjistily, že mají stále pár předmětů navíc. S elánem z vyřešení praku děti opakovaně **přepočítávaly, živě diskutovaly,** zejména kolem posledního sáčku bonbónů, a během několika minut dosáhly cíle. Nakonec jsem děti požádala, aby **shrnuły, co vybraly.**

Na závěr jsem děti vyzvala, aby si stouply na lano podle toho, jak jsou **spokojeny s výsledkem** – jeden konec lana značil zcela nespokojen a druhý konec lana zcela spokojen. Většina dětí se postavila k pólu zcela spokojen a tento svůj postoj komentovaly: „*Že jsme to všichni zvládli.*“; „*Že jsme vyřešili ten prak.*“; „*Že jsme se domlouvali.*“. Tři chlapci zvolili střed lana a komentovali to tím, že jsou **sice spokojení s výsledkem, ale „někdy se nedalo domluvit“** a „*neví, jestli budou mít dost jídla*“.



Obrázek 3 Výběr vybavení na dobrodružnou cestu



Obrázek 4 Proxemizace postoje – spokojenost s výsledkem

**Reflexe:** Překvapilo mě, na jak dlouhou dobu se děti (včetně těch nejmladších) dokázaly do složitého diskusního úkolu ponořit. Myslím, že to bylo dáno dobře odhadnutou náročností. Dále tomu dle mého soudu napomohla přítomnost skutečných předmětů a to, že jsem vždy skupinu oslovovala „dobrodruzi“. Velice mě potěšilo, že děti dokáží mluvit k sobě navzájem i v obtížné situaci. To jsem, myslím, podpořila tím, že jsem se po zadání stáhla do ústraní.

### 6.3 Dopravní prostředek

**Cíle:**

- 1) rozvíjet schopnost dětí verbálně vyjádřit svou představu
- 2) vést děti k naslouchání
- 3) rozvíjet schopnost dětí spolupodílet se na společných rozhodnutích a činnostech
- 4) rozvíjet konstrukční dovednosti

**Kompetence sociální a personální:** dítě si umí vytvořit svůj názor a vyjádřit jej; vyjednává a uzavírá kompromisy; dokáže se prosadit i podřídít; dítě přijímá vyjasněné a zdůvodněné úkoly.

**Organizační formy:** skupinová činnost

**Metody:** diskuse, rozhovor, *simulace*, konstrukční činnost

**Prostředky a pomůcky:** prkna, klády, kulatiny, lana, provazy, látky, kolíky, kladivo, lopatky, kameny, balicí papír, tlusté fixy

**Průběh:**

Svolala jsem si děti do kruhu, cíleně je oslovila „*dobrodruzi*“ a zeptala se jich, jakým dopravním prostředkem by nejraději cestovaly do té dálky. Navrhovaly vlak, pěší přesun, vor, auto, koně, autobus, loď. Zeptala jsme se jich, kterým dopravním prostředkem by to pro ně bylo „nejdobrodružnější“. Chvilí **navrhovaly a diskutovaly, až se shodly** na lodi, voru či parníku. Shrnula jsem to tedy tak, že by rádi cestovaly plavidlem. Následně jsem se s dětmi přesunula k hromadě materiálu a řekla: „Abychom se mohli, *dobrodruzi*, dostat do té dálky, je potřeba, postavit plavidlo. Můžete použít tento materiál i cokoliv jiného ze zahrady, ale podmínkou je, aby se na vaše plavidlo vešly podložky na sednutí pro všechny členy naší dobrodružné výpravy. Děti se na nic neptaly a hned se pustily do díla. Já jsem se držela opět stranou, nicméně na požádání jsem byla připravena pomoci s tím, co by děti nezvládly samy.

Děti se nejprve **domlouvaly, kam plavidlo v zahradě umístí**, přičemž si ujasnily, že budou stavět plachetnici. Pak začaly nosit materiál na místo určení.



Obrázek 5 Děti nesou prkno na stavbu lodi

Následně se **pustily do realizace**, začaly stožářem, který obklopily velkými prkny (paluba).



Obrázek 6 Stavba stožáru lodi

Poté v **menších skupinách realizovaly dílčí nápady** jednotlivců – kotvení stožáru lany, výběr materiálu na pádla a jejich umístění, příprava ráhen, připínání plachet, umísťování podložek na sednutí. Občas si děti musely **vyjasnit, co která podskupina k lodi přidala**, všechny nápady a dílčí výtvoary byly **ostatními přijaty**. V rámci menších skupin **děti sdílely své nápady, říkaly si o pomoc, nabízely pomoc, ptaly se, kdo co jak myslí**.



Obrázek 7 Vázání ráhen

Celá skupina vytvořila loď díky **spolupráci na dílčích cílech** v menších skupinách i **spolupráci menších skupin spolu**.



Obrázek 8 Hotová loď s posádkou

**Reflexe:** Myslím, že cílů bylo dosaženo zejména díky nastavení náročnosti úkolu tak, aby nebyl zvládnutelný jednotlivci či dvojicemi. Významnou roli sehrál reálný materiál, který zvýšil atraktivitu činnosti. Všechny děti včetně nejmladších se po celou dobu iniciativně zapojovaly. Společné konstrukční činnosti, myslím, fungují díky úkolové motivaci a „reálnosti“ a využitelnosti výsledku v dalších hrách. Dávají dětem smysl.

## 6.4 Zmizelá loď

**Cíle:**

- 1) umožnit dětem ověřit si domněnku
- 2) rozvíjet představivost dětí
- 3) rozvíjet schopnost dětí porozumět situaci z pohledu jiné osoby

**Kompetence sociální a personální:** dítě si dokáže na základě vlastního prožitku uvědomit, že situace může být jiná, než se na první pohled zdá; dítě odmítá nespravedlnost; dítě se rozhoduje společně s ostatními

**Organizační formy:** řízená činnost, skupinová činnost

**Metody:** brainstorming, dialog, *improvizace, alterace, učitelka v roli, reflexe, čtení, narativní pantomima, improvizované taneční drama*

**Prostředky a pomůcky:** kniha Tatínek píše paměti (T. Janssonová), lana, jednobarevné šátky stejného rozměru v 10 barvách, CD přehrávač, CD s hudbou (C. Orff: Carmina Burana), rytmická sada Orffova hudebního instrumentáře, balicí papír, tlusté fixy

### **Průběh:**

Děti přišly do zahrady, ve které včera nechaly postavenou loď. Loď tam ale nebyla a děti byly zpočátku chvíli zaražené. Pak **začaly debatovat o tom, co se asi stalo**. Svolala jsem tedy děti do kruhu, abychom se na situaci podívaly pořádně. Nejdřív jsem se jich zeptala: „Co se stalo?“ Děti odpovídaly: „Ztratily se věci od naší lodi.“; „Možná ji odfoukl vítr... v noci hodně fučelo.“; „Vítr vyrval ze země stožár a odkutálel se...“ „Uklidila ji teta.“; „Někdo ji ukradl...“; „Někam ji hodil.“ Všechny nápady jsem zapisovala a nakonec shrnula: „Říkáte, že to byla buď nějaká větrná bouře nebo zloději.“ Děti souhlasily. Navrhla jsem, že by tedy bylo dobré, **obě možnosti prozkoumat** blíž.

Pobídla jsme děti, **aby se staly zloději, kteří se nejdřív poradí a pak se pokusí ukrást loď**, kterou během jejich rady nachystám, a která bude znázorněna lany a šátky. Následně se děti v roli zlodějů pokoušely sbírat šátky i lana, které hlídala učitelka v roli hlídače přístavu.

Dětem se podařilo loď ukrást a následovala **reflexe**. Zeptala jsem se jich, jak se jako zloději všichni cítili? Děti: „Byla to sranda!“; „Smutek.“; „Bylo to jen jako, takže sranda.“ „Ale doopravdy bychom nekradli, protože bysme měli strach z policajtů...“; „Jo a z vězení!“; „Nechtěl bych krást, protože vím, že je to špatně.“ Pokračovala jsem: „A podle čeho víte, že je to špatné?“ Děti: „Ti druzí by mohli být taky smutní, že jsme jim vzali něco, měli rádi.“ Navázala jsem: „A ta vaše loď, měli jste ji rádi? Proč?“ Děti: „Dala nám moc práce.“; „Chtěli jsme jet do Afriky.“; „Chtěli jsme vyplout na oceán.“; „Hrát si na dobrodružství.“ Najednou do toho jeden chlapec řekl, že si „nemyslí, že to byli zloději“. Zeptala jsem ho proč si to myslí. Chlapec odpověděl: „Kdo by asi chtěl krást loď, když byla tak hezká...“ Pobídla jsem ostatní, aby řekli, co si o tom myslí. Reagovali: „Nemyslím si, že by tu byli tak zlí zloději.“; „Třeba si někdo myslel, že to byla jen obyčejná stavba a vzal si ten materiál na svou stavbu.“ Pokračovala jsem otázkou: „Proč vlastně zloději kradou?“ Děti: „Nemají peníze a chtějí být zlí.“; „Když někdo nemá peníze, nemusí být

zlý...“; „Podle mě kradou, protože chtějí mít nejvíc věcí na světě.“ Ptala jsem se dál: „**Jací jsou tedy zloději?**“ Více dětí: „**Zlí!**“ Pokračovala jsem: „**Proč myslíte?**“ Děti: „**To by asi nekradli, kdyby nebyli zlí.**“; „**Třeba kradou i hodní lidé, ale dávám tomu 0 bodů.**“; „**Nejsou tak zlí, třeba jenom neví, co dělají...**“ Navázala jsem: „**A kdyby věděli, co dělají, nekradli by?**“ Děti: „**Třeba ne.**“ Pokračovala jsem, že teď hodně přemýšlím, nad tím, co všechno říkaly a pokračovala jsem shrnutím vyřčeného: „**Jestli tomu dobře rozumím, říkáte, že to, že je někdo chudý, ještě neznamená, že je zloděj.**“ Děti přikyvovaly. Pokračovala jsem: „**A taky říkáte, že kdyby zloději věděli, co dělají, nekradli by.**“ Většina dětí nepřikyvovala, asi dvě souhlasily. Pokračovala jsem tedy dál: „**Myslíte si, že zloději nevědí, že kradou?**“ Děti se odmlčely a přemýšlely. Pokračovala jsem tedy: „**Přemýšlím, proč se tedy schovávají a nechtějí být odhaleni...**“ Děti: „**Ví, že kradou...**“; „**No jo, fakt!**“; „**Oni chtějí krást.**“ Některé děti souhlasně přikyvovaly. Shrnula jsem to slovy: „**Myslíte si tedy, že zloději kradou, protože chtějí krást... Protože se tak sami rozhodli...**“ Většina dětí souhlasně přikyvovala a některé to začaly plamenně komentovat. Shrnula jsem tuto část a vyhlásila pauzu.

Po přestávce jsme se přesunuli do interiéru. Navázala jsem tím, že už jsme **prozkoumali jednu domněnku o zmizení naší lodi a teď budeme ověřovat druhou – bouři.** Bude tedy zase potřeba, aby se děti samy bouří staly. Pro naladění se jsem dětem přečetla část textu z knihy T. Janssonové Tatínek píše paměti. Poté děti vyzvala, **aby si představily, že se staly mořskou vodní hladinou** a popisem děje jsem je prováděla v pantomimickém vyjadřování proměny hladiny moře při procesu zvedání větru, příchodu a průběhu bouře a opětovném zklidnění hladiny. Následně si děti vzaly šátky a rytmický nástroj z Orffova instrumentáře a tanečně improvizovaly na část skladby Carmina Burana.

Ocenila jsem výkon dětí, který byl velmi uvolněný až živelný a **nasměrovala je k ohnisku této činnosti – zjistit, jak se chová loď v bouři.** Vybídla jsem děti, aby si stoupily do zástupu a zkoušely společně **jako by ony samy všichni dohromady byly naše loď** dělat to, co budu popisovat, že se s lodí na moři děje. Obdobně jako u aktivity, kdy děti byly mořskou hladinou, měly pantomimicky předvádět, jak se loď na zvedajících se vlnách nadnáší a pak klesá, naklání na jednu a na druhou stranu, jak ji vítr odnáší na jednu stranu a pak zase na druhou.



Obrázek 9 Rozbouřené moře



Obrázek 10 Lod' na moři

Následovala reflexe. Zeptala jsem se dětí, **co si po tom, co teď zažily, myslí o zmizení své lodi**. Děti: „*Obří vítr mohl lod' někam odnést.*“; „*Mohly by ji rozbít blesky.*“; „*Mohly by se nabourat dvě lodě.*“; „*Mohl ji pohltit Maelström*“ (chlapec, který toto slovo použil, s mou výpomocí dětem objasňuje, že se jedná o velký vodní vír). Následně jsem se děti zeptala: „*A co se dělo s vaší lodí, když jste hrály lod'?*“ Nejstarší chlapci odpovídali: „*Nešlo*



*nám to, nestáli jsme za sebou.“; „Zlomila se nám.“; „Mohla se převrátit.“* Po odmlce jsem se děti zeptala, **co si tedy o zmizení své lodě myslí teď. Děti se shodly na tom, že to byla spíš bouře, která lod' poničila nebo potopila, než že by ji ukradli zloději.**

**Reflexe:** Tato část projektu byla časově velmi náročná. Avšak děti neztrácely pozornost ani elán, a to včetně reflexí. Přičítám to jejich přirozeným poznávacím citům. Ačkoliv během reflexí mluvily zpravidla starší děti, mladší bedlivě poslouchaly, z řeči těla byla patrná zaujatost. Pro mě tato část byla náročná z hlediska pozornosti a nároku na otevřenost – nebylo předem dané, kam se děti ve svých nápadech, prožitcích, reflexích a úvahách dostanou. Posilovalo mě jejich zaujetí. I proto jsem se rozhodla přetáhnout běžnou časovou dotaci na vzdělávací nabídku – projekt to umožňuje, pokud mají děti o další činnost zájem a nejsou unavené. Věřím, že téma jsme vyčerpali a cílů bylo dosaženo. Nicméně další část projektu by měla být zejména z hlediska myšlení více odlehčená.

## 6.5 Záchrana posádky

**Cíle:**

- 1) rozvíjet vnímavost dětí k druhým dětem
- 2) podporovat ochotu dítěte převzít zodpovědnost za skupinu
- 3) prohlubovat orientaci dětí v jejich vlastních pocitech
- 4) rozvíjet koordinaci pohybů a rovnováhu

**Kompetence sociální a personální:** dítě projeví citlivost a ohleduplnost k slabším; nabídne pomoc druhým, případně pomůže; uvědomuje si své emoce a dokáže je spojit se situací, ve které se nachází; spolupodílí se na společných rozhodnutích i činnostech.

**Organizační formy:** skupinová činnost

**Metody:** rozhovor, *simulace, reflexe*

**Prostředky a pomůcky:** lana, látková plachta, ploché horolezecké smyčky, skupina předmětů vybraných dětmi ve druhé části projektu, balicí papír, tlusté fixy

**Průběh:**

Uvítala jsem děti jako dobrodruhy v novém dni a připomněla, že naše lod' byla zničena bouří. Abych děti ještě více napojila na projekt, pokračovala jsem: *„Naštěstí bouře neodnesla všechny kusy lodi. Jedna větší část zůstala poblíž nás, a tak jsme si na ni mohli vylézt...“*

Ukázala jsem dětem prostor vymezený látkou, který představoval kus lodi, a požádala je, aby si všechny stouply na látku. Velikost látky jsem záměrně vybrala tak, aby se tam všechny děti vešly s vzájemným přidržováním – nikdo nesměl spadnout do „moře“. Zpočátku si některé děti na látku sedly, takže pro další nezbylo místo a trvalo několik minut, než se děti na látce seskupily tak, aby nikdo nešlapal mimo ni. Docílily toho díky tomu, že se **navzájem** z jednoho konce látky na druhý **informovaly** o tom, kolik mají místa. Také **prosily** druhé, aby se posunuly na volná místa, a vzájemně se **přidržovaly**.

Pokračovala jsem: „*Byly jsme bouří a malým prostorem na kusu lodi zcela utrmácení, proto jsme pocítily velkou úlevu, když nás proudy donesly k břehu. Na ten jsme se však mohly dostat pouze přes malé ostrůvky mělčiny.*“ Ukázala jsem dětem břeh, který byl vyznačen lanem. Také jsem jim představila „mělčiny“, což byly kruhy o průměru zhruba půl metru vzdálené od sebe cca 0,5 – 0,75 metru. K tomu jsem jim připomněla čtení z předchozího dne a povzbudila je, že ony naštěstí mají své kamarády–dobrodruhy blízko a můžou si tedy pomáhat, přesněji, že musí jít všichni spolu. Než jsem se stihla zeptat, jestli mají nějaké otázky, začaly se děti **domlout, jak to udělají. Vymyslely pořadí, pochytyly se za ruce jedno za druhým. V přední části byli čtyři nejzdatnější chlapci a na konci naopak čtyři nejméně zkušené děti.** Vydaly se na cestu, jakmile však z plachty měly vykročit méně zkušené děti, **nedokázaly to a začaly volat, že to nejde.** Starší děti vepředu jim kvůli vzdálenosti **nedokázaly pomoci ani poradit** a zadní část skupiny po chvíli popadala. Děti se tedy **vrátily na plachtu, aby se znovu domluvily a připravily.**

Nejdřív chtěli jít dva starší chlapci pořad jako první na začátku a **nechtěli čekat na domluvu** vzadu. Dva chlapci vzadu však postupně **přišli na to, a vysvětlili i druhým, že bude dobré, když se budou střídat starší děti s mladšími, a když na začátku i na konci půjdou starší kamarádi.** Nicméně **jeden z nejstarších chlapců neměl moc chuť vzdát se svého prvního místa kvůli podpoře mladších.** Sice instruoval ostatní správným směrem, ale bez výměny jeho místa v rámci skupiny prostě **nebylo možné dosáhnout střídání mladších a starších. Ke změně jeho postoje přispěl neklid mezi mladšími dětmi, který ho značně znervózňoval.** Situaci jsem tedy **začala popisovat a zeptala se onoho chlapce, co by ještě on sám mohl změnit pro to, aby se mladší děti zklidnily.** Přesně popsal, že by pomohlo, kdyby si mezi ně stoupl někdo zkušenější, ale sám se k činu moc neměl. Když jsem se ho zeptala, **kdo by to podle něj mohl udělat,** ani po delším přemýšlení nemohl **nikoho navrhnout, protože viděl, že všichni starší už pomáhali jinde.** Nakonec si **stoupl tam, kde ho bylo nejvíc potřeba.** Předtím, než se děti vydaly na cestu, jsem se jich **zeptala, jestli**

si myslí, že jsou teď lépe připraveni bezpečně dojít na břeh. Souhlasily, a tak jsem se jich zeptala **proč si to myslí**. Vyjmenovaly všechny **důležité změny, které učinily** a já jsem ještě zvlášť ocenila chlapce, který se dokázal vzdát místa vepředu ve prospěch bezpečí všech, přestože se mu nechtělo. Zeptala jsem se jmenovitě také **všech starších dětí**, které přispěly ke změně seskupení dětí, aby řekly, **čím konkrétně ony samy přispěly**. Všechny oslovené děti dokázaly svůj přínos přesně pojmenovat: „*Stoupnul jsem si mezi mladší kámoše.*“; „*Vzal jsem za ruku (jména dvou nejmladších dětí).*“; „*Pomohl jsem jim seřadit.*“; „*Stoupnul jsem si na konec hada.*“ Pak se děti vydaly **na cestu**, během které se několikrát **zastavily**, aby se **zklidnily** a se svým nejbližším okolím se **domluvily se na dalších postupných krocích**. Na vyžádání nejstarších chlapců se celá skupina **několikrát zastavila**, aby počkala na přesun méně zkušených dětí.



Obrázek 11 Záchrana posádky

Po aktivitě jsme se zaměřily na **pojmenování pocitů**, které děti při „záchraně“ **pocit’ovaly**. Pro základní orientaci jsem připravila papír s **emotikony** radosti, strachu, zvědavosti, spokojenosti a úleku. Pak jsem oslovovala jednotlivé děti, aby řekly, **co během hry cítily** („...možná i něco jiného, než je tu zobrazeno...“) a **proč**. Vyjma dvou hodně malých všechny děti **popsaly své pocity, spojily je se situací**: „*Když jsem spadla do vody, strach i lekla, pak spokojená, když mi pomohly...*“; „*Unavený z té cesty, z velkých kroků.*“; „*Zvědavý, jestli to zvládneme a bál jsem se o malé kámoše.*“. Většina dětí dokázala **popsat i proměnu pocitů v průběhu času aktivity**: „*Na začátku jsem byl zvědavý, pak nervózní, jestli to zvládneme a nakonec spokojený, že jsme to zvládly a teď unavený.*“. Děti se nebály přijít se svými zcela

ojedinělými pocity, které šli někdy proti pocitům jiných: „Byla to sranda... nevzpomínám v čem.“; „Byl jsem nedočkavý.“



Obrázek 12 Reflexe – jak jsem se cítil(a) během záchrany

Na závěrečné odlehčení jsem dětem nabídla hru na záchranu potopených předmětů. Po okolí byly rozmístěny důležité věci, které si děti druhý den projektu vybraly. Jejich úkolem bylo z vymezeného prostoru „pobřeží“ vyběhnout a na jeden nádech pro předmět doběhnout, vzít jej a přinést zpět, tj. jako se „pro předmět ponořit do vody a zachránit ho“. Každé dítě si to chtělo vyzkoušet, a protože předmětů bylo méně než dětí, vymyslely, že se pro některé „potopí“ ve dvojicích.

**Reflexe:** Myslím, že cíle se podařilo naplnit. Jsem spokojená z vyváženého zaměření aktivit jak na sebe sama, tak na druhé. Těší mě ochota a důvěra dětí chovat se uvolněně, mluvit o sobě, učit se z vlastních zkušeností. V simulaci se mi osvědčily jemné komentáře „pozorovatele“, který se vyjadřuje v kontextu herní situace. Na porušení pravidel jsem například reagovala slovy „dobrodruzi, tam vzadu vidím, že jeden člen posádky už málem padá do vody... musíme být opatrní, všichni se musí dostat bezpečně na souš...“ Po tomto komentáři se celá skupina zastavila a začala sama od sebe problém řešit. Dětem také sedly ozvláštněné podoby pohybu v rámci aktivit, což je pro mě důležitý podnět do dalších částí projektu.

## 6.6 Cesta do vnitrozemí

### Cíle:

- 1) podporovat osobní odvalu a iniciativu dětí
- 2) rozvíjet schopnost dětí reflektovat své vlastní pocity
- 3) rozvíjet schopnost dětí vcítit se do člena skupiny
- 4) rozvíjet schopnost dětí převzít zodpovědnost za úspěch skupiny

**Kompetence sociální a personální:** dítě si uvědomuje, že za sebe své jednání nese zodpovědnost; orientuje se v základních emocích, je v souladu se svým prožíváním; projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým; spolupodílí se na společných rozhodnutích i činnostech.

**Organizační formy:** individuální činnost, skupinová činnost

**Metody:** rozhovor, *simulace, reflexe*

**Prostředky a pomůcky:** konopný provaz, nůžky, šátky na zavázání očí, balicí papír, tlusté fixy

### Průběh:

Navázala jsem na předchozí části projektu tím, že jsem požádala děti, aby **shruly**, co všechno už na své dobrodružné výpravě **zažily**. Pak jsem se dětí zeptala, **jaký tedy podle nich musí dobrodruh být**. Charakterizovaly jej jako **odvážného, důvěřivého, opatrného, přemýšlivého**. Dále zmínily, že by „*měl přemýšlet nad tou situací, co ho potká, jestli je to bezpečné*“. Jeden chlapec také zmínil, že by „*bylo dobré, aby nebyl sám, to by mohl zdívočet*“. Zeptala jsem se jej, jak to myslí. Odpověděl, že by se z „něj mohlo stát zvíře... člověk mluví a stará se o čistotu... to vím, z té knížky Tajuplný ostrov...“ Zeptala jsem se tedy dětí, **jak by se asi chovaly, kdyby zdívočely**. Říkaly: „*Nebyli bysme optarní*“; „*pili z louže jazykem*“; „*mohli bysme být zlí*“; „*nechtěli bysme mluvit s dalšíma lidma...*“.

Navázala jsem na právě řečené a na okamžik, kdy jsme se po záchraně holých životů ocitli se na neznámém ostrově: „*A jako opravdoví dobrodruzi se teď společně, abychom nezdivočeli, vydáme na průzkum ostrova. Avšak jediná cesta do vnitrozemí vede mezi skálami.*“ Přesunuly jsme se s dětmi na místo, kde jsem předtím vytvořila z pevného konopného provazu vodorovnou pavučinu zhruba ve výši kolen dětí. A pokračovala jsem v motivaci: „*Toto je ta jediná cesta... Na neštěstí je protkaná nebezpečnými vlákny*

neznámého tvora. Moc toho nevíme, ale co víme je, že každý musí cestu zvládnout sám. Navíc když se kdokoli dotkne vlákna poprvé, oněmí, a když podruhé, ztratí zrak... však pokud chceme prozkoumat vnitrozemí, musíme tudy.“ Děti byly zpočátku zaražené, možná se i hůř orientovaly, kudy je tedy možné jít a kudy už ne. I proto jsem jim po chvílce navrhl, že to můžu zkusit jako první. Během cesty jsem šla záměrně hodně pomalu a výrazně zvedla nohy vždy, když jsem překračovala provaz. Taky jsem komentovala prostor, aby bylo zřejmé, kde už jsou pomyslné skály, kudy se nedá projít. Jakmile jsem došla na konec, začaly se děti radit, jak to udělají a v jakém pořadí půjdou. Rozhodly se pavučinu podlézat. Dodržely **dohodnuté pořadí**, a navíc si **začaly radit**, kudy je třeba lézt, a na jaké části těla si má právě lezoucí dítě dávat pozor. A zároveň si **čestně hlídaly doteky**. Většinou dětí se po zvládnutí podlézání viditelně ulevilo, často to komentovaly slovy „to bylo těžké...“. Jakmile všechny děti prolezly, sešli jsme se k **reflexi**.

Na začátek jsem citovala děti, že to bylo těžké. Pak jsem je pobídla, aby každé dítě popřemýšlelo, **co pro ně bylo nejtěžší a co pomáhalo to nakonec zvládnout**. Děti odpovídaly: „*Asi nic, ale musel jsem se hodně soustředit.*“; „*Podlézání těch pavučin, to bylo moc nízko... pomohlo, že kámoši říkali, kam mám jít.*“; „*Měla jsem strach, že si zašpiním bundu...nakonec jsem našla odvahu.*“; „*Pavučina byla nízko a aj hodně děkuji kámošům, že mi říkaly, kterým směrem mám jít, a (jméno kamaráda) mi řekl, když jsem neviděl, že mám sklonit hlavu.*“; „*Že jsem se nemohla dotknout... že mi kámoši poradili, kam mám jít a co mám dělat.*“ Následně jsem děti poprosila, aby na papír **nakreslily obličej, který byl nejlépe vystihl, jak se cítily**.



Obrázek 13 Děti znázorňují prožité emoce

Pak každé dítě svůj emotikon představilo a popsal. Děti popsaly tyto pocity jako strach, spokojenost, soustředěnost, únava, radost, štěstí, veselost.

Před další částí aktivity jsem se dětí zeptala, kolik máme po průchodu pavučinou nevidoucích dětí a kolik nemluvicích. **Celkem bylo pět němých a tři nevidoucí.** Zeptala jsem se tedy dětí, **jestli si myslí, že by za těchto okolností bylo dobré pokračovat v průzkumu neznámého ostrova.** Řekly, že ne, a já jsem tedy navrhla, abychom se **vrátili zpět do bezpečí** pobřeží, kde bychom snad už mohli najít nějaký lék na tu slepotu... Děti souhlasily – vytáhla jsem tedy šátky a **poprosila nevidoucí, aby si zavázaly oči.** Najednou se **atmosféra** mezi dětmi **změnila** – všechny se začaly **soustředit a promýšlet, jak s nevidoucími půjdou.** V ten moment se **od skupiny oddělil jeden vidoucí chlapec,** který ani opakovanou **prosbu kamarádů, aby zůstal a pomohl s nevidoucími, nevyslyšel.** Ostatní děti to sice trochu zaskočilo, ale o to **důkladněji začaly promýšlet, jak půjdou, aby se o všechny nevidoucí dokázaly postarat.** Nakonec si jeden z nejstarších chlapců, který zároveň mohl mluvit, vzal na starost dva nevidoucí kamarády a dvě nemluvicí děti si mezi sebe vzaly jedno starší nevidoucí dítě. Cesta proběhla bez potíží, děti si **volily bezpečný terén,** když bylo **potřeba zpomalit či stavit, udělaly to.** První šla trojice s **mluvícím chlapcem,** který pro své dva nevidomé **terén komentoval.** Za nimi šla trojice složená z dvou nemluvicích vedoucích a jednoho nevidoucího dítěte.



Obrázek 14 Přesun s nevidoucími a nemluvicími dětmi

Zhruba v polovině cesty **jsem děti zastavila**, abych se postupně všech nevidoucích **zeptala, zda se cítí bezpečně**, a jestli je něco, **co by potřebovaly od vidoucích**. Pak jsme se **na totéž zeptala vidoucích**. Nikdo neměl **žádné připomínky**, všichni se cítili dobře a **soustředěně došli až do cíle**.

**Reflexe:** S průběhem dnešních aktivit jsem spokojená, myslím, že cíle se daří naplňovat. Zprvu mě sice překvapila neochota jednoho dítěte vzdát se na určitý čas svého pohodlí ve prospěch druhých dětí, ale pak mi došlo, že je to zcela v souladu s cíli dne i projektu – dítě si volí a nese za svá rozhodnutí zodpovědnost. Jsme si celkem jistá, že ostatní děti se k tomuto rozhodnutí daného dítěte v budoucnu vrátí. A jsem hrdá, že se ostatní děti dokázaly v dané situaci přenést přes své rozladění a soustředit se na společný úkol. Kdyby však pocítily potřebu vyjádřit se k rozhodnutí onoho chlapce v daný moment, byla jsem věřím připravená celou situaci reflektovat ku prospěchu všech. Víc a víc si uvědomuji, že aktivity tohoto druhu by si nebylo možné úplně hladce realizovat ve třídě, která čítá kolem dvaceti dětí, a většinou se o ni stará jen jedna učitelka... Taký se zvýraznil „nesmysl“ oddělování personálních kompetencí od sociálních a naopak.

## 6.7 Dopis domů

**Cíle:**

- 1) rozvíjet schopnost dětí vnímat situaci z pohledu druhého
- 2) umožnit dětem vstup do role někoho jiného
- 3) rozvíjet řečové a komunikační dovednosti dětí

**Kompetence sociální a personální:** dítě vnímá a respektuje pohled druhých na danou situaci; uvědomí si a pojmenuje pocity; nalézá souvislosti mezi situacím a jednáním.

**Organizační formy:** skupinová činnost

**Metody:** rozhovor, *hra v roli, stronso, postsynchron, reflexe*

**Prostředky a pomůcky:** šátky, lana, balicí papír, tlusté fixy, podložky na sednutí

**Průběh:**

Tuto část projektu jsem zahájila otázkou, **jak se děti mají na dobrodružné výpravě**. Odpovědi se nesly v pozitivním až nadšeném duchu. Pokračovala jsem tedy, že „*někde jinde je ale možná někdo, kdo se cítí úplně jinak, kdo tu není s námi na dobrodružné výpravě...*“ Než jsem to dopovídala jeden z nejstarších chlapců řekl: „*Já vím, rodičové, jestli o nás*



*nemají strach...*“ To upoutalo ostatní, některé děti přitakaly, jiné začaly doplňovat svými komentáři v podobném duchu. I já jsem souhlasně a starostlivě pokyvovala hlavou a po chvíli děti vyzvala, že si teď na **ty naše rodiče můžeme zahrát**.

Vyzvala jsem děti, aby se **rozdělily na dvě skupiny** a každá se stane rodinou, která ráno najde postel svého dítěte prázdnou. Pak měly děti ve svých skupinách čas na rozehrání situace s tím, že ji posléze předvedou druhé skupině. Na **přípravu přehrávek** si obě skupiny **vyžádaly více času**. Při předvádění se ukázala nevyváženost obou skupin. V první byly **mladší a stydlivější děti**, takže šlo spíš o improvizaci, která hodně vážla. Druhá skupina složená **ze starších dětí měla promyšlenější postup jednání i řeči**, avšak v průběhu přehrávky se nechala **unést děláním srandiček** a nevěděla, kdy skončit. Pro diváky byly obě **přehrávky zdlouhavé a nesrozumitelné**.

Následně jsem požádala první skupinu, aby situaci znovu zahrála s tím, že je v jednu chvíli přeruším a bude potřeba, aby strnuly, tedy aby byly nehybné jako sochy. První skupinu jsem zastavila v momentě, kdy rodiče objevili prázdnou postel. Děti z druhé skupiny měly za úkol **vymyslet, co by teď ty zastavené postavy jako rodiče mohly říkat**. Navrhovaly: „*Kde máme dítě?*“; „*Kam se schoval?!*“; „*Musíme ho najít*.“. Když jsem se zeptala, **co asi teď rodiče cítí**, děti navrhovaly **starost, nazlobení, leknutí**. Druhou skupinu jsem zastavila, když rodiče začali telefonovat na policii. Děti, které se na situaci dívaly, nabízely, že by postavy asi teď řekly: „*Haló, zmizelo nám dítě*.“; „*Pomozte nám, nemáme dítě*.“ Když jsem se zeptala na **pocity**, odpovídaly děti **stejně jako u předešlé skupiny**.



Obrázek 15 Hra v roli „Rodiče“ – stronso, postsynchron

Následně jsme se s dětmi sesedly do kruhu a já se jich zeptala, co si myslí, že by teď jejich **rodiče**, kteří jsou doma, zatímco my tady na dobrodružné výpravě, **potřebovali vědět**. Děti navrhovaly: „*Vědět, že se nám nic nestalo.*“; „*Že nás nic nesežralo ani jsme se neztratily.*“; „*Že se nemusí bát, aby sem nemuseli chodit.*“; „*A že jsme všichni spolu.*“.

Ocenila jsem děti, že i když se mají dobře a prožívají své dobrodružství, dokáží myslet i na to, že jejich rodiče se o ně můžou bát. Avšak vzhledem k tomu, že nám **hodně času a sil zabrala příprava a samotné přehrávky situací, rozhodla jsem se, že samotné psaní dopisu necháme až na další den**. To jsem také řekla dětem.

**Reflexe:** Z dnešního průběhu jsem dost v rozpacích. Hra v roli byla pro děti jednoznačně náročná, obtíže se stupňovaly při přehrávce pro druhé děti. Myslím, že hra v roli vyžaduje schopnosti, ke kterým děti v předškolním věku dospívají až před nástupem do školy. Menší děti ztrácely pozornost, středně staré děti ještě nedokázaly překonat ostych při hraní před druhými, určitě také proto, že nevěděly, jak někoho jiného předvádět, a některé nejstarší děti sklouzly k šaškování. O přínosech dnešních aktivit mám pochybnosti, respektive o volbě metod, obzvlášť bez předchozí průpravy. V pokračování projektu se budu držet simulací a důkladných reflexí, které staví a vychází z osobních prožitků dětí. Za případným účelem kultivovat dramatický projev dětí, pak bych volila spíš narativní pantomimu.

## 6.8 Nečekané setkání

**Cíle:**

- 1) rozvíjet schopnost dětí orientovat se ve vlastních pocitech
- 2) zprostředkovat dětem novou sociální situaci
- 3) rozvíjet schopnost dětí samostatně se rozhodovat

**Kompetence sociální a personální:** dítě si uvědomuje své pocity a jejich souvislost se situací, ve které se nachází; nalézá souvislosti mezi situací a jednáním; chová se obezřetně; uvědomuje si, že lidé se různí a dokáže být tolerantní k jejich odlišnostem; si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá.

**Organizační formy:** řízená činnost, skupinová činnost

**Metody:** rozhovor, *simulace, improvizace, učitel v roli, proxemizace postojů, reflexe*

**Prostředky a pomůcky:** šátky, lana, líčidlo, kostým pro učitelku, bambusové tyče, balicí papír, tlusté fixy

**Průběh:**

Dnes se skupina rozrostla o čtyři **děti**, které se **vrátily po nemocích**. Z důvodu vtažení dříve nemocných dětí do projektu jsem se rozhodla, že jim naše **dosavadní zážitky** zkusíme **zprostředkovat pomocí narativní pantomimy**. Tím si zároveň **dříve přítomné děti** mohou **trénovat dramatický projev**. Lany jsme vymezila prostor jeviště a hlediště a s dosud přítomnými dětmi jsme pantomimicky za mého popisu děje předvedly podstatné milníky „dobrodružné výpravy“. Nově příchozí děti se zaujetím sledovaly a na konci nás ocenily bouřlivým potleskem.



Obrázek 16 Narativní pantomima

Po krátké pauze jsem všechny děti svolala do kroužku, abychom si zase **vzpomněli na rodiče**, kteří u toho s námi nejsou. **Shrnula jsem nejdůležitější podněty ze včerejška**. Po jejich ocenění jsem se dětí zeptala, **jak by se tedy rodiče mohli dozvědět tyto důležité informace**. Chvilí **přemýšlely**, ale pak si **vzpomněly na dopis**. Navrhla jsem tedy, že dopis můžeme napsat všem rodičům dohromady, a že jim ho **pomůžu napsat, pokud mi dokáží říci, co přesně tam mám psát**. Nechala jsem děti volně **generovat různé formulace jedno přes druhé, až samy zjistily, že to nikam nevede**. Zeptala jsem se jich, **co by pomohlo, aby dokázaly společně vymyslet, co přesně do dopisu napsat**. **Vzpomněly si, že je dobré, aby vždy jeden řekl své návrhy a ostatní se k nim pak vyjádřily**. Tímto způsobem se **shodly na obsahu sdělení**, které jsem následně přesně sepsala. Pak jsem se jich ještě zeptala, jak rodiče poznají, že je ten dopis pro ně, a ne pro někoho jiného. Nejdřív navrhly napsat adresu, ale pak nevěděly, kterou by vybraly, když každé dítě bydlí jinde. Navedla jsem je tedy, že by mohlo pomoci, kdyby bylo jasné, od koho ten dopis je, a to už starší děti **navrhly, že se podepíší**. Nakonec jsme společně ještě pro jistotu **připsali oslovení**. Pak se **každé dítě**

podepsalo třeba i jen obrázkem. Text dopisu byl: „*Ahoj mamí a tati! Nebojte se o nás, nikam jsme nespady, nic nás nesežralo a nikde jsme neumřely. Nikdo nás neunesl a jsme tu všichni spolu.*“

Během podepisování/dokreslování dopisu jsem se šla převléci, abych pracující skupinu dětí překvapila jako znenadání se objevivší domorodec. Následně jsem za neurčitého monotónního pokřikování h-t-h-t-h-t... v kostýmu a s bambusovými tyčemi v ruce přiběhla do takové vzdálenosti k dětem, aby mi musely věnovat pozornost, ale necítily se ohrožené. Byla jsem v roli místního obyvatele, který při své běžné obhlídce území náhodou narazil na děti. **Šlo mi o to, aby se děti setkaly s nějakým člověkem, který má zcela jiný jazyk, jeho neverbální komunikace je nejasná stejně jako jeho kostým, líčení i rekvizita. Chtěla jsem se vyhnout jednoznačnému významu, vzbudit rozporuplné pocity.** Dělal jsem podivné rytmicky se opakující pohyby a vydávala strohé opakující se slabiky či jen hlásky.



Obrázek 17 Nečekané setkání s domorodcem

Po odeznění prvního chichotání dětí jsem své projevy zmírnila, přiblížila se, odložila tyče a pokusila se neverbálně navázat komunikaci. Některé děti **reagovaly smíchem**, jiné mě **bedlivě sledovaly**, jedno **menší dítě si přesedlo ke starším** dětem, jiné děti **volaly, že ví, že jsem to já**, dva z **nejstarších chlapců se pokoušely mé projevy interpretovat**, jedna **dívka uklidňovala bázlivého kamaráda** „neboj, to je jen Jitka.“. **Žádné z dětí neučinilo žádnou přímou akci směrem k postavě domorodce.** Zhruba po třech minutách jsem v roli

zase odběhla, abych se odmaskovala a vysvlékla kostým. Mezitím děti diskutovaly o tom, že jsem to byla já, podle čeho mě poznaly, čím se v zahradě asi odličím apod.

**Vrátila jsem se s překvapeně a udiveně položenou otázkou „Co to tady bylo...?“** Děti říkaly, že indián a já dodala: „*Slyšela jsem nějaké strašidelné zvuky...Nejdřív jsem sem chtěla přijít, ale pak jsem se raději schovala tady za ten keř... A taky jsem si všimla, že jste tu měly jednoho kamaráda, který se bál.*“ Šla jsem k dítěti, které mělo alespoň podle vnějších projevů největší strach ze všech, a nabídla mu pochování, což nyní už klidné dítě přijalo. Děti říkaly, že jsem to byla já. Reagovala jsem: „**Hmm, to byla nějaká postava... zvláštní postava... Rozuměly jste jí?**“ Děti: „*Nee...*“; „*Ani slovo.*“ Já: „*Vůbec jste jí nerozuměly?*“ Jeden chlapec: „*Ten indián chtěl obejmout (jméno dítěte).*“ Ostatní děti pořád opakují, že vůbec **nerozuměly**, co říkal, a že **dělal divné zvuky a pohyby**. Zeptala jsem se jich, kdo to tedy podle nich byl, a co si myslí, že jim ta postava vlastně říkala. Děti: „*Indián to byl.*“; „*Říkal, že nás chce obejmout.*“ Já: „*A co jste na to říkaly, že vás chtěl obejmout?*“ Jeden z nejstarších chlapců: „*Nic, protože já jsem ani nevěděl, že nás chce obejmout.*“ Další děti se přidaly s tím, že mu nerozuměly, že to nebylo jasné. Zeptala jsem se jich, **co tedy cítily, když nebylo jasné, co říká**. Děti: „*Měla jsem strach, že nám chce vzít ten dopis.*“; „*Nebála jsem se, byla to Jitka.*“; „*Byl jsem veselý, ale až na mě ukázal už jsem veselý nebyl.*“; „*Byl jsem zvědavý, jakým jazykem mluví.*“; „*Byla to sranda.*“ Ještě jsem **podotkla, že tu byl taky jeden dobrodruh, který měl strach**. Pak jsem se zeptala dětí, **jak příště poznají, že je mezi nimi nějaký kamarád, který má strach a potřebuje jejich podporu**. Jeden z nejstarších chlapců bez váhání odpověděl, že se stačí „**podívat se jim do tváře jaký mají pocit**“. Ocenila jsem děti, jak nad tou neobvyklou situací přemýšlely.

Po krátké hygienické přestávce jsem si děti opět svolala, abych jim řekla, že jsem v deníku svého dědy cestovatele našla zmínku o tomto ostrově a řeči jeho obyvatel. Že tedy, pokud jsme dobře poslouchala, pokoušel se dětem říci něco jako „jsme rádi, že jste přijely“ a „náčelník vás čeká“ a také „dar náčelníkovi připravte“ a pak ještě „hostinu připravte“ a na závěr říkal něco jako „jste tady v bezpečí“. Nechala jsem děti ventilovat dojmy z tohoto sdělení. Pak jsem jim **připomněla, jak charakterizovaly dobrodruha – odvážný, důvěřivý a zároveň přemýšlivý a opatrný**. To vyvolalo živou diskusi zejména mezi nejstaršími dětmi, které zvažovaly, že by to mohli být i „*lidojedi a je to jen léčka*“, a že by bylo dobré zjistit, jestli „*nedělají past před vchodem*“, a to by bylo možné zjistit tím, že by „*tajně poslouchaly, co říkají*“ a mohly by je taky „*sledovat dalekohledem*“. Všechny děti je bedlivě poslouchaly. Já jsem se kvůli přítomnosti nejmenších dětí poněkud vylekala

zmínky o lidojedech, a tak jsem debatu ukončila s tím, že by bylo **dobré nejdřív zjistit, jak to má každý člen výpravy sám za sebe**. Řekla jsem dětem, že **teď si každý promyslí, co by on sám dál udělal** a vybral si z následujících možností: určitě **jet zpátky domů** – nevím – určitě **zůstat a prozkoumat ostrov i domorodce**. Taky měl být každý schopný říci, **proč by se tak rozhodl**. Po nějaké chvíli jsem v prostoru nachystala lano, jehož jeden konec odpovídal postoji určitě jet domů, druhý značil postoj určitě prozkoumat a střed znamenal nevím. Vyzvala jsem děti, aby si na lano stouply tak, aby to vyjadřovalo jejich názor na další postup. **Většina dětí si stoupla na stranu zůstat a prozkoumat**. Argumentovaly tím, že „*by to tu chtěly prozkoumat*“ a „*pokračovat v té hře*“ nebo „*zjistit, jestli jsou ti indiáni hodní nebo zlí*“. Na druhém pólu stálo jedno dítě, které mělo „*strach, že bysme neměly co jíst*“. Uprostřed byly dva z nejstarších chlapců, kteří se zpravidla ujímají role koordinátorů skupiny a cítí za ni velkou zodpovědnost. Vysvětlovali svůj postoj takto: „*To by mohla být léčka a taky nemusela, nechtěl bych, aby nás snědli.*“ a „*asi bysme jim ani neutekli, kdybysme chtěli, jsou rychlí...*“. Ocenila jsem ochotu všech dětí o situaci přemýšlet a zvažovat, co by bylo dobré udělat. A připomněla jsem jim, že už se ale musí **jako skupina rozhodnout**, zda zůstat nebo odjet. Dítě, které chtělo odjet kvůli strachu o jídlo se nakonec rozhodl zůstat, protože ostatní děti mu připomněly na té hostině by mělo být jídlo. Dva nerozhodní hoši se nakonec **po vyslechnutí ostatních dětí** vyjádřili takto: „*Na chvíli zůstat a potom odjet.*“; „*Dva měsíce zůstat a potom odjet.*“ Vše jsem ukončila slovy, že **zítra tedy děti čeká návštěva u náčelníka**.

**Reflexe:** Na začátku dne jsem neplánovaně zařadila narativní pantomimu, aby se nově příchozí děti mohly zorientovat v projektu. To bylo myslím dobré rozhodnutí. Na začátku jsem však byla nervózní, jestli stihneme dokončit práci z předchozího dne a ještě naplánovanou dnešní hlavní aktivitu, která měla velmi otevřenou podobu. Zaujetí a pracovitost dětí mi dodaly důvěru v proces a vše nakonec proběhlo podle mých představ. Zdá se, že cíle byly naplněny, obzvlášť mě těší zvládnutí kontroverze setkání s domorodcem, které bylo živnou půdou pro silné prožitky i bohatou diskusi dětí. Teď to vypadá, že tímto momentem se projekt přehoupl do nové kvality – myslím tím ještě větší otevřenost možností jeho průběhu. Poměrně rutinní práce přípravy dobrodružství pro děti se nyní pro mě mění na dobrodružství s dětmi.

## 6.9 Návštěva u náčelníka

**Cíle:**

- 1) rozvíjet schopnost dětí vnímat a přijímat své prožívání a emoce
- 2) rozvíjet schopnost dětí nahlédnout situaci z pohledu druhého člověka
- 3) prohlubovat u dětí dovednost neverbální komunikace
- 4) rozvíjet schopnost dětí přizpůsobovat své chování situaci
- 5) podporovat tvořivé sebevyjádření dětí

**Kompetence sociální a personální:** dítě se samostatně rozhoduje a uvědomuje si, že za sebe i své jednání nese zodpovědnost; orientuje se v základních emocích, je v souladu se svým prožíváním; v neznámých situacích se chová obezřetně, dokáže se bránit násilí a odmítat chování, které je mu nepříjemné; uplatňuje základní společenské návyky; chápe, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.

**Organizační formy:** individuální činnost, skupinová činnost, párová činnost

**Metody:** rozhovor, *simulace, improvizace, reflexe*, výtvarná činnost

**Prostředky a pomůcky:** šátky, látky, lavice, lana, líčidlo, peří, bambusové tyče, kostým pro učitelku, balicí papír, tlusté fixy

**Průběh:**

Od samého začátku dne bylo patrné jemné dramatické napětí. Obvyklou písni jsem si svolala děti do kruhu a slavnostně jim připomněla významnost dnešního dne. Zeptala jsem se jich, co si vzpomínají, že je potřeba na návštěvu u náčelníka připravit. Hned věděli, že dar a pohoštění. Požádala jsem je, **aby se rozdělily** do dvou stejně velkých skupin, které budou vyvážené také z hlediska počtu předškoláků, nejmladších dětí. Děti se chvíli **přeskupovaly a přepočítávaly**, nakonec skutečně vytvořily dvě skupiny dle podmínek, které jsem stanovila. Jedna skupina vyrobila z běžně dostupného přírodního materiálu pohoštění (pečené maso, ryby, zelenina a čokoládový dezert). Druhá skupina vytvářela dar. Její dva nejstarší členové se rozhodli vyrábět Eiffelovu věž z klacků a lan. Mladší děti byly dezorientované, a tak si začaly dělat své věci z přírodnin. Pomocí několika otázek jsem dva nejstarší členy přivedla k tomu, že ostatní členové skupiny pravděpodobně nemohou pomoci, protože si pod slovem „ajfelovka“ prostě nedokáží nic představit. Skupina se tedy přeorientovala na výrobu dortu, což děti už skutečně společně dobře zvládly.

Po dokončení daru a pohoštění jsme se **s dětmi sesedli, a ještě si připomněli, co může pomoci porozumění člověku, který mluví jinou řečí.** Děti si **vzpomněly, že o tom, co**

druhý cítí se můžeme dozvědět, když budeme sledovat jeho tvář a taky jeho pohyby. Pak jsme všichni promýšleli, jak by naopak ony mohly dát domorodci vědět, že mají dobré úmysly. Jedno dítě napadlo, že možná včera ony samy „zmátly indiána tím, že se smály... možná si myslel, že se mu posmívají“. Ale určitě by podle dětí pomohlo, kdyby neměly v rukou žádné „klacky ani jiné věci, které by mohl indián brát jako zbraň“. Postupně jsme pak prošli různé nevšední situace připomněli si, jak se v nich chováme. Zmínily návštěvu narozenin a přinášené dary a hezké slavnostní oblečení. Stejně tak i divadlo nebo koncert, kam se oblékají do šatů a košil a chovají se ukázněně. Zeptala jsem se jich, jestli by něco z toho mohly použít dnes při návštěvě náčelníka. Říkaly, že by pomohlo, kdyby byly „hodně klidné“, ale že „hezké oblečení tu nemají“. V ten moment jsem vytáhla a nabídla dětem krabičku, ve které bylo připravené stejné líčidlo, jako měl indián, a které jsem umíchala podle receptu z deníku mého dědy. Zeptala jsem se jich, jestli by se jim třeba nehodilo a taky jsem jim nabídla peří, které měl domorodec v čepici, a kterého je tady na ostrově dost. Některé děti byly nadšené, ale některé váhaly. Zeptala jsem se jich, jestli už někdy byly v cizí zemi, kde třeba ochutnaly nějaký speciální místní pokrm, který dosud neznaly. Pár dětí, které to zažily jsem se zeptala, jaké to bylo. Odpověděly že dobré a já jsem přidala pohled z druhé strany, že totiž ti místní byli určitě potěšeni, protože to je od návštěvníků projev úcty k jejich zvykům. A že by tedy náčelník mohl chápat jako náš projev úcty k místním obyvatelům, kdybychom si vyzkoušely nějaký jejich zvyk – třeba to líčení a peří v čepicích. S tím už všechny děti souhlasily a následně se ve dvojicích radostně pustily do úprav. Ve dvojicích si vzájemně pomáhaly s líčením i zdobením peřím.



Obrázek 18 Vzájemné líčení dětí



Po dokončení líčení si šly děti s učitelkou umýt ruce a já jsem mezitím nachystala slavnostní prostor s náčelníkovým trůnem, místy k sezení pro děti, vstupní cestou, pohoštěním a darem. Sama jsem se **převlékla do kostýmu domorodce a na trůnu důstojně vyčkala návratu dětí**. Když děti přišly a uviděly proměněný prostor, **zastavily se v uctivé vzdálenosti a vše si důkladně prohlížely**. Učitelka jim rozhovorem pomohla uvědomit si, jak vytvořený prostor ovlivní jejich chování. Také **společně promyslely, v jakém pořadí půjdou**. Nejprve chtěly jít od nejmladšího, ale na základě učitelčiny připomínky, že **neví, jak se bude náčelník chovat**, vyslaly **jako první dvě nejstarší děti**. Také je napadlo, že **dar ponese první dítě a pohoštění poslední**. Ještě se děti zeptala, **co mohou udělat ony, aby náčelník věděl, že se jich nemusí obávat, že přichází v míru**. Děti: „*Pokloníme se mu.*“; „*Podíváme se mu do očí.*“ Učitelka připomněla, že **signál příchodu v míru si každé dítě může zvolit vlastní, aby se cítilo samo dobře**. Pak se ještě zeptala na to, jestli by případně někdo byl ochotný pomoci mladším dětem, kdyby potřebovaly pomoci. Ke každému z nejmladších dětí se přihlásil jeden starší ochránce. Pak už vše nechala na dětech.

Děti podle domluveného plánu **začaly přistupovat k náčelníkovi**. První příchozí se **chovaly velmi obezřetně, pečlivě sledovaly chování náčelníka, jeho mimiku i gesta**. Já v roli náčelníka jsem chtěla alespoň zpočátku opět působit velmi neutrálně, spíš zrcadlit jednání dětí, než cokoliv iniciovat – **mým záměrem bylo nechat jim co největší prostor pro utváření situace setkání s neznámou osobou**. Všechny se **chovaly velmi důstojně, každé dítě si zvolilo vlastní gesto sdělení příchodu v míru**. Každé dítě si určilo míru blízkosti kontaktu i množství času, který **osobnímu setkání s náčelníkem dalo**.



Obrázek 19 Návštěva u náčelníka

Po pozdravení s náčelníkem se každé dítě usadilo na svou podložku. Tři nejmladší děti šly s doprovodem, poslední příchozí předal pohoštění. Poté jsem slavnostně začala usazené děti obcházet a **nabízet jim místní pohoštění**. Každé **způsobně ochutnalo a poděkovalo**. Pak jsem sama začala ochutnávat pohoštění od dětí.



Obrázek 20 Ochutnávka pohoštění od dětí

Následně jsem děti znovu obešla s ochutnávkou jejich dobroty. Všechny děti si opět dle nejlepších způsobů vzaly a poděkovaly.

Následně jsem si stoupla a za **hlasitého doprovodu nesmyslných zvuků provedla stejně jako včera několik podivných pohybů**. Děti už to **neuvádělo do rozpaků ani smíchu, pozorně sledovaly, očekávaly další dění**. Začala jsem na zpomalenou melodii písně Přátelství je jako zlatá brána zpívat hlásky h-t-h-t-ht-ht-h-t a dělat jednoduché pohyby. Po několika chvílích jsem nabídkou ruky vyzvala dítě, které **začalo moje pohyby spontánně do rytmu napodobovat, ke společnému tanci**. Takto jsem postupně přizvala ještě další dvě děti, zbývající se ihned **přidaly samy**. Po chvíli už jsme **společně tančily i zpívaly**.



Obrázek 21 Společný tanec

Tanec jsem ukončila ve chvíli, kdy už se atmosféra úplně uvolnila, ale stále zůstávala slavnostní. Začala jsem dětem tleskat, a když se ony se přidaly, sundala jsem si kostým. Už **v civilu jsem jim poděkovala za krásný zážitek**. Jedno dítě **za mnou přišlo, aby mě obejmulo**. Pak se začaly **děti mezi sebou navzájem objímat**. Tento konec dnešního bloku mi přišel nejuvštější.

**Reflexe:** Cíle byly dosaženy. Setkání s náčelníkem mělo být vrcholnou částí celého projektu. Dle mého soudu tomu tak skutečně může být – děti nabídnutý prostor zaplnily obsahem, který doložil věku odpovídající míru základů sociálních a personálních kompetencí, a u nejmladších dětí zjevil obrovskou míru účasti v celém dosavadním dění projektu. Setkání probíhalo ve sváteční atmosféře, tj. v duchu nevšedního dění. S jistou mírou nadsázky by se dalo hovořit o jisté magičnosti, z hlediska dramatické kultury lze setkání s náčelníkem přirovnat k vytržení ze všedního prožívání, které můžeme zakusit přítomností na kvalitním divadelním představení, jehož cílem je rozšířit divákovu dosavadní lidskou zkušenost. Jsem si jistá, že dnešní část projektu dětem jejich zkušenost rozšířila i za hranice dnešních cílů – myslím, že jsme se společně dotkly tajemství lidské sounáležitosti. To vše by ale nebylo možné bez předchozích aktivit a reflexí, kterých se děti zpravidla účastnily s plným nasazením.

## 6.10 Dar

### Cíle:

- 1) umožnit dětem těšit se z projevené i projevované náklonnosti
- 2) prohlubovat empatii dětí k blízké osobě
- 3) rozvíjet schopnost dětí samostatně se rozhodovat

**Kompetence sociální a personální:** dítě se samo rozhoduje o svých činnostech; vyjádří své pocity; napodobuje modely prosociálního mezilidského jednání i pozitivních vztahů; uvědomuje si svou hodnotu pro druhé.

**Organizační formy:** párová činnost

**Metody:** rozhovor, *práce s rekvizitou*, hra

**Prostředky a pomůcky:** šátky, neobyčejný kámen

### Průběh:

Svolala jsem si děti obvyklou ranní písničku do kroužku a krátce zavzpomínala na krásné včerejší setkání s náčelníkem. Pak jsem vytáhla kámen zabalený do šátku a předala ho dětem se slovy „*toto vám posílá náčelník*“. Děti chvíli **váhaly**, co s tím, **předávaly si balíček**, a nakonec se **rozhodly**, že ho rozbálí – pověřily dva z nejstarších chlapců. Když se objevil kámen řekla jsem: „*No nééé... to je snad... no to je obrovská pocta...*“ Děti na mě tázavě hleděly, ještě chvíli jsem nevěřičně hleděla na kámen. Pak jsem pokračovala: „*Jestli je to opravdu on, tak jste obdržely něco nesmírně vzácného...*“ Jedna holčička se zeptala, co to je. Navázala jsem: „*Pokud vím, mohl by to být kouzelný kámen. Umí plnit přání... Každý může mít jedno přání... Ale nemůže si přát nic pro sebe, to by se přání nevyplnilo. Můžete si přát jenom něco pro někoho jiného...*“ To už se děti začaly ujišťovat, že tomu dobře rozumí a já jsem dál objasňovala: „*Ale je to celé hodně zvláštní... Splní se jen takové přání, které je upřímné, z hloubi srdce... A taky se často nemusí splnit hned, naopak nikdo neví, kdy přesně se splní, ale bude-li upřímné, dřív nebo později se splní...*“ děti se začaly opět doptávat, a tak už jsem civilně shrnula, co a jak bude dál. Pro děti bylo **nejobtížnější přijmout, že mohou zvolit jen jednoho, komu můžou něco přát**. Pak už byl čas na **promyšlení** toho, komu a co budou děti přát. Já jsem mezi tím připravila slavnostní **intimní prostor, kam přející dítě mohlo pozvat toho, koho si vybralo, a se svým přáním mu předat kouzelný kámen**, který by umístěn poblíž vstupu do onoho prostoru. Ještě jsem dětem připomenula, že je dobré nikam nespěchat, dobře si vše promyslet, protože podobná

příležitost se už asi opakovat nebude, je to „*hodně vzácný okamžik*“. **Pak už jsem vše nechala na dětech.** Nikdo nikam nespěchal, místo, kde se přálo bylo vždy mezi jednotlivými dvojicemi po poměrně dlouhou dobu opuštěné, **každý, kdo chtěl někomu něco přát, si skutečně počkal, až pro něj a kamaráda bude vhodná chvíle.** Děti mohly využít čas celého dopoledne, což věděly předem. Asi půl hodiny před odchodem na oběd jsem dětem, které jsem zatím nikomu nic přát neviděla, připomněla, že ještě sice zbývá nějaký čas, ale není ho mnoho – bylo by tedy dobré popřemýšlet, zda by chtěly někomu něco přát. Nikdo další už pak příležitost nevyužil, všichni, kteří si chtěli aktivitu užít, tak učinili dřív. **Možnost někomu něco přát využily zhruba tři čtvrtě přítomných dětí.**



Obrázek 22 Přání kamarádovi

**Reflexe:** Byla jsem velmi napnutá, jak si děti s tímto volným rámcem poradí. Myslím, že se mi podařilo dobře vybalancovat míru svobody dětí pro jejich autentické chování a podobu smysluplného herního rámce, který umožnil zacílení aktivity. Zároveň z hlediska vývoje projektu došlo k rozvolnění hranice mezi herní a skutečnou situací. Myslím, že tak vznikl prostor pro to, aby si každé dítě dle své chuti a potřeb mohlo celý projekt „doprožít“.

## 6.11 Dobrodruzi vzpomínají

**Cíle:**

- 1) umožnit tvořivou spolupráci dětí
- 2) rozvíjet schopnost domluvit se a uzavírat kompromisy

3) posilovat sebekázeň dětí

4) kultivovat dramatický projev dětí

**Kompetence sociální a personální:** dítě umí vyjádřit svůj názor; rozhoduje o svém jednání; umí se prosadit i podřídit; je schopné vyjednávat a nalézat řešení přijatelná pro všechny zúčastněné; na společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti.

**Organizační formy:** skupinová činnost

**Metody:** diskuse, *dramatizace*

**Prostředky a pomůcky:** šátky, látky, lana, líčidlo, peří, kostýmní prvky, lavice

**Průběh:**

V této závěrečné reflektivní fázi projektu šlo o jednoduchou dramatizaci prožité dobrodružné cesty. Svolala jsem si děti obvyklou písni do kruhu. Ozámila jim, že naše dobrodružná cesta se setkáním s náčelníkem a vzácným darem, jež umí plnit přání, nachýlila ke svému konci. Některé děti říkaly, že je to škoda, ale ujistila jsem je, že na ně určitě čekají jiná další dobrodružství. A dodala jsem, že jsou tu poblíž děti, které se této dobrodružné cesty nezúčastnily, a že by možná bylo zajímavé připravit a zahrát pro ně o té naší zajímavé cestě divadlo. Ujistila jsem všechny, že jde o jim dobře známou skupinu dětí mladšího školního věku, se kterými už dřív společně realizovaly určité projekty. Některé děti začaly nadšeně pokřikovat a já tlumila jejich nadšení dalšími instrukcemi: „*Může to být ale docela obtížný úkol. Já vám mohu pomoci jen s přípravou prostoru jeviště a hlediště, se zapůjčením různých věcí, ale samotná příprava i odehrání představení už bude jen na vás.*“ Pak jsem se zeptala, zda se potřebují na něco zeptat a následně jsem odešla chystat potřebné pomůcky a prostor.

Děti se **okamžitě začaly domlouvat**. Nejdříve na obsazení rolí. **Každý, kdo chtěl něco hrát či si rezervovat určitou činnost, zeptal se ostatních, jestli s tím souhlasí.** Na obsazování rolí děti logicky navazovaly promýšlením jednotlivých situací tak, jak šly chronologicky za sebou. Při promýšlení situací se ukázal problém s obsazováním rolí těmi, kteří danou situaci v rámci projektu neprožily. A naopak momentální nepřítomnost některých dětí, které danou situaci prožily. Děti sice původně chtěly, aby každý hrál sám sebe, nicméně to jim realita neumožnila. Nezbylo jim tedy než poměrně **přesně předat informace**, o co v které situaci šlo. To se jim docela dobře dařilo, stejně jako zvládnout prostor jeviště s ohledem na diváky.

Navzájem si připomínaly, že „diváci na to musí vidět“, ukazovaly si, jak se přemístit nebo otočit. Také si přirozeně poradily s náhradou některých předmětů zástupnými či imaginárními předměty. Společně vymýšlely a zkoušely, jaká věc by mohla představovat vesla, plachtu apod. Na chvíli se zarazily u otázky, jak ztvárnit ostrůvky mělčiny nebo nebezpečná vlákna pavučiny. Jedno dítě navrhlo, že to budou hrát „jakože to tam je“, což bylo pro jedno z nejstarších dětí nepředstavitelné. Navrhující dítě po chvíli vysvětlování zkusilo svou vizi předvést pohybem. To pomohlo všem tápajícím dětem. Zároveň s tím se skupina přirozeně od domlouvání, jak to budou dělat, přeorientovala na důslednější zkoušení předvádění jednotlivých situací. Rozdělily se na menší skupinky, kde dojednávaly a společně zkoušely znázornění vytahování a stahování plachet.



Obrázek 22 Dramatizace – zpřesňování situace

Jiná skupinka řešila prostorové uspořádání situace nečekaného příchodu domorodce. Jiné děti detailně promýšlely a projednávaly návštěvu u náčelníka – kde bude trůn, jak se má náčelník tvářit a pohybovat. Zkoušely si v prostoru příchod k náčelníkovi, menší děti trpělivě instruovaly a předváděly jim, kudy mají jít a kam si stoupnout. Po celou dobu se ve volných chvílích dva z nejstarších chlapců snažili zjišťovat, jak na tom jednotlivé skupinky jsou, jestli už to mají vymyšlené a nazkoušené, občas poradili, jak něco lépe vyjádřit či uspořádat v prostoru. Párkrát museli úsilí jiných dětí přesměrovat od nepodstatných zpět k podstatě situace. Když se ujistili, že skupinky mají hotovo,

svolali všechny a začali řídit zkoušku. Jeden z chlapců na sebe vzal roli vypravěče, což ostatním dětem pomohlo orientovat se v dění.



Obrázek 23 Dramatizace – zkouška plavby

V momentě, kdy mi děti oznámily, že jsou s přípravami hotovy, vyhlásila jsem hygienickou pauzu a svolala diváky.



Obrázek 24 Dramatizace – zkouška setkání s domorodcem



Jakmile představení začalo, překvapilo mě, že děti vůbec nemluvily k divákům a ani jako postavy mezi sebou, jen se občas nenápadně domlouvaly mezi sebou. Bylo to nečekané, protože při přípravě po nějaký čas zkoušel i vypravěč. Šeptem jsem se tedy herců zeptala, kde je vypravěč, ale žádný nakonec nebyl. Nechtěla jsem děti nechat v nesnázích (při zkoušení role vypravěče pomáhala orientaci všech), protože **pohybově a prostorově byly skvěle připravené**. Začala jsem tedy opatrně a stručně komentovat dění. Komentář byl stručný, dalo by se říci, že měl podobu pouhých „titulků“ či velmi stručnou a někdy taky emočně zabarvenou doplňující informaci, která měla osvětlit „pantomimu“ na jevišti, která byla velmi zdařilá.

Potlesk diváků byl veliký, upřímně vyjadřovali obdiv stejně jako herci radost z vydařeného díla. Myslím, že se jim líbil nejen obsah, ale zejména schopnost dětí divadelními prostředky vyjádřit své zážitky. **Děti „herci“ byly spokojené, navrhla jsem jim, že pokud by měly chuť, mohly by obdobné divadlo zahrát před letními prázdninami také rodičům a sourozencům na rozlučce s předškoláky. Nadšeně souhlasily.**

**Reflexe:** Ráno jsem byla hodně nervózní, měla jsem obavy, aby se neopakovala situace s hrou v roli rodičů. Spoléhala jsem ale na to, že pokud si děti vše předtím prožily, a byl to pro ně alespoň podle vnějších projevů smysluplný zážitek, mohly by k výzvě přistoupit zodpovědně. Jako dobré rozhodnutí se ukázalo přizvání známého publika – děti vzaly úkol vážně, ale bez svazujících obav. Jako by měly velkou chuť podělit se s ostatními o své dobrodružství. Po celou dobu pracovaly pilně a samostatně. U vyjednávání obsazení rolí dokázaly věcně argumentovat, vzdát se své vůle, pokud bylo třeba, stejně jako přijmout roli v situaci, kterou předtím nezažily, protože byly nemocné. Při detailním plánování v menších skupinkách si vyměňovaly nápady, vysvětlovaly si navzájem jak co myslí, pomáhaly si předváděním svých představ. Často se ptaly, jestli s tím ostatní souhlasí a jestli to chápou. Jemně a nenásilně zapojovaly nejmladší děti, ptaly se jich, jestli to chtějí dělat. Velkou práci odvedli dva z nejstarších chlapců při koordinaci společného úsilí. Ačkoliv skupinu dětí znám a vím, že je schopná spolupráce, nikdy nebyla vystavena takto komplexnímu úkolu. I pro mě to vlastně byla zkouška toho, jak se podařilo v minulých dvou týdnech rozvinout potřebné dovednosti. Cítím vnitřní zadostiučinění ze své práce, mám radost z dobrého společného díla, které by bez ochoty dětí přistoupit na hru ani bez jejich iniciativy nebylo možné.

## 7 EVALUACE PROJEKTU

Evaluace projektu zahrnovala celkové hodnocení projektu učitelkou, dětmi a autorkou bakalářské práce, aby následně mohlo být vypracováno doporučení pro praxi.

### 7.1 Hodnocení učitelkou

Učitelka mi poskytla své celkové hodnocení po skončení projektu. Byla přítomna všem jeho částem a byla seznámena s cíli jednotlivých částí i celého projektu. Podle učitelky se zpravidla *„podařilo dosáhnout stanovených cílů, případně se k nim dřív či později adekvátní formou dopracovat“*.

Zpočátku se obávala zapojení dětí všech věkových kategorií, což se v průběhu projektu ukázalo jako zbytečné. Většinou se zapojily všechny děti, protože je zajímal motivační rámec programu. Jednotlivé části projektu vnímala jako *„logicky uspořádané tak, aby si děti mohly příběh celého projektu představit a prožít“*.

Osobně ji zasáhla ta část, při které děti stavěly loď, protože *„musely spolupracovat při manipulaci s rozměrnými kusy skutečného materiálu a podařilo se jim zbudovat hodně reálnou věc“*. Velkým zážitkem pro ni byla také reflexe po podlézání pavučiny – pomocí emotikonů se *„všichni zúčastnění snažili vyjádřit své pocity a vypadalo to, že opravdu přemohli určitou překážku“*. Dále jako významný zmínila moment, kdy jedno z dětí odešlo ze hry ve chvíli, kdy je ostatní děti potřebovaly, tj. když bylo potřeba nevidící děti provést náročným terénem v lese.

Celkově jako **silné stránky** projektu hodnotila **zapojení** všech dětí; možnost zábavné **spolupráce** ve skupině; velký **rozvoj komunikačních a sociálních kompetencí dětí**; možnost **vyzkoušet si i neúspěch**; možnost **poznávat vlastní limity** (dětí i učitelky); **prohloubení vazeb** mezi dětmi a také mezi dětmi a učitelkami; možnost vyzkoušet si **být v roli**.

Jako **slabé stránky** projektu vnímala **časovou a organizační náročnost** a z ní plynoucí **duševní náročnost pro vedoucí projektu**; nároky na **soustředění dětí při reflexích**; požadavek na vysokou **míru angažovanosti dětí** související s velkou **intenzitou projektu**.

### 7.2 Reflexe dětí

V rámci jednotlivých částí projektu probíhaly reflexe dětí za účelem hlubšího prozkoumání tématu. Celkové hodnocení proběhlo po šesti týdnech od dokončení projektu – zajímaly mě

dlouhodobější přínosy projektu pro děti. Se staršími dětmi, které jsou v mateřské škole poslední rok před nástupem do základní školy, jsem vedla individuální rozhovory, s ostatními mladšími dětmi probíhalo dotazování ve skupině. Níže jsou shrnuty odpovědi.

Tabulka 2 Reflexe dětí

| starší děti  | mladší děti   |
|--|---|
| <b>Co bylo nejobrodnější? A proč?</b>  |   |
| Cesta k náčelníkovi – bylo to napínavé a taky jsem to nikdy nezažil  | Chození přes ostrůvky, protože jsme se držely a musely jít společně                           |
| Cesta na mělčinu na pobřeží – někdy jsem se bál, jestli to zvládneme, byl jsem nervózní  | Jak jsme vyráběly dary náčelníkovi – bavilo mě to, jak jsme mu to nesly                       |
| Jak nás ten náčelník obdaroval – bylo to překvapení  | Že jsme nikam nepadly a nic nás nesežralo   |
| Stavba lodi – protože hodně rád stavím   | Jak jsme dělaly dary pro náčelníka – musely jsme vymyslet, co mu dáme                         |
| <b>Co bylo nejtěžší? Proč?</b>   |   |
| Postavit loď – nošení těžkých velkých věcí, náročná stavba   | Jak jsme chodily přes ty ostrůvky – bála jsem se, abych nepadla do vody                       |
| Stavba lodi – bylo docela těžké se domluvit, kam co dáme, jaké dřevo, stožár...  | Jak jsme stavěly loď – musely jsme to dělat opatrně, abysme se nebouchly nebo nějakého kámoše |
| Jít za tím náčelníkem – nejdřív jsem se ho trochu bál  | Chůze přes ostrůvky – bál jsem se, že se neudržíme za ruce a spadnu do vody                   |
| Vedení slepých bylo náročné, protože jsme musely překračovat malé stromky, kořeny – měl jsem zavázané oči, bál jsem se, že zakopnu   |   |
| Když jsme vedly slepé a jeden kámoš si odešel pryč hrát – zbylo hodně mladších kámošů, potřebovaly jsme ho! Musel jsme se soustředit na vedení dvou mladších kámošů, aby nenarazily do stromu... |   |
| <b>Při čem jste musely nejvíce spolupracovat? Proč?</b>  |   |
| Jak jsme stavěly tu loď, jeden by to nezvládl, těžký velký materiál  | Nejvíc jsme se musely domluvit při té pavučině – ostatní mu radily, aby se jí nedotkl         |

|   |   |
|---|---|
| <p>Jak jsme společně vybíraly ty věci – jak se jeden kámoš nechtěl vzdát toho praku, chápu, chtěl si to vzít, ale na co by nám to bylo...</p> <p>Jak jsme psaly ten dopis rodičům – abychom tam napsaly, co chceme</p> <p>Když jsme šly po bouři na pevninu – kdybychom nespolutracovaly, tak bysme spadly do vody</p> <p>Při stavění lodi – jedni kamarádi to chtěli tak a jiná jinak, museli jsme se hodně domlouvat, aby ta hra byla úspěšná</p>   | <p>Když jsme šly za náčelníkem – jak tam půjdeme a co uděláme až k němu dojdeme</p> <p>Když jsme psaly ten dopis – abychom rodičům napsaly vše důležité</p>   |
| <p><b>Čím myslíš, že jsi ty nejvíc přispěl(a)?</b></p>  |   |
| <p>Pomáhal jsem při stavbě stožáru, držel jsem ho, aby na někoho nepadl + pomáhal jsem mladším kámošům při cestě na pobřeží</p> <p>Při stavění té lodi – myslím, že mi docela dobře šlo domlouvat, kam co dáme</p> <p>Jak se zjevil ten domorodec, pomáhal jsem kámošovi, který se trochu bál, utěšoval jsem ho</p> <p>Nejvíc jsem pomáhal právě při ztroskotání a chůzi přes ostrůvky na pevninu</p> <p>Při vedení nevidoucích – byl jsem jediný nejstarší předškolák, který viděl a mohl jsem vést ty mladší, a tak jsem ostatním hodně pomohl a byl prospěšný.</p> | <p>Když jsme dělaly dar – dělala jsem z hlíny dort</p> <p>Když jsme šly přes ostrůvky – pomohla jsem jim, aby nikdo nepadl do vody</p> <p>Při stavbě lodi – bylo to pro mě těžké, ale zapojil jsem se</p> <p>Pomohl jsem, abysme nikam nepadly, když jsme šly přes ostrůvky</p> |
| <p><b>Co ses naučil(a)?</b></p>   |   |
| <p>Hodně ostatním pomáhat – něco přinést nebo tím, že jsem říkal, co mají dělat druzí</p> <p>Třeba to stavění lodi, vázání plachet a lan + podlézání pod pavučinou, to jsem nikdy nedělal</p> <p>Zlepšil jsem se v tom, že se tolik nebojím a můžu pomáhat mladším, aby se nebály</p>   | <p>Naučila jsem se rozhodovat</p> <p>Pracovat s kladivem – zatloukání lodi</p> <p>Pomáhat mladším</p> <p>Nevím</p>  |

|  |   |
|--|---|
| <p>Naučil jsem se druhým poradit, když něco neví</p> <p>Vcítění do druhých, ale to jsem uměl už dřív...</p>  |   |
| <b>Bylo něco, čemu jsi nerozuměl(a), nějaká hra, která byla podle tebe nesmyslná?</b>  |   |
| <p>Jak nás domorodec poslala k náčelníkovi a proč nás k němu poslal...</p> <p>Nic, všemu jsem rozuměl</p> <p>Nechápal jsem proč se máme rozhodnout, jestli půjdem za náčelníkem nebo ne</p> <p>Všechno mi přišlo důležité, abychom výpravu zvládly</p> <p>Pavučina mi přišla trochu divná – nevěděl jsem proč máme podlézat, k ničemu to nevedlo.</p>  | <p>Necháपाल jsem, proč máme lézt pod pavučinou</p> <p>Vše bylo smysluplné</p> <p>Všechno jsem chápal, bylo to dobré</p>   |
| <b>Proč myslíš, že jsme si ve školce hrály na dobrodruhy?</b>  |   |
| <p>Abychom se naučily... myslím, že jsme se hodně naučily pomáhat, radit si</p> <p>Abychom se toho víc naučily – jak přežít v divočině a že domorodci jsou v něčem úplně jiní než my, no ale taky jsou trochu stejní jak my</p> <p>Že jsme se naučily něco nového – třeba být statečný, nebo se dobře rozhodovat</p> <p>Mohly jsme se z toho něco naučit... no, že jsme si pomáhaly, abychom to zvládly</p> <p>Aby se všichni naučili spolupracovat – mladší ještě nechápou, že se to má dělat... vcítění je pro ně ještě moc těžké, ale spolupracovat se musí učit!</p> | <p>Abychom se naučily, jaké to je být opravdu dobrodruhem</p> <p>Něco jsme se naučily – třeba společně stavět loď a taky jak se chodí za neznámými lidmi</p> <p>nevím</p> |

U všech dětí bez rozdílu věku se potvrdilo, že se vyjadřují k situacím, které pro ně znamenaly silný prožitek. V odpovědích se neobjevily části projektu s menším emočním nábojem či bez zásadní situační výzvy k jednání nebo problému. U starších dětí je patrný posun od

vnímání sebe sama k zaměření pozornosti na společný cíl a všechny členy skupiny. Nejstarší děti mají vyšší schopnost reflektování prožitku a jeho přetváření do individuální zkušenosti. Odpovědi se týkaly **sociálních dovedností** – společné rozhodování, plánování i činnost samotná; ohleduplnost a pomoc méně zkušeným dětem; poradit druhému a vcítit s něj. Evidentní je také dosah v **personálních dovednostech** – rozhodování, zapojování, co umím, co jsem se naučil(a), co mě baví a co mi jde, čím mohu pomoci skupině.

### 7.3 Sebereflexe

Domnívám se, že realizací se z velké míry naplnily cíle projektu. Částečné nedostatky byly způsobeny špatným výběrem metody a podceněním průpravných aktivit, což je poměrně snadno překonatelná rezerva. Osvědčila se otevřená struktura projektu a úkolová motivace definovaná situačním rámcem. Vyhovuje mi práce s menší skupinou, která je z hlediska nároků komunikativní interakce jak dětí mezi sebou navzájem, tak učitelky s dětmi zásadní. Myslím, že výsledek projektu i jeho jednotlivých částí byl podpořen průběžnými reflexemi. Některé dětem umožnily do hloubky prozkoumat téma či složitou situaci, ve které se samy při své interakci ocitly a následně dospět k řešení. Jiné směřovaly k sebeuvědomění, rozvoji sebepojetí. Důležité bylo jistě také to, že jsem ustoupila do pozadí vždy, když to bylo možné. Děti se pravděpodobně cítily svobodněji a mně to pomáhalo držet si od dění odstup, který mi napomáhal při již zmíněných reflexích „nevědět“ a ptát se. Jako podstatnou podmínku úspěšné realizace vnímám spolupráci s učitelkami, bez které by se neobešla organizační náročnost některých částí projektu. Celkově byl projekt pro všechny zúčastněné velmi intenzivní, jistě by se tímto způsobem nedalo pracovat každodenně, vnímám ho spíš jako formu, kterou je vhodné v mateřské škole zařazovat podle náročnosti tématu přibližně dvakrát třikrát v průběhu školního roku.

### 7.4 Doporučení pro praxi

Po realizaci a vyhodnocení doporučuji projekt realizovat v mateřských školách s ohledem na specifika dramatické výchovy a projektového vyučování. Projekt je vždy potřeba ušít na míru dané třídě (či vybrané skupině dětí), prostředí, ve kterém se bude odehrávat, a také zkušenostem učitelky. Pokud děti a učitelka nemají mnoho zkušeností s projekty ani dramatickou výchovou, doporučila bych, aby si společně obojí vyzkoušely. Ujasní si výhody a nároky daných principů práce i organizační formy.

Doporučuji pracovat s malou sociální skupinou do 15 dětí, aby mohla probíhat živá komunikativní interakce tváří v tvář. Tím bude naplněna základní podmínka pro cílený rozvoj sociálních a personálních kompetencí dětí. Věková heterogenita skupiny může být přidanou hodnotou.

Vzhledem k otevřenosti průběhu projektu i procesu dramatické výchovy je dobré, aby měla učitelka jasno v cílech i situačních rámcích. Zároveň je důležité, aby dokázala nechat dětem volnost v procesu vypořádávání se se situačními rámci. Jedině tak dětem umožní poznávání sebe samých i druhých a v interakci postupné osvojování žádoucích dílčích dovedností. Přírozeným průvodním jevem může někdy být jistá živelnost a hlučnost. Ty vychází z intenzivnějšího prožívání dětí, které je pro dramatickou výchovu důležité.

Nejen z důvodů organizační náročnosti doporučuji spolupracovat s druhou učitelkou. Sdílená reflexe může napomoci zdárnému průběhu projektu i vzájemnému poznání a rozvoji učitelek. Může motivovat k jejich častější spolupráci při edukaci dětí.

Takto pojatý projekt je poměrně intenzivní, edukační proces náročný ve smyslu nároků na všechny zúčastněné – jistě není možné tímto způsobem realizovat každodenní vzdělávání v MŠ. Spolu s požadavky na materiál a prostředí je ale tento projekt podle mého soudu velmi vhodný na školu v přírodě či jako obohacení edukace v MŠ několikrát do roka.

## ZÁVĚR

V mateřské škole může probíhat množství bohaté sociální interakce dětí. Učitelky mají možnost tuto interakci cíleně iniciovat a také vědomě využívat pro rozvoj sociálních a personálních kompetencí dětí.

V teoretické části práce je vysvětlen koncept klíčové kompetence, zejména sociální a personální kompetence dětí předškolního věku. Dále jsou v první části popsány cíle, principy a metody dramatické výchovy a jejich podoby při rozvoji sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku.

Praktická část obsahuje projekt dramatické výchovy zaměřený na rozvoj sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku. Projekt byl realizován v mateřské škole a na základě jeho evaluace vzniklo doporučení pro praxi.

Dramatická výchova je vhodným prostředkem k rozvoji sociálních a personálních kompetencí dětí předškolního věku. Cíle dramatické výchovy v oblasti sociální a personální jsou v souladu se sociálními a personálními kompetencemi v podobě činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů předškolního vzdělávání. Realizace projektu potvrdila, že principy a metody dramatické výchovy umožňují cíleně a efektivně rozvíjet schopnosti, dovednosti a postoje, kterými jsou sociální a personální kompetence dětí syceny.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Fichnová, K. & Szobiová, E. (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Fischer, R. (1997). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gardošová, J. & Dujková, L. et al. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Havlínová, M. & Vencálková, E. (Eds.). (2006). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Grada Publishing.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Janssonová, T. (1985). *Tatínek píše paměti*. Praha: Albatros.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Kalhous, Z., Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Karaffa, J. (2009). *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Karaffa, J. (2017). *Dramatická výchova a klíčové kompetence dětí v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kopřiva, T., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.

- Kordačová, J. (2016). Emočné schémy a spracovávanie emócií v prístupe Roberta L. Leahyho. In K. Millová, A. Slezáčková, P. Humpolíček & M. Svoboda (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2015* (s. 179–183). Brno: Masarykova univerzita.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2016). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lisá, E. et al. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.
- Machková, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.
- Mertin, V. & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mrázková, D. (2017) *Chlapeček a Dálka*. Praha: Baobab.
- Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada Publishing.
- Pernica, A. (2003). *Mýtové kořeny dramatických postav*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Plamínek, J. (2000). *Synergický management*. Praha: Argo.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.
- Svobodová, E. et al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. & Vítečková, M. et al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova.
- Tierney, J., Green, E. & Dowd, T. (2016). *Teaching Social Skills to Youth*. Nebraska: Boys Town Press.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/45304\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |  |
|--------|--|
| KK     | klíčové kompetence                                   |
| MŠ     | mateřská škola                                       |
| MŠMT   | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy         |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

|  |    |
|--|----|
| Obrázek 1 Výtvarná činnost dětí – tvorba „fotografie“ smutné dálky ..... | 37 |
| Obrázek 2 Prezentace „fotografie“ bojovné dálky .....                    | 37 |
| Obrázek 3 Výběr vybavení na dobrodružnou cestu .....                     | 41 |
| Obrázek 4 Proxemizace postoje – spokojenost s výsledkem .....            | 42 |
| Obrázek 5 Děti nesou prkno na stavbu lodi .....                          | 43 |
| Obrázek 6 Stavba stožáru lodi .....                                      | 44 |
| Obrázek 7 Vázání ráhen .....   | 44 |
| Obrázek 8 Hotová loď s posádkou .....                                    | 45 |
| Obrázek 9 Rozbouřené moře .....  | 48 |
| Obrázek 10 Loď na moři .....   | 48 |
| Obrázek 11 Záchrana posádky .....  | 51 |
| Obrázek 12 Reflexe – jak jsem se cítil(a) během záchrany .....           | 52 |
| Obrázek 13 Děti znázorňují prožité emoce .....                           | 54 |
| Obrázek 14 Přesun s nevidoucími a nemluvicími dětmi .....                | 55 |
| Obrázek 15 Hra v roli „Rodiče“ – stronso, postsynchron .....             | 57 |
| Obrázek 16 Narativní pantomima .....                                     | 59 |
| Obrázek 17 Nečekané setkání s domorodcem .....                           | 60 |
| Obrázek 18 Vzájemné líčení dětí .....                                    | 64 |
| Obrázek 19 Návštěva u náčelníka .....                                    | 65 |
| Obrázek 20 Ochutnávka pohoštění od dětí .....                            | 66 |
| Obrázek 21 Společný tanec .....  | 67 |
| Obrázek 22 Přání kamarádovi .....  | 69 |
| Obrázek 22 Dramatizace – zpřesňování situace .....                       | 71 |
| Obrázek 23 Dramatizace – zkouška plavby .....                            | 72 |
| Obrázek 24 Dramatizace – zkouška setkání s domorodcem .....              | 72 |

## SEZNAM TABULEK

|   |    |
|---|----|
| Tabulka 1 Situační rámce projektu ..... | 32 |
| Tabulka 2 Reflexe dětí .....            | 75 |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Chlapeček a Dálka

Příloha P II: Tatínek píše paměti

## **PŘÍLOHA P I: CHLAPEČEK A DÁLKA**

**Daisy Mrázková: Chlapeček a Dálka – zkráceno, upraveno.**

Byl jednou jeden chlapeček a ten bydlel v chaloupce sám. Chaloupka byla pod sněhem a potok, který tekł okolo ní, byl celý zamrzlý a les za potokem byl také pod sněhem. A studánka s pitnou vodou byla zamrzlá a její stříška samý sníh. A chlapeček byl sám a všechno bylo samý sníh.

Jednou si vyšel na procházku do nízkého řídkého lesa. Svítlo slunce a sníh se třpytil tak strašně, že chlapec přimhuřoval oči a díval se jen úzkými štěrbinami.

Některé sněhové krystalky zářily jako diamanty. Chlapeček se u nich zastavil a prohlížel si je zblízka. A také se zastavoval u stromečků, které byly celé pod sněhem a koukala jim jen špička. A také u větví s pěknou jinovatkou.

A u břížek, které měly na hlavě tolik sněhu, že se ohnuly až k zemi a udělaly takovou bránu. A u malých paloučků, na kterých byly otisky ptačích drápků a srnčích kopýtek. Všechno si to ten chlapeček zblízka prohlížel.

A potom se rozhlédl a uviděl Dálku, která byla bílá a mlhavá. Haló, Dálko, zavolal. Dálka se usmála. Byla ráda, že si jí někdo všímá. (Většinou si Dálky nikdo nevšímá.)

Haló, Dálko, jak se máš?



## **PŘÍLOHA P II: TATÍNEK PÍŠE PAMĚTI**

### **Tove Janssonová: Tatínek píše paměti, kapitola čtvrtá – zkráceno, upraveno**

Krátce před západem slunce začalo nebe nějak divně vypadat. Zežloutlo, ale nikoliv příjemně, nýbrž špinavě a přízračně. Nízko nad obzorem pochodovaly černé mraky s hrozivě nasupeným obočím. Moře ozařované mlhavým sluncem se zbarvilo černošedě a v lanoví zpíval ustrašeně vítr. Mořští duchové a mořské panny naráz zmizeli. Na mě i mého kamaráda dolehla špatná nálada...

A pak přišla bouře. Najednou, jak to dělávají všechny správné bouře. Naše loď v prvním překvapení málem ztratila rovnováhu, avšak díky svým vynikajícím vlastnostem velmi rychle celou situaci zvládla a šplouchala rozběsněnými živly dál, jak jen mohla – doprava, doleva, nahoru, dolů... Kamarád křičel, že je mu špatně, ale nikdo z nás nemohl v té věci nic podniknout. Pevně jsme se drželi, čeho se dalo, a plni hrůzy jsme zírali do temného moře.

Slunce se ztratilo. Obzor se ztratil. Všechno bylo jiné, cizí a nepřátelské. Kolem nás létaly syčící cáry mořské pěny a za okrajem lodi zuřil pouze chaos, temný a nepochopitelný. Najednou jsem došel zdrcujícího poznání, že nevím nic o moři a o lodích. Zakřičel jsem na kamaráda, ale on mě neslyšel. Byl jsem úplně sám a opuštěný...