

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Utváření bezpečného třídního klimatu v 1. třídě ZŠ metodami dramatické  
výchovy s využitím dětské literatury D. Mrázkové

Formation of safe class enviroment in the 1st class of Primary School through  
methods of Drama in Education with use of children literature of D. Mrazkova

Bc. Anna Bičíková

Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Utváření bezpečného třídního klimatu v 1. třídě ZŠ metodami dramatické výchovy s využitím dětské literatury D. Mrázkové potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2021

Velice ráda bych touto cestou vyjádřila upřímné poděkování vedoucí mé diplomové práce Mgr. Radmile Svobodové za její čas, podporu, nosnou zpětnou vazbu, a především neustálý optimismus, který byl pro mě v této neobvyklé době plné nejistoty velmi důležitý. Stejně tak bych ráda poděkovala svému manželovi a své dceři za jejich bezmeznou trpělivost, povzbuzování a důvěru. Tato práce by samozřejmě nevznikla nebýt oněch malých „hráčů“, kteří se dokázali s neuvěřitelným nadšením vžít do každého příběhu a prokazovali mi velkou míru důvěry při těchto společných výpravách do země příběhů a dobrodružství.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na sledování vlivu metod a technik dramatické výchovy s využitím konkrétních tematických knih spisovatelky a malířky Daisy Mrázkové na utváření pozitivního klimatu dané třídy prvního ročníku základní školy. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část představuje odbornou terminologii z oblasti klimatu školní třídy, přístupů, metod a nástrojů jeho měření. Seznamuje také čtenáře s odborným pohledem na charakteristiku žáků mladšího školního věku, kteří jsou hlavními subjekty realizace praktické části práce, a s odbornými pojmy týkajícími se dramatické výchovy. Zároveň stručně představuje osobu Daisy Mrázkové a stěžejní témata jejích dětských knih, která jsou úzce provázána se sledovanými prvky klimatu školní třídy.

Ve vlastním úvodu praktické části si stanovuji cíl a s ním související výzkumné otázky. Také je zde blíže představen vlastní proces vzniku finální podoby nástroje měření klimatu – použitého dotazníku. V dané třídě bylo v průběhu druhého týdne školní docházky provedeno první měření vybraných prvků třídního klimatu a následně zde bylo realizováno celkem devět lekcí dramatické výchovy. Praktická část představuje jednotlivé scénáře i reflexe těchto lekcí, po nichž následovalo druhé měření vybraných prvků třídního klimatu a srovnání s výsledky měření prvního.

V závěru práce shrnuji stručně její obsah a také sdílím své osobní vnímání role dramatické výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

klima školní třídy

metody zkoumání třídního klimatu

mladší školní věk

dramatická výchova

principy dramatické výchovy

metody a techniky dramatické výchovy

témata Daisy Mrázkové

## **ABSTRACT**

The diploma thesis is focused on monitoring the influence of methods and techniques of drama education with the use of specific thematic books by the writer and painter Daisy Mrázková on the formation of a positive climate of the first class of primary school. The work is divided into two parts - theoretical and practical.

The theoretical part presents professional terminology in the field of school climate, approaches, methods and tools for its measurement. It also acquaints readers with a professional view of the characteristics of younger school age pupils, who are the main subjects of the implementation of the practical part of the work, and with professional concepts related to drama education. At the same time, it briefly introduces the person of Daisy Mrázková and the key topics of her children's books, which are closely connected with the observed elements of the school classroom climate.

In my own introduction to the practical part, I set a goal and related research questions. The process of creating the final form of the climate measurement tool - the used questionnaire - is also presented in more detail here. During the second week of schooling, the first measurement of selected elements of the classroom climate was performed in the given class, and subsequently a total of nine drama education lessons were carried out here. The practical part presents individual scenarios and reflections of these lessons, followed by a second measurement of selected elements of the class climate and a comparison with the results of the first measurement.

At the end of the work I briefly summarize its content and also share my personal perception of the role of drama education in the educational process.

## **KEYWORDS**

class environment

methods of studying class environment

younger school age

drama in education

principles of drama education

methods and techniques of drama education

topics of Daisy Mrázková

## Obsah

Úvod .....	8
1. Teoretická část .....	10
1.1. Klima školní třídy .....	10
1.1.1. Vymezení pojmu klima školní třídy .....	10
1.1.2. Bezpečné klima školní třídy .....	12
1.2. Zkoumání klimatu školní třídy .....	13
1.2.1. Důvody zkoumání klimatu školní třídy .....	13
1.2.2. Zkoumání klimatu školní třídy – přístupy .....	14
1.2.3. Zkoumání klimatu školní třídy – metody .....	16
1.2.4. Nástroje měření – dotazníky .....	18
1.2.5. Zkoumání klimatu školní třídy – dotazník „Naše třída“ .....	19
1.2.6. Zkoumání klimatu školní třídy – doporučený postup pro předání pokynů k vyplňování dotazníku <sup>20</sup> .....	
1.2.7. Zkoumání klimatu školní třídy – postup vyhodnocování dotazníku „Naše třída“ .....	21
1.3. Školní třída – mladší školní věk .....	21
1.4. Dramatická výchova ve výchovně vzdělávacím procesu .....	24
1.4.1. Dramatická výchova a její potenciál v osobnostně-sociální oblasti .....	24
1.4.2. Význam pojmu dramatická výchova .....	25
1.4.3. Cíle dramatické výchovy .....	26
1.4.4. Principy dramatické výchovy .....	28
1.4.5. Dramatická výchova jako metoda .....	33
1.4.6. Metody a techniky dramatické výchovy .....	33
1.5. Daisy Mrázková .....	36
1.5.1. Život a dílo Daisy Mrázkové .....	36
1.5.2. Stěžejní motivy knih Daisy Mrázkové .....	37
1.5.2.1. Příroda a vztah člověka k přírodě .....	37
1.5.2.2. Mezilidské vztahy .....	38
2. Praktická část .....	41
2.1. Příprava výzkumu .....	41
2.1.1. Zaměření a cíl pedagogického výzkumu, stanovení výzkumné otázky .....	41
2.1.2. Výzkumný soubor .....	41
2.1.3. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – důvody .....	42
2.1.4. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – časový harmonogram .....	42
2.1.5. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – přístup .....	42
2.1.6. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – metoda .....	43

2.1.7.	Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – konstruování dotazníku .....	44
2.1.8.	Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – pokyny pro žáky k vyplňování dotazníku .....	45
2.1.9.	Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – postup sledování.....	46
2.1.10.	Zkoumání klimatu 1. třídy – postup vyhodnocování vlastního dotazníku „Naše třída“	46
2.2.	Realizace výzkumné části (první měření) .....	47
2.2.1.	Zkoumání klimatu 1. třídy – vyhodnocení prvního měření, dětská kresba .....	47
2.2.2.	Zkoumání klimatu 1. třídy – vyhodnocení prvního měření, dotazník „Naše třída“ .....	48
2.3.	Scénář a reflexe k lekcím vycházejícím z knihy Haló, Jácíčku .....	50
2.3.1.	Scénář – Haló, Jácíčku.....	50
2.3.2.	Reflexe – Haló, Jácíčku.....	58
2.4.	Scénář a reflexe k lekcím vycházejícím z knihy Slon a mravenec.....	69
2.4.1.	Scénář - Slon a mravenec .....	69
2.4.2.	Reflexe – Slon a mravenec.....	75
2.5.	Scénář a reflexe k lekcím vycházejícím z knihy Co by se stalo, kdyby .....	83
2.5.1.	Scénář – Co by se stalo, kdyby.....	83
2.5.2.	Reflexe – Co by se stalo, kdyby.....	89
2.6.	Realizace výzkumné části (druhé měření).....	98
2.6.1.	Zkoumání klimatu 1. třídy – vyhodnocení druhého měření, dětská kresba.....	98
2.6.2.	Zkoumání klimatu 1. třídy – vyhodnocení druhého měření, dotazník „Naše třída“ ...	100
2.6.3.	Vyhodnocení výzkumu ve vztahu k cíli praktické části práce .....	103
	Informační zdroje .....	107
	Seznam příloh.....	110

## Úvod

Výběr tématu závěrečné diplomové práce ovlivnila především má studijní specializace na dramatickou výchovu. Přímá zkušenost s touto podobou činnostního učení, která mi byla zprostředkována během studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, začala postupně ovlivňovat způsob práce s žáky v mé aktuální třídě. Nejenom z pozice studenta, tedy žáka, ale i z pozice učitele jsem velmi intenzivně vnímala velký potenciál metod a technik dramatické výchovy v propojení vlastního učení, osobnostního a sociálního rozvoje. Tento potenciál jsem pozorovala především v kvalitě třídního klimatu aktuálního žákovského kolektivu. Mezi žáky ubývalo běžných dětských sporů a třenic, třída působila i na vnější pozorovatele spokojeně, vyrovnaně, děti se vzájemně při diskusích a společné práci respektovaly. Na tento vzájemný respekt a pozitivní vztahy upozorňovali rovněž rodiče žáků při jejich spontánní evaluaci situace ve třídě. Osobně příkládám velký podíl právě postupnému a stále častějšímu užívání metod a technik dramatické výchovy.

Ve školním roce 2020/21 jsem byla vedením základní školy, ve které působím jako učitelka prvního stupně, pověřena dvojím třídnictvím – jednak ve své dosavadní třídě (4. ročník) a rovněž v prvním ročníku. Vzhledem k výše uvedeným zkušenostem ze své původní třídy jsem se rozhodla i v tomto nově se utvářejícím třídním kolektivu využívat metod a technik dramatické výchovy, a především tento postup práce zařadit do výchovného a vzdělávacího procesu co nejdříve.

Jedním z cílů třídního učitele nově utvářeného kolektivu je vytvořit pozitivní, bezpečné třídní klima. I pro mě bylo důležité, aby se žáci prvního ročníku cítili ve své třídě spokojeně a bezpečně již od samého začátku. Zvolila jsem cestu systematického působení na třídní kolektiv prostřednictvím dramatické výchovy s oporou v konkrétní dětské tvorbě ilustrátorky a spisovatelky Daisy Mrázkové. Volba konkrétních knih byla relativně snadná vzhledem ke stěžejním tématům, jichž se Mrázková ve své tvorbě dotýká. Věnuje se především mezilidským vztahům, hledání svého místa ve světě a vztahům k přírodě. Při konečném výběru jsem zvažovala především obsahovou vhodnost s ohledem na věk žáků, se kterými v prvním ročníku pracuji.

Cílem jednotlivých aktivit, které jsou součástí této diplomové práce, bylo podpořit z pozice třídního učitele budování pozitivního třídního klimatu a případné změny v kolektivu způsobené systematickým zapojováním metod a technik dramatické výchovy sledovat a porovnat v čase. K tomuto účelu jsem vytvořila celkem devět lekcí dramatické výchovy, které vycházejí svou náplní z témat tří knih Daisy Mrázkové – Haló, Jácíčku; SLON a mravenec; Co by se stalo, kdyby... Sledování vývoje třídního klimatu v návaznosti na využití dramatické výchovy je také cílem celé práce. Mou snahou je prokázat pozitivní vliv tohoto činnostního učení na třídní klima nově se tvořícího kolektivu.

Byla bych samozřejmě ráda, kdyby mnou vytvořené lekce dramatické výchovy, včetně reflexí, našly uplatnění i u dalších kolegů pedagogů; ať již při stejně zaměřené práci s žákovským kolektivem či jako podpůrná aktivita při řešení konkrétních problémů (podpora spolupráce, vzájemného respektu apod.).

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě základní části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části seznamuji čtenáře se základními pojmy, které se týkají oblasti zaměření práce. Zaměřuji se na vysvětlení významového obsahu termínu třídní klima, možnosti jeho



pozitivního ovlivňování a vhodné cesty zkoumání kvality třídního klimatu. Jelikož kvalita třídního klimatu je vázána na konkrétní živý organismus, konkrétní kolektiv žáků určitého věku a pohlaví, představuji v této práci i projevy chování charakteristické pro danou věkovou kategorii a dané pohlaví. Ve vztahu k možnostem pozitivního ovlivňování klimatu školní třídy se zaměřuji na potenciál využití metod a technik dramatické výchovy při práci s třídním kolektivem podepřený výběrem vhodné literární předlohy. Představuji a zdůvodňuji v této části svůj výběr literární předlohy a autora pro tvorbu lekcí, jejichž scénář je součástí praktické části. V teoretické části jsem pracovala i se svými vlastními úvahami a dosavadním povědomím o jednotlivých oblastech, na které se zaměřuji. Tyto úvahy jsem následně doplňovala o informace z dostupných odborných zdrojů, které mé vlastní přemýšlení nad jednotlivými tématy a jejich provázaností formovaly.

Praktická část je zaměřena především na konkrétní aktivity s daným třídním kolektivem. Představuji zde mnou aplikované způsoby sledování a měření vybraných faktorů třídního klimatu, časové rozložení tohoto procesu v průběhu školního roku. Dále tato část zahrnuje scénáře k celkem devíti lekcím dramatické výchovy, popis a reflexi průběhu jejich uskutečnění. A samozřejmě velmi důležitou součástí je konečné srovnání a vyhodnocení výsledků měření vybraných faktorů třídního klimatu před zahájením systematické práce s využitím metod a technik dramatické výchovy a po ukončení celého cyklu výše zmíněných devíti lekcí.

## 1. Teoretická část

### 1.1. Klima školní třídy

#### 1.1.1. Vymezení pojmu klima školní třídy

Ve své diplomové práci se zaměřuji na sledování vlivu metod a technik dramatické výchovy na tvorbu bezpečného neboli pozitivního klimatu školní třídy. Proto považuji za důležité ujasnit hned zpočátku význam slovního spojení klima školní třídy, aby bylo zřejmé, na které faktory bude má praktická práce s žáky prvního ročníku zaměřena.

Pojem klima máme primárně spojený s jeho českým ekvivalentem podnebí, které zjednodušeně označuje dlouhodobý a pro jistou geografickou oblast charakteristický stav počasí. V přeneseném slova smyslu se tento pojem používá i v pedagogické oblasti, konkrétně pro popis, hodnocení či jakékoli jiné formy sledování stavu, kvality vzájemných vztahů a dalších souvisejících sociálně-psychologických jevů v rámci specifické společenské skupiny. Takovouto skupinou může být například školní třída, zájmová skupina, celý pedagogický sbor, oddělení v rámci školní družiny či společenství celé školy. V pedagogické sféře si termín klima rovněž zachovává své základní rysy – dlouhodobost a svázanost s jistou společenskou skupinou; zde je možno vnímat paralelu s výše zmíněným podnebím a geografickou oblastí.

Třídní klima bývá vnímáno, a tedy i definováno velmi různě. Vždy záleží na širší úhlu pohledu, z jakého na klima školní třídy pozorovatel nahlíží; jaké složky, které kvalitu klimatu ovlivňují, do svého vnímání zahrnuje.

Slovní spojení klima školní třídy bývá také často zaměňováno za výraz atmosféra ve školní třídě, ač je mezi oběma pojmy zásadní rozdíl týkající se právě časového hlediska – atmosféra vyjadřuje stav krátkodobý, který může být aktuální pouze pro vyučovací jednotku, nebo dokonce pouze pro její část. Kdežto termín klima je spojen s delším časovým úsekem (např. celý školní rok). Ne vždy je tento časový rozdíl náležitě zdůrazněn, v některých zdrojích bývají oba termíny postaveny dokonce do role synonym.

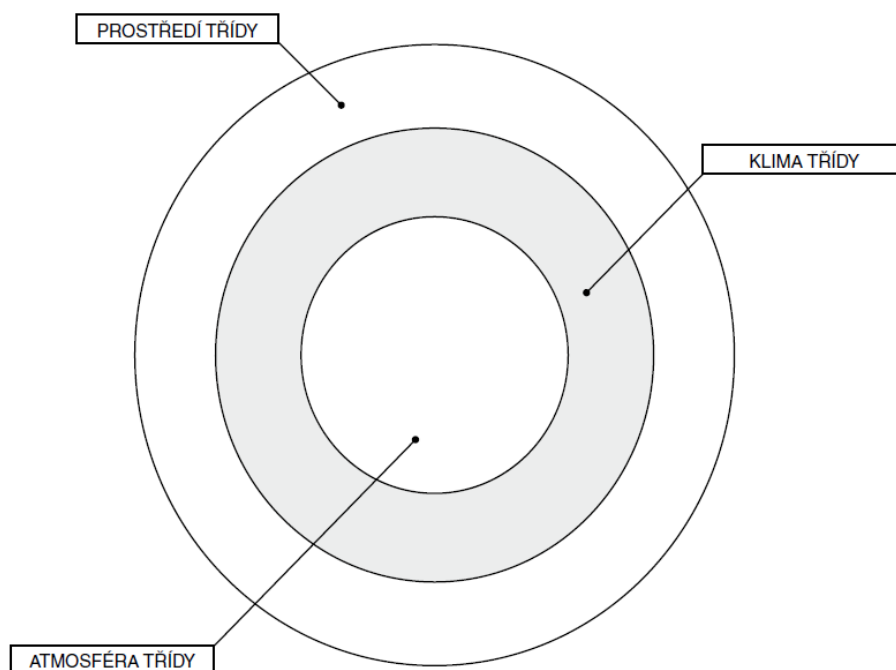
Tak například Lucie Zormanová (2014) staví pojmy klima a atmosféra ve školní třídě na roveň, jelikož označuje třídní klima jako celkovou atmosféru v dané třídě. Atmosférou rozumí „*vztahy mezi členy třídy (žáci celé třídy, skupiny žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci)*“ (Zormanová L., *Obecná didaktika*, 2014, str. 42). Přestože používá oba výše zmíněné pojmy jako rovnocenné, zmiňuje ve vztahu k jejich významu, tedy i k významu atmosféry školní třídy, časové hledisko, když vzájemné vztahy mezi členy třídy charakterizuje jako dlouhodobé sociálně-psychologické jevy typické pro konkrétní třídu a konkrétního učitele po období odpovídající řadě měsíců nebo dokonce let. V její definici cítím osobně nesoulad, rozpor týkající se zmíněného časového hlediska.

Jiří Mareš ve své přehledové studii (1998) zmiňuje v souvislosti se sledováním, popisem a následným rozbohem sociálně-psychologických jevů ve školní třídě více termínů – např. prostředí, klima, atmosféra, charakter, étos. Prostor je dle Mareše termín „*nejobecnější, má široký rozsah, netýká se jenom aspektů sociálně-psychologických. Prostor třídy zahrnuje mj. aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň*

šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku).“ (Mareš J., Sociální klima třídy, přehledová studie, 1998, str. 3).

Naproti tomu termín atmosféra popisuje Mareš (1998) jako významově užší, je pro něj charakteristická proměnlivost podmíněná různými situacemi a krátká doba trvání. Atmosféra se může měnit velmi rychle, dokonce i během jedné vyučovací hodiny. Mareš tvrdí, že jevy charakteristické pro atmosféru „trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle“ (Mareš J., Sociální klima třídy, přehledová studie, 1998, str. 3).

Výše uvedené tři odborné termíny týkající se školní třídy celkem srozumitelně odlišili Jiří Mareš a Stanislav Ježek (2012) v jejich grafickém znázornění, které představuje uvažování o klimatu z různých teoretických úrovní. Prostředí je zde pojato jako vnější kružnice představující nejobecnější pojem zahrnující aspekty architektonické, hygienické, ergonomické, akustické a estetické. Klima školní třídy zahrnující dlouhodobé sociálně-psychologické jevy představuje prostřední kružnice a středem tohoto grafického znázornění je atmosféra třídy jakožto jev krátkodobý a často proměnlivý v závislosti na různých situacích.



Obr. 1 – Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy (J. Mareš, S. Ježek, Klima školní třídy, 2012, str. 6)

Podobně strukturálně nahlíží na tyto teoretické úrovně i Průcha (2002), který hovoří o edukačním prostředí třídy, které je utvářeno fyzikálními faktory (paralela k Marešovu a Ježkovu prostředí třídy) a psychosociálními faktory (paralela k výše uvedeným úrovním klimatu a atmosféry třídy). Do fyzikálních faktorů řadí Průcha například osvětlení prostoru, barvy stěn, konstrukci nábytku apod. Jak již bylo výše naznačeno, pod psychosociálními faktory rozumí klima třídy jako stabilní faktor (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů) a atmosféru třídy jako faktor proměnlivý (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů).

K termínu klima připojují Mareš a Ježek (2012) přívlastek psychosociální a označují takto dlouhodobé jevy (v řádu měsíců, let) týkající se konkrétní školní třídy a konkrétního vyučujícího, který v této třídě působí.

Robert Čapek definuje třídní klima jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve

*spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“ (Čapek R., Třídní klima a školní klima, 2010, str. 13).*

V poslední definici zdůrazněná subjektivnost hodnocení sociálně-psychologických jevů doprovázející rozmanitou škálu činností třídního kolektivu společně s časovým vnímáním Marešovým a Ježkovým výrazně ovlivňují i mé osobní vnímání obsahu termínu klima školní třídy. Pod tímto pojmem vnímám především subjektivní hodnocení dlouhodobě se utvářející kvality vzájemných vztahů a vzájemného působení všech aktérů v třídním kolektivu působících.

### **1.1.2. Bezpečné klima školní třídy**

Mezi výchovně-vzdělávací cíle každého učitele by mělo patřit také utváření bezpečného třídního klimatu. Nahlízet na bezpečnost školní třídy lze opět z různých úhlů pohledu – bezpečnost se může týkat opět obecného prostředí třídy (rozmístění nábytku v dané učebně, tvar i materiál nábytku, používané pracovní pomůcky, didaktické pomůcky, vhodné osvětlení, odpovídající hygienické podmínky atd.), ale také oblasti, která zahrnuje již výše zmíněné sociálně-psychologické jevy.

Robert Čapek (2010) v souvislosti s druhým úhlem pohledu hovoří o pozitivním, suportivním klimatu, pro které jsou charakteristické především dobré vzájemné vztahy a rovná komunikace, spolupráce, prostředí, které nevyvolává stres, nedeklasující způsob hodnocení, převaha pozitivního odměňování, modifikace chování, vhodné a pestré způsoby výuky. Čapek zdůrazňuje přímý vliv pedagoga na kvalitu třídního klimatu prostřednictvím následujících nástrojů:

- *„vyučovací metody a edukační aktivity*
- *komunikace ve třídě*
- *hodnocení ve třídě*
- *kázeňské vedení třídy*
- *vztahy mezi žáky ve třídě*
- *participace žáků*
- *prostředí třídy“ (Čapek R., Třídní klima a školní klima, 2010, str. 15)*

Bezpečné, příznivé či podpůrné klima třídy má mimo jiné velký vliv na vzájemné vztahy mezi žáky v daném třídním kolektivu. Čapek (2010) v tomto kontextu vyzdvihuje především u žáků mladší školní třídy působení učitele na citlivost vzájemného vnímání spolužáků, na kooperaci, skupinovou práci a sociální vnímání.

Důležitou roli v budování pozitivního, bezpečného klimatu školní třídy, pozitivních vztahů mezi žáky přikládá osobě třídního učitele i Karin Friedlová s kolektivem autorů metodiky Práce s třídním kolektivem (2012).

Obsah termínu klima třídy je vázán i na časové hledisko. Jak je uvedeno již výše, obecně tímto termínem rozumíme kvalitu sociálně-psychologických jevů v delším časovém horizontu (měsíce, roky). Nejedná se o jevy, které jsou vyvolány aktuální situací, aktuálními podmínkami. S vnímáním tohoto časového kritéria je třeba nahlízet i onen přívlastek bezpečné, pozitivní klima. S vědomím této časové charakteristiky vyvstává do popředí především kvalita sociálních vazeb, vzájemných vztahů.

Na tuto sociální stránku rovněž upozorňuje Marek Černý v Příručce pro tvorbu zdravého a bezpečného klimatu školy (2019). Zaměřuje se sice v této své práci na klima školy, ale jeho pojetí bezpečného klimatu je výstižné i pro menší kolektiv, tedy pro školní třídu. Černý vnímá bezpečí a bezpečný prostor jako „*uspokojení sociální potřeby, pocit, že mě v místě třídy/školy a mezi spolužáky nic a nikdo neohrožuje, a jistota, že pokud jsem jakkoli ohrožen, mám za kým jít a s kým to řešit.*“ (Černý, M., Příručka pro tvorbu zdravého a bezpečného klimatu školy, 2019, str. 6)

Výše jsem citovala různé cesty, nástroje, které má pedagog, ve vztahu ke konkrétní školní třídě třídní učitel, k dispozici pro ovlivňování kvality třídního klimatu, pro tvorbu bezpečného, pozitivního a podpůrného klimatu. Již samotný výčet těchto nástrojů naznačuje, v jakých oblastech je vhodné působit, jaké hodnoty je vhodné v třídním kolektivu vyzdvihovat a v rámci výchovného působení vést k citlivému vnímání těchto hodnot i žáky.

Tyto hodnoty, které jsou základním stavebním kamenem sociálně-psychologického bezpečí každého člověka, a tedy i žáků školní třídy, přehledně uspořádal ve své příručce Marek Černý:



Obr. 2 – Základní hodnoty pro tvorbu bezpečného klimatu (Černý M., Příručka pro tvorbu zdravého a bezpečného klimatu školy, 2019, str. 7)

## 1.2. Zkoumání klimatu školní třídy

### 1.2.1. Důvody zkoumání klimatu školní třídy

Již jsem se zmínila, že mezi cíle každého učitele, tedy i třídního učitele, patří mimo jiné i utváření bezpečného klimatu školní třídy. Aby měl učitel reálnou představu, zda klima třídy, ve které působí, je pozitivní, musí tento faktor podrobit jistému sledování, zkoumání. Zaměření tohoto sledování může být různé – závisí na konkrétní potřebě učitele, které sociálně-psychologické jevy je nutno sledovat, z jakých důvodů tyto jevy sleduje. Zda se například zaměřuje na prvotní zkoumání či zda porovnává změnu těchto jevů po aplikaci jistých nástrojů vedoucích k utváření pozitivního klimatu. V zájmu učitele může být rovněž

srovnání vnímání kvality těchto jevů dle pohlaví žáků. Je jistě v zájmu každého třídního učitele mít reálnou představu o kvalitě klimatu třídy, ve které působí.

J. Mareš a S. Ježek (2012) představují ve své studii celkem devět možností, jak lze konkrétní sledování třídního klimatu využít:

1. Popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků
2. Porovnání aktuálního klimatu u různých učitelů, kteří vyučují v dané třídě
3. Porovnání aktuálního klimatu ve třídě s předchozím při změně koncepce výuky.
4. Porovnání aktuálního klimatu ve třídě před zavedením cílené intervence do klimatu třídy a po zavedení cílené intervence.
5. Zjišťování vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy
6. Zjišťování vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy.
7. Porovnání pohledu žáků a pohledu učitele
8. Porovnání pohledu různých skupin žáků uvnitř téže třídy na klima třídy
9. Porovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků

### **1.2.2. Zkoumání klimatu školní třídy – přístupy**

Ke sledování či zkoumání třídního klimatu je možno přistupovat různě, konkrétní pojetí zkoumání souvisí jednak se zaměřením na konkrétní aktéry třídního klimatu, kterými jsou nejen samotní žáci, ale také učitelé v dané třídě působící, a také se zaměřením na konkrétní sociálně-psychologické jevy. Předmětem sledování mohou být například vzájemné vztahy mezi žáky, postavení jednotlivých žáků v hierarchii celé třídy, vztahy mezi žáky a jejich učitelem, míra žákovské spolupráce.

Robert Čapek (2010) předkládá přehledný seznam těchto přístupů:

**Sociometrický přístup** - objektem zkoumání je školní třída jako sociální skupina, předmětem zkoumání není učitel, badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů mezi žáky; tento přístup využívá sociometrické dotazníky

**Interakční přístup** - předmětem zkoumání je školní třída a její učitel, interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny; používanou metodou je standardizované pozorování, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor

**Pedagogicko-psychologický přístup** - objektem zkoumání je školní třída a její učitel, sleduje se spolupráce ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách; diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (zkráceně CLI)

**Vývojově-psychologický přístup** - předmětem zkoumání je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, ve kterém se osobnost žáka rozvíjí

**Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup** - objektem zkoumání je školní třída jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí, sleduje se kvalita klimatu, jeho jednotlivých složek vnímaná samotnými aktéry; využívány jsou posuzovací škály

**Organizačně-sociologický přístup** - objektem zkoumání je školní třída, ke které se přistupuje jako k organizační jednotce, a učitel jako řídicí pracovník; diagnostickou metodou je standardizované pozorování

**Školně-etnografický přístup** - předmětem zkoumání je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy; metodou zkoumání je zúčastněné pozorování, během kterého pozorovatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků.

Výše uvedený přehled přístupů vychází ze zaměření na konkrétní složky třídního klimatu, pod kterými vnímáme sledované sociálně-psychologické jevy. Dále je výše uvedené třídění ovlivněno výběrem sledovaných aktérů klimatu školní třídy. Takovouto klasifikaci je možno vnímat jako obecné třídění přístupů. Již v tomto obecném přehledu byly zmíněny diagnostické metody, i s upřesněním konkrétního nástroje, které se jeví s ohledem na výběr zkoumaných jevů týkajících se konkrétních aktérů pro toto sledování a měření klimatu nejvhodnější. Přístup k měření klimatu školní třídy může být vnímán primárně i z pohledu aplikovaných metod. Nižší uvádím Marešovo a Ježkovo rozdělení přístupů do tří skupin v návaznosti na zvolenou metodu. Je zřejmé, že oba pohledy na přístup k diagnostice klimatu jsou vzájemně propojeny – pro sledování zvolených jevů týkajících se konkrétních aktérů klimatu jsou vhodné určité metody, které se mohou kombinovat a upřesňovat výsledky sledování.

Jak jsem již zmínila, J. Mareš a S. Ježek (2012) rozlišují přístupy k diagnostice klimatu školní třídy ve vztahu k charakteristice používaných metod. Ve své zprávě zmiňují „*tři základní přístupy, jak diagnostikovat klima třídy: kvalitativní, kvantitativní a smíšený.*“ (Mareš, J., Ježek S., Klima školní třídy – Dotazník pro žáky, 2012, str. 9)

Mně se jako velice inspirující jeví jejich přehledný seznam a bližší charakteristika kvalitativních přístupů ke sledování klimatu školní třídy s uvedením konkrétních příkladů. Především výčet konkrétních cest nabízí možnost volby vhodného nástroje podle aktuálně sledovaného jevu.

Základ přístupu	Podoba přístupu	Konkrétní příklady
převážně slovní projev	mluvený projev	volné vyprávění učitele či žáka o tom, co se ve třídě děje a jak to jedinec prožívá a hodnotí; nahrávání a analýza
		polostrukturovaný individuální rozhovor s žákem, s učitelem; nahrávání a analýza
		polostrukturovaný skupinový rozhovor – řízená diskuse v ohniskové skupině žáků či učitelů; nahrávání a analýza
		přemýšlení nahlas nad položkami dotazníku, nahrávání výroků, analyzování výroků
	psaný projev	zaznamenávání výstižných hodnotících výroků žáků a učitelů, které byly proneseny ve třídě – učitelské a žákovské „perličky“
		psaní deníku (žákem, učitelem); analýza výroků
		doplňování neukončených vět; analýza výroků
		volné psaní svých názorů podle zadané osnovy; analýza výroků
		analýza oficiálních písemných materiálů o třídě (zápisy do žákovských knížek, písemná

		stanoviska k chování žáků, korespondence na webové stránce třídy s rodiči žáků)
převážně obrazové vyjádření	kresba	žakovské kresby dění ve třídě na téma Jak to vypadá v naší třídě při vyučování, o přestávce atd.; analýza kreseb
		karikatury učitelů či spolužáků
	fotografie	legální fotografie zachycující dění ve třídě + slovní komentář
		ilegální fotografie zachycující dění ve třídě + slovní komentář
videozáznam	videozáznam dění ve třídě + slovní komentář	

Podoby kvalitativního přístupu ke zkoumání klimatu školní třídy (Mareš J., Ježek S., Klima školní třídy – Dotazník pro žáky, 2012, str. 9)

### 1.2.3. Zkoumání klimatu školní třídy – metody

Metod, ze kterých je možno při zkoumání klimatu školní třídy vybírat, je mnoho. Konečný výběr je zpravidla vázán již na samotný přístup ke zkoumání třídního klimatu, cíl vlastního pedagogického výzkumu, sledované prvky třídního klimatu. Mezi nejznámější a nejčastěji využívané lze zařadit pozorování konkrétních sociálně-psychologických jevů v dané třídě, individuální rozhovory se žáky, společné diskuse, dotazníky.

Čapek rozlišuje dvě skupiny výzkumných metod: „**Kvantitativní výzkum** je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných (znaků), které jsou sestaveny tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky takových měření jsou pak zpracovány a interpretovány, např. s využitím statistiky. Kvantitativní výzkum se oproti kvalitativnímu výzkumu zaměřuje na rozsáhlejší společenské otázky a zkoumá tedy větší okruh informací. **Kvalitativní výzkum** se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu. Využívá se podrobný popis každodenních situací, jde o porozumění akcím a významům v jejich sociálním kontextu. Při kvalitativním výzkumu se neredukuje počet proměnných ani vztahy mezi nimi, o jejich redukcii rozhodují samy zkoumané subjekty. Jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýza vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. Převažuje zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy.“ (Čapek R., Třídní klima a školní klima, 2010, str. 99)

Při zkoumání kvality třídního klimatu je jistě vhodné metody kombinovat a nespoléhat se pouze na výsledky jedné cesty měření, zkoumání. Získané výstupy by mohly být do jisté míry zkrácené například nepochopením otázky nebo výroku v případě použití dotazníku jakožto nástroje kvantitativního měření. Stejně tak využití některých statistických nástrojů, jako je aritmetický průměr, může být bez dalších podpůrných informací zkrácující. Naopak spoléhání se na pouhé pozorování v případě kvalitativního přístupu může být výrazně ovlivněno i subjektivním vnímáním pozorovatele. Pedagog zkoumající klima školní třídy, ve které působí, může do svého pozorování vnášet i svá očekávání, svá přání ohledně výsledné kvality klimatu. Jednotlivé přístupy a z nich vycházející metody by se měly dle mého názoru vzájemně kombinovat a díky tomu by bylo možné upřesňovat, zdůvodňovat některá zjištění. Například při kvantitativním měření sledovaných prvků můžeme jejich změnu v daném časovém horizontu vysvětlit s oporou o výsledky rozhovorů.



Na možná rizika při využívání pouze jedné cesty zkoumání klimatu školní třídy či jeho vybraných prvků upozorňuje i Národní ústav pro vzdělávání ve své Tematické metodické zprávě č. 6. Upozorňuje na to, že se nelze spoléhat „jen na „matematizace“, vždy je nutno sledovat výsledky také individuálně, zda neexistují tzv. „singulární“ body, tj. jedinci, kteří vykazují zcela odlišné postoje, pocity než všichni ostatní.“ (Národní ústav pro vzdělávání, Tematická metodická zpráva č. 6 RAMPS, str. 7) Zpráva například zmiňuje případ, kdy ve sledované třídě byl kolektiv velmi semknutý, měření vykazovalo vysokou míru soudržnosti i spokojenosti. Přesto v tomto kolektivu byli dva žáci šikanováni. Vysoká míra soudržnosti a spokojenosti byla hodnocena všemi žáky, kromě zmíněných obětí šikany. Při takovýchto extrémních výkyvech v individuálním hodnocení je právě vhodné použít i další cestu, další techniku. Důležité je s žáky především hovořit. V uvedeném případě se i přes zdánlivě vynikající statistické výsledky jednalo o sociálně těžce nemocnou třídu.

Zmíněná Tematická metodická zpráva Národního ústavu pro vzdělávání rovněž představuje nejčastější metody, které jsou pro zkoumání klimatu školní třídy využívány. Jedná se zpravidla o metody pozorování, rozhovor, dotazníky či posuzovací škály. Metodická zpráva tyto metody blíže charakterizuje následovně:

**Standardizované pozorování** - nezúčastněný pozorovatel je na svou činnost předem připraven, vycvičen a přichází s cílem pozorovat určité dané aspekty dění ve škole. Pozorovatel má stanoveny, na jaký okruh situací se má zaměřit, čeho především si má ve škole všimnout, má k tomu k dispozici popis jevů, postupy pozorování, definovaná hodnotící kritéria.

**Nestandardizované pozorování** – je to jedna z nejstarších metod, která se však používá dodnes. Návštěvník (inspektor) prochází školou, pozoruje její vybavení, organizaci jejího chodu, chování žáků, učitelů i ostatních zaměstnanců školy. Na základě tohoto subjektivního pozorování si vytváří svou osobní představu o klimatu konkrétní školy.

**Zúčastněné pozorování** - pozorovatel se snaží začlenit do života školy, zůstává tedy dlouhou dobu (měsíce až roky) ve škole a přestane být osobou zvenčí, může tedy posuzovat dění „zevnitř“.

**Rozhovor** (volný, standardizovaný, polostandardizovaný) - tazatel by měl být speciálně vycvičen. Část otázek, na které se ptá, je předem stanovena, aby se zajistilo pokrytí daných tematických okruhů, ale část si tazatel vytváří sám v reakci na průběh konkrétního rozhovoru.

**Dotazníky a posuzovací škály** - jedná se o písemné získávání informací. Otázky jsou dané, odpovídají na ně žáci, učitelé, vedení školy, také rodiče. Výhodou je, že se touto metodou dají informace získat velmi rychle od širokého okruhu osob, spolehlivost výsledku lze statisticky testovat. Nevýhodou může být náročnost přípravy dotazníku a jeho neosobnost. Odpovědi mohou být také zkresleny tím, že lidé mají tendenci odpovídat podle toho, co je žádoucí stav, ne jak je to ve skutečnosti. - proto existují tzv. škály lži. (Národní ústav pro vzdělávání, Tematická metodická zpráva č. 6 RAMPS, str.6)

Metody určené pro zkoumání klimatu školní třídy se mohou lišit i tím, pro kterou věkovou skupinu jsou primárně určeny. Od toho se následně odvíjí jejich obsahová i časová náročnost. Sledovat kvalitu třídního klimatu lze i s dětmi, které ještě nedokážou pracovat s nástrojem typu dotazníku. V takovémto případě se nabízí využití společného rozhovoru opřeného o různé pomůcky, symboly vyjadřující hodnocení daného jevu ze strany dětí, rozhovor může navazovat i na výtvarný projev dítěte.

#### 1.2.4. Nástroje měření – dotazníky

Využití dotazníků pro zkoumání kvality třídního klimatu je jednou z nejčastějších a snadno dostupných cest. Pedagog, který má zájem sledovat kvalitu sociálně-psychologických jevů ve třídě, ve které působí, může využít jednak některý z mnoha standardizovaných dotazníků, ale stejně tak si může vytvořit dotazník svůj vlastní.

Výhodu ve využití standardizovaného nástroje měření vnímám především v úspoře času a dále v možnosti porovnání s výsledky jiných třídních kolektivů. Nabídka těchto nástrojů je široká, mnohé z nich jsou volně dostupné a jednoduše zpracovatelné. Většina z nich je srozumitelně charakterizována i v souvislosti s věkovou kategorií, pro kterou jsou určeny.

Nevýhodou může ovšem být, že v rámci takového standardizovaného nástroje jsou sledovány konkrétní prvky třídního klimatu bez zohlednění skutečné potřeby pedagoga, který může mít zájem na sledování jiných jevů. V takovém případě je možno využít standardizovaný dotazník a upravit jej konkrétní potřebě – otázky či výroky týkající se jevů, které pedagog v dané situaci nesleduje, je možno vyřadit a ponechat pouze ty, které se týkají prvků třídního klimatu, které jsou středem zájmu daného pedagoga. Pedagog má v této oblasti jistou volnost – jednoduše sleduje pro něj potřebné složky klimatu, zaměřuje se na potřebné sociálně-psychologické jevy, které jej z nějakého důvodu v době sledování klimatu třídy zajímají.

Již jsem uvedla výše, že využití metod souvisí i s věkem sledované skupiny. To se samozřejmě týká i dotazníků používaných jako nástroj měření klimatu školní třídy. Standardizované dotazníky jsou vzhledem k vlastnímu obsahu a stylizaci určeny konkrétním věkovým skupinám, mnohdy může být jeden typ dotazníku určen i pro žáky v rámci širšího věkového rozpětí. Většina zdrojů uvádí standardizované dotazníky v přehledném seznamu právě vzestupně podle zaměření na konkrétní ročník, stupeň vzdělávací soustavy. Zpravidla takovéto přehledy uvádějí jako nejmladší věkovou kategorii, pro kterou je využíván standardizovaný dotazník, 3. ročník základní školy. Předpokládá se, že jednotlivé výroky či otázky si žáci zvládnou přečíst sami a že dokážou vybírat i z možností vícestupňové škály.

Přestože nemalý počet zdrojů uvádí jako snadno dostupné nástroje měření klimatu školní třídy standardizované dotazníky určené pro žáky od 3. ročníku základní školy výše, je jistě vhodné neopomíjet ani mladší věkové kategorie. Povědomí o kvalitě sociálně-psychologických jevů sledované skupiny by mělo být v zájmu každého pedagogického pracovníka bez ohledu na věk členů této skupiny. Vedle již výše uvedených přístupů kvalitativních se nabízí rovněž využití věku přizpůsobených kvantitativních nástrojů. Pro žáky mladšího školního věku (1. a 2. ročník), popřípadě pro děti předškolního věku si mnohdy pedagogové tvoří vlastní nástroje obsahově i vizuálně přizpůsobené konkrétní sledované skupině.

Na smysluplnost dotazování dětí předškolního a mladšího školního věku upozorňuje v časopisu *Betrifft Kinder* (05/2016) i profesorka z Univerzity J. W. Goetheho ve Frankfurtu, Tanja Betz. Dle jejích slov může dobře připravený dotazník přinést užitečné výsledky i při zkoumání klimatu u výrazně věkově nižších dětských skupin. Ve spolkových zemích Badensko-Württembersko, Bavorsko a Severní Porýní-Vestfálsko bylo provedeno zkoumání klimatu ve třídách mateřských škol a jeslí. Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem 700 dětí z 30 dětských zařízení. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda se děti v těchto zařízeních cítí spokojeně, které fáze v průběhu celého dne se jim líbí více, které méně, jak si rozumí s ostatními dětmi, zda by chtěly případně změnit i prostory daného zařízení. Tanja Betz upozorňuje v souvislosti s tímto výzkumem právě na nutnost připravit dotazník odpovídající věku dotazovaných dětí. Výrazně

mladší děti potřebují podle profesorky Betz co nejužší nabídku odpovědí, které jsou výstižné a jednoduché. Tyto mladší děti nejsou schopny rozlišit případné jemné odchylky při nabídce většího množství odpovědí na vícestupňové škále. Jako velmi vhodné doporučuje využití „smajlíků“ jako zástupných symbolů za odpovědi ANO – NE. V případě využívání obrázků pro nečtenáře nedoporučuje profesorka Betz příliš pestré a na obsah bohaté obrázky, jelikož tyto děti velmi rozptylují. Dotazník by rovněž pro nižší věkovou kategorii neměl být příliš dlouhý. Kreativní přístup v otázce měření kvality třídního klimatu u žáků mladšího věku zmiňuje rovněž Čapek (2010), který představuje dotazník určený žákům 1. a 2. ročníku základní školy. Tento dotazník byl vytvořen učiteli ze Základní školy praktické ve Zlíně. Je uváděn pod názvem „Moje třída“. Celé toto měření třídního klimatu, které si vypracovali učitelé zlínské školy, je složeno ze dvou částí – jednu část tvoří obrázkový dotazník (příloha č. 4) a druhou část tvoří doplňkový soubor otázek s možností odpovědi ANO – NE v podobě zástupných symbolů – smajlíků (příloha č. 3). Toto měření klimatu školní třídy pomocí vlastního nástroje hodnotí Čapek jako velmi vydařené. Nevýhodu při používání vlastního měřicího nástroje vidí v tom, že „*měření nelze srovnávat s hodnotami běžnými v našem či cizím školním prostředí*“ (R. Čapek, Třídní klima a školní klima, 2010, str. 109). V části obrázkové jsou odpovědi na jednotlivé otázky žákům nabízeny v podobě obrázků. Čapek v souvislosti s těmito obrázky upozorňuje na možné riziko, které je spojeno s mírou vypovídací schopnosti jednotlivých obrázků – „*učitelé i žák mohou jeho výběrem myslet něco jiného*“ (R. Čapek, Třídní klima a školní klima, 2010, str. 108). Za pozornost jistě stojí zmínka ohledně rozložení smajlíků v první části tohoto dotazníkového šetření. Učitelé zlínské základní školy při rozmístění smajlíků usměvavých a mračících se respektovali znění otázky – usměvavý smajlík není striktně umístěn ve sloupci odpovědi ANO, ale smysluplně ve vztahu k otázce. Například na otázku „Chodíš rád(a) do školy?“ je umístěn v sloupci ANO. Na otázku „Posmívají se Ti děti, když něco nevíš?“ je umístěn v sloupci NE. Čapek (2010) ve svém přehledu představuje celou řadu standardizovaných dotazníků, které jsou určeny pro konkrétní věkové kategorie žáků, čemuž odpovídá i rozsah a stylizace otázek či výroků. Jednotlivé nástroje se také od sebe odlišují zaměřením na sledované složky třídního klimatu, rozsahem použité hodnotící škály.

### 1.2.5. Zkoumání klimatu školní třídy – dotazník „Naše třída“

Jedním z nejznámějších dotazníků je dotazník MCI (My Class inventory). Pro české prostředí byl vypracován J. Laškem pod názvem „Naše třída“. Tento nástroj je určen žákům ve věku 8 – 12 let, ve svém plném znění obsahuje 25 položek, které sledují 5 proměnných, faktorů (5 složek klimatu školní třídy). Odpovědi na otázky (vyjádření se k výpovědím) jsou dichotomické – ANO-NE. V této souvislosti se nabízí otázka, zamyšlení, zda jsou v některých situacích použití tohoto dotazníku dichotomické odpovědi dostačující. V případě, kdy pedagog sleduje klima nově se utvářejícího třídního kolektivu, může být pro některé žáky tento úzký výběr odpovědí velmi svazující – vzájemně se členové takového kolektivu ještě neznají natolik dobře, aby dokázali jednoznačně vyjádřit souhlas či nesouhlas s některými výroky. Jiné dotazníky nabízejí širší hodnotící škály; využívána bývá i úniková varianta v podobě odpovědi NEVÍM, NEDOKÁŽU URČIT apod.

J. Průcha (2002) podrobněji představuje zmíněných 25 výroků, které „*pokrývají celkem 5 faktorů, podle nichž se klima třídy posuzuje*“:

1. **spokojenost ve třídě** – vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody
2. **soudržnost třídy** – míra pospolitosti a přátelství ve třídě
3. **třenic ve třídě** – míra napětí a sporů mezi žáky

4. **soutěživost ve třídě** – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí

5. **obtížnost učení** – jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé“ (Jan Průcha, Sociální klima ve třídách českých škol. Porovnání nálezů z empirických šetření, Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, 2002, str. 68)

Národní ústav pro vzdělávání ve své zprávě blíže představuje rovněž dotazník nazvaný „Naše třída“, který vychází z původního standardizovaného dotazníku „Naše třída“, který přeložil a pro české podmínky upravil již výše zmíněný J. Lašek. Podoba tohoto dotazníku v podání Národního ústavu pro vzdělávání se od Laškova dotazníku liší v počtu zkoumaných hledisek třídního klimatu a v samotném hodnocení těchto hledisek. Laškův dotazník pracuje s pěti zkoumanými hledisky, dotazník NÚV sleduje navíc hledisko „Pořádek při výuce“. Laškův dotazník nabízí ke každému sledovanému hledisku dvě možné odpovědi – ANO, NE. Dotazník NÚV pracuje s hodnotící škálou shodnou se známkováním ve školním prostředí 1 – 5.

### **1.2.6. Zkoumání klimatu školní třídy – doporučený postup pro předání pokynů k vyplňování dotazníku**

Při vyplňování dotazníků mohou někteří žáci nabýt dojmu, že se jedná o nějakou formu testování, hodnocení jejich schopností, dovedností, nebo jich samotných jako osobností. Takovéto vnímání práce s dotazníkem by mohlo vést k neobjektivním výsledkům. Žáci by vybírali takové odpovědi, nebo by se pohybovali v takových hodnotách škály, o kterých by se domnívali, že jsou ze strany pedagoga žádoucí. Jistě je tedy vhodné před samotným zahájením vyplňování jakéhokoli dotazníku vhodným způsobem žáky informovat o důležitosti sdílení jejich skutečného vnímání kvality sledovaných jevů.

J. Mareš a S. Ježek kladou právě na tyto úvodní pokyny pro žáky vysoký důraz. „Dotazník se zadává celé třídě. Je důležité, aby každý žák odpovídal sám za sebe, neradil se se spolužáky, jak má určitý jev hodnotit. Potřebujeme zachytit celé spektrum individuálních názorů v dané třídě a nikoli to, na čem se žáci během vyplňování dotazníku dohodli, že tam všichni napíší. Chceme tím vyloučit sociální tlak na ty spolužáky, jejichž názory se liší od názorů ostatních. Dotazník je anonymní, nelze tedy identifikovat konkrétního jednotlivce, jak právě on odpovídal.“ (Jiří Mareš, Stanislav Ježek, Klima školní třídy – Dotazník pro žáky, str. 18) Určitě by mělo v úvodu těchto pokynů zaznít, že je důležitý každý jednotlivý názor. J. Mareš a S. Ježek (2012) ve svém dotazníku určeném pro sledování klimatu školní třídy používají jako jeden z prvních pokynů tento: „V tomto dotazníku nám můžeš napsat, jak se v současné době cítíš ve vaší třídě. Zkus na všechny otázky odpovědět úplně sám/sama za sebe; s nikým se nerad. Zajímá nás právě Tvůj osobní názor.“ (Jiří Mareš, Stanislav Ježek, Klima školní třídy – Dotazník pro žáky, str. 18)

Podobně zdůrazňuje i profesorka Betz (2012) nutnost sdělit dětem před vlastním dotazováním informaci, že je důležitý právě jejich názor a že žádná odpověď není špatná nebo dobrá. U věkově nižších kategorií dotazovaných zdůrazňuje také potřebu vytvořit atmosféru tolerance, atmosféru podobnou hře, čemuž mohou napomoci i zástupné symboly odpovědí – smajlíci. T. Betz také upozorňuje na potřebu kontroly porozumění otázce či výpovědi. Otázku či výpověď by měl tazatel v případě potřeby formulovat nebo vysvětlit i jiným způsobem, aby dítě otázce skutečně porozumělo.

### 1.2.7. Zkoumání klimatu školní třídy – postup vyhodnocování dotazníku „Naše třída“

Postup vyhodnocování se liší podle konkrétní podoby dotazníku. Pokud se pracuje s podobou nabízející dichotomické odpovědi, pak je každé odpovědi ANO přiřazena hodnota 3 bodů, odpovědi NE je přiřazena hodnota 1 bodu. U některých, předem vyznačených výroků je toto hodnocení obrácené. V případě vynechané odpovědi nebo výběru obou variant se skóruje 2 body. Toto využití prostřední hodnoty se nabízí i pro varianty dotazníků, které pracují s odpovědí NEVÍM, NEDOKÁŽU URČIT. Standardizovaný dotazník „Naše třída“ měří tyto hodnoty u celkem pěti sledovaných proměnných, pěti zkoumaných prvků klimatu školní třídy. U každého žáka se následně sčítají výše uvedené body v rámci každé proměnné, která tak může při zachování původní podoby dotazníku dosahovat hodnot v rozmezí 5 – 15 bodů. Takto se postupuje u všech žáků sledované třídy. Hodnoty zkoumaných proměnných za celou třídu se získávají zpravidla jednoduchým aritmetickým průměrem – sečtou se body dané proměnné u všech žáků a následně vydělí celkovým počtem žáků.

V případě použití varianty dotazníku, který pracuje s pětibodovou hodnotící škálou (dotazník NÚV), je postup vyhodnocování shodný, pouze se liší díky širšímu rozpětí hodnot možné rozmezí získaných bodů u každé sledované proměnné. Při zachování počtu výroků pro každou proměnnou je v tomto případě zmíněné rozmezí 5 – 25 bodů.

Mareš a Ježek (2012) při vyhodnocování doporučují vedle běžného aritmetického průměru pracovat také se stření hodnotou, mediánem. *„Medián není (oproti aritmetickému průměru) ovlivněn několika málo extrémními hodnoceními. Vyjadřuje hodnotu, o které můžeme říci, že polovina žáků hodnotila klima třídy na dané škále takto nebo hůře a polovina lépe.“* (J. Mareš, S. Ježek, Klima školní třídy – Dotazník pro žáky, 2012, str. 19).

### 1.3. Školní třída – mladší školní věk

Pod pojmem školní třída můžeme vnímat jednak označení prostoru, ve kterém se zpravidla odehrává výchovně vzdělávací proces v rámci školní docházky, zároveň tímto termínem označujeme konkrétní společenskou skupinu, jejíž členové jsou společně v daném časovém období, v daném prostoru vystaveni výchovnému a vzdělávacímu působení ze strany konkrétního pedagoga, pedagogů.

Mareš a Ježek definují termín školní třída jako *„učebnu i relativně stabilní společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku. Na průběh školní výchovy a vzdělávání má vliv obojí: jak prostředí, v němž se vše odehrává, tak lidé, kteří se podílejí na výuce.“* (J. Mareš, S. Ježek, Klima školní třídy – Dotazník pro žáky, 2012, str. 6)

Vágnerová představuje školní třídu jako *„specifickou vrstevnickou skupinu, kde je dítěti primárně přisouzena role spolužáka, jejímiž typickými znaky jsou souřadnost a nevýběrovost“* (M. Vágnerová, Vývojová psychologie, Dětství a dospívání, 2014, str. 345).

Spolutvůrci, aktéry klimatu školní třídy jsou vedle osobnosti učitele v této třídě působícího rovněž vlastní žáci. Sociálně-psychologické jevy, které jsou podstatou třídního klimatu, jsou výrazně ovlivňovány i specifickými rysy souvisejícími s věkem žáků. Ve své práci se zaměřuji na zkoumání proměny kvality klimatu 1. ročníku základní školy, je tedy na místě uvažovat o výše zmíněných specifických rysech ve vztahu k žákům mladšího školního věku.

Žáci prvních tříd ke svému třídnímu učiteli, se kterým tráví nemalou část svého času, vzhlížejí zpravidla s velkým respektem a důvěrou. Toho může dotýčný pedagog mimo jiné vhodně využít při svém působení na kvalitu třídního klimatu – komunikací se žáky, užíváním vhodných vyučovacích metod, edukačních aktivit, záměrným ovlivňováním vztahů mezi žáky.

Na tuto pozici učitele ve vnímání žáků mladšího školního věku upozorňuje i Čapek, který zmiňuje například velký vliv učitele na formování vztahů nadřazenosti a podřízenosti ve třídě. *„Za dobrého vedení může třída žít bez vážného konfliktu a ve spokojené atmosféře s učitelem. Vrstevnické meziosobní vztahy mohou být pozitivní a pevnější za předpokladu, že učitel sám zaujímá ke všem chápající postoj a přirozeným způsobem rozvíjí příznivé klima ve třídě.“* (R. Čapek, Třídní klima a školní klima, 2010, str. 20)

První třída je naprosto specifická ve srovnání s dalšími ročníky školní docházky. Setkávají se zde děti z různých tříd mateřské školy, dokonce i z různých mateřských škol. Některé děti mají jisté vazby na spolužáky z předchozího školního zařízení nebo se vzájemně znají díky blízkému místu bydliště. Žák, který vstupuje do tohoto velkého uskupení z jiného předškolního zařízení zpočátku děti nezná, potřebuje čas na postupné seznámení. Vágnerová (2014) v této souvislosti zmiňuje, že častější kontakty a následné sblížení s konkrétním spolužákem je do velké míry způsobeno náhodnými vlivy, jako například skutečností, že dotýčné děti sdílejí společnou školní lavici.

Děti v tomto věku jsou již schopny negativních projevů vůči ostatním vrstevníkům pouze na základě vzájemné odlišnosti. Dokážou být útočné slovně i fyzicky. Čapek (2010) v této souvislosti zmiňuje tvrdost, bezohlednost a nemilosrdnost například z důvodů tělesného postižení, neúspěchu v učení, odlišnosti vzhledové, vady řeči nebo jiného místa původu. Vágnerová (2014) uvádí, že některé děti mladšího školního věku považují agresivní chování vůči svým vrstevníkům za přijatelný způsob, jakým mohou dosáhnout konkrétního cíle. Přesto jsou již schopny v tomto vývojovém období vnímat názory ostatních spolužáků na nějaké dění a vnímají jejich emoce, které toto dění vyvolává. Dokážou rozpoznat, co je ostatním dětem příjemné a naopak. To vše jim umožňuje vysledovat hranici, kdy je nějaké pošťuchování pro druhou stranu neúnosné, a dokážou své chování tomu přizpůsobit.

Zpočátku nejsou žáci prvních ročníků základních škol ještě schopni utvářet nějaká pevnější uskupení. Ve třídách jsou vnímatelné přechodné, rychle se měnící vztahy související s konkrétní hrouv aktivitou. Tyto rychlé proměny vztahů, nestabilní složení jednotlivých spojení nebo skupin jsou typické především u děvčat. Kamarádství nemá v tomto věku ještě stejný obsahový, hodnotový význam jako přátelství. Spíše by mu obsahově odpovídalo slovní spojení „bytí ve společnosti někoho“. Vágnerová (2014) výběr kamaráda v tomto mladším školním věku definuje jako výběr někoho, s kým může dotýčný žák sdílet konkrétní aktivitu. *„Nejlepší kamarád je pro ně ten, kdo si s nimi hraje a má podobná očekávání. Kamarádství je motivováno ještě hodně egocentricky. Důležitý je i aspekt blízkosti, resp. četnosti kontaktu, např. kamarád je ten, kdo bydlí ve vedlejším domě nebo s ním sedí v lavici.“* (M. Vágnerová, Vývojová psychologie, Dětství a dospívání, 2014, str. 341)

Pro tento věk jsou také typické oddělené chlapecké a dívčí skupiny. Jen zřídka je možno v těchto smíšených kolektivech zaznamenat společnou spontánní herní aktivitu mezi chlapci a děvčaty. Vágnerová příkládá tuto preferenci stejnopohlavní skupiny potřebě dětí *„potvrdit si svou genderovou identitu ztotožněním se skupinou vrstevníků téhož pohlaví.“* (M. Vágnerová, Vývojová psychologie, Dětství a dospívání, 2014, str. 344)

Podle výsledků výzkumu Pražské skupiny školní etnografie (2005) utvářejí dívky v tomto věku především dvojice nebo trojice, zasedací pořádek nehraje při tomto seskupování roli. Tyto malé skupiny vůči sobě většinou vystupují jako konkurence – chlubí se, vytahují, přetahují si

členky těchto dvojic, trojic. Tato spojení nemají dlouhou dobu životnosti, trvají velmi krátce – kamarádky se během krátké chvíle promění v silné konkurentky. Zatím v tomto věku nehraje u dívek při utváření malých skupinek roli drahé oblečení, hračky. Pražská skupina školní etnografie rozlišuje ve svém výzkumu dva typy těchto dívčích uskupení – dívky hlučné, které nazývá dámami, konkurentkami, a dívky tiché.

U chlapců dle tohoto výzkumu hraje při utváření skupin významnou roli zasedací pořádek a také typ her, který dotyční chlapci upřednostňují. Pražská skupina školní etnografie (2005) dělí tyto chlapecké skupiny na „herce“ (preferují hry na něco) a „hráče“ (preferují hry s danými pravidly a vidinou cíle – např. fotbal). V prvním ročníku dominují „herci“. Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami je i ve formě pohybu – hráči se honí a své schopnosti si testují ve rvačkách, kdežto herci spíše sedí, společně si povídají, kreslí si nebo si hrají „na něco“.

Vzájemné sdružování napříč pohlavím rozlišuje výzkum Pražské skupiny školní etnografie (2005) ve dvou podobách, módech. Jeden označuje tento výzkum jako „sex“, pod kterým je nutno si představit otevřený provokativní kontakt (vzájemné škádlení, útoky, schovávání věcí, krádeže věcí). Tento typ sdružování je typický pro skupinu hráčů na straně hochů a skupinu konkurentek/dam na straně děvčat. Druhou podobu označuje výzkum jako „azyl“, kdy žáci, kteří jsou vyloučeni z konkurenčního boje v rámci své skupiny, vyhledávají bezpečí/azyl u skupiny druhého pohlaví.

Děti v tomto mladším školním věku na sebe také často žalují, dožadují se zásahu z pozice učitele nebo jiné autority dospělého, která je s nimi v daném okamžiku přítomna. Výše zmíněný výzkum toto žalování přičítá například porušení nastavených pravidel (včetně pravidel „v soutěži“ o jedničky nebo jiné kladné hodnocení), potíží uvnitř vztahu dvou spolužáků, neschopnosti vymezení vzájemných hranic. Také vzájemné soupeření a soutěžení je pro toto vývojové období u některých jedinců typické. A to nejen v různých hrách sportovních, společenských, ale i v oblasti školního vzdělávání. Děti se poměřují ve své fyzické výkonnosti, pečlivě sledují, kolikrát kdo vyhrál v aktuální společenské hře, porovnávají vzájemně počet jedniček nebo jiných symbolů (např. razítek) školního úspěchu. Vágnerová (2014) tuto potřebu soupeření a soutěžení přičítá přesvědčení dětí, že tímto způsobem mohou demonstrovat své schopnosti. Pro děti je takovéto potvrzení vlastních kompetencí důležité. Úlohou pedagoga je, aby míra této soutěživosti byla přiměřená.

Pro mladší školní věk je stejně jako pro předškolní věk důležitá hra, která zaujímá v životě dětí a v jejich každodenních aktivitách důležitou roli. Oblíbené jsou v tomto období hry pohybové, soutěživé a společenské založené na nějakých pravidlech. Pro děti je velice důležité, aby takováto pravidla byla jasně a srozumitelně nastavená, aby se jimi řídili i ostatní spoluhráči. Porušování pravidel velmi těžce přijímají a většinou se u dospělých, ve škole tedy u učitelů, dožadují spravedlnosti. Stejně tak jsou v raném školním věku stále ještě oblíbené hry tematické – hry na něco. Podle Vágnerové tyto tematické hry slouží k procvičování budoucích rolí, děti se jejich prostřednictvím učí řešit nejrůznější životní situace. Ve hře může být dítě samo „dobré i zlé a naučí se tak vnímat a rozlišovat své osobnostní vlastnosti, ať už jsou pozitivní nebo negativní“ (M. Vágnerová, Vývojová psychologie, Dětství a dospívání, 2014, str. 190).

Vedle her jsou stejně jako pro děti předškolního věku tak i pro rané školáky důležité pohádky, příběhy s dětskými nebo zvířecími hrdiny. Jejich prostřednictvím získávají děti nové zkušenosti, poznávají různé vztahy mezi jednotlivci i skupinami, společně s hlavními postavami získávají nejrůznější schopnosti a dovednosti. Stejně jako hry umožní poznat osobnostní vlastnosti dětí i tento svět příběhů odhalí některé další charakteristiky – strach, touhu po dobrodružství, žárlivost apod. Jitka Míčková (2019) zastává názor, že pohádkový svět

umožňuje dětem hledat řešení a vysvětlení reálných událostí, spojitost se situacemi z jejich vlastního života. Vágnerová (2014) tento potenciál pohádky potvrzuje tím, že pohádka napomáhá dětem pochopit, jak skutečný svět funguje.

Děti touží v tomto věku poznávat svět, vítají aktivní účast na tomto poznávání, jsou hodně zvědavé. Na této cestě za poznáním jim mohou být velmi nápomocné i příběhy.

Všechna výše uvedená specifika této věkové kategorie by měl pedagog v dané třídě působící mít na paměti při svém výchovně vzdělávacím působení na žáky. Měl by je mít v povědomí i v souvislosti se svou snahou pozitivně ovlivňovat klima nově se utvářejícího kolektivu. Vzájemné vztahy mezi vrstevníky mohou být velmi pozitivní a pevnější za předpokladu, že dotyčný pedagog má ke všem členům třídního kolektivu chápající postoj.

## **1.4. Dramatická výchova ve výchovně vzdělávacím procesu**

### **1.4.1. Dramatická výchova a její potenciál v osobnostně-sociální oblasti**

Jak již bylo uvedeno v části věnované vymezení obsahu pojmu klima školní třídy, pedagog může k pozitivnímu ovlivnění třídního klimatu využívat nejrůznější nástroje, mezi které mimo jiné patří i používané vyučovací metody, formování komunikace ve třídě a vztahů mezi žáky. Takovouto metodou práce s třídním kolektivem je také dramatická výchova, která má velký potenciál i ve vztahu k osobnostně-sociálnímu rozvoji dítěte jako jednotlivce a k pozitivnímu vývoji sociálně-psychologických jevů v dětském kolektivu, například ve školní třídě.

Radka Svobodová v publikaci Dory Růžičkové Hry a výukové programy dramatické výchovy zmiňuje v této osobnostně-sociální oblasti, která se také dotýká sociálně-psychologických jevů v třídním kolektivu, následující vliv dramatické výchovy na rozvoj žáků:

- *Učí je vnímat svět kolem nás a dění v něm.*
- *Učí je vnímat společnost kolem sebe a orientovat se v ní. A také učí vnímat sebe jako plnohodnotnou součást této společnosti.*
- *Učí vést kvalitní dialog, který vyžaduje dokázat formulovat své myšlenky a argumenty, ale i aktivně naslouchat. Tedy ovlivňovat a dávat se ovlivnit.*
- *Učí efektivně spolupracovat, tedy pracovat společně na zadaném úkolu a jeho řešení.*
- *Učí vážit si práce své i druhých a objektivně ji posuzovat a hodnotit.*
- *Učí přijímat a nést zodpovědnost jak za sebe, tak za práci, ať už vlastní nebo celé skupiny.*
- *Učí využívat své tvořivosti, obrazotvornosti a fantazie konstruktivním způsobem.*
- *Učí zdravému sebevědomí a toleranci.* (D. Růžičková, Hry a výukové programy dramatické výchovy, 2012, str. 9)

Vzhledem k výše uvedeným dopadům na osobnostně-sociální rozvoj žáků, kteří jsou společně s pedagogem hlavními aktéry klimatu školní třídy, se využití dramatické výchovy jakožto nástroje k pozitivnímu utváření třídního klimatu jeví jako velmi vhodné. Zvláště pokud se pedagog ve svém cíleném působení zaměřuje na ty prvky, které jsou v úzké vazbě s osobnostně-sociální oblastí – například spolupráce mezi žáky, soudržnost žakovského kolektivu, komunikace mezi žáky, schopnost řešit konflikty, neshody. Dramatická výchova díky svému kooperativnímu charakteru může výrazně napomoci pedagogovi při jeho snaze



pozitivně ovlivňovat vzájemné vztahy mezi žáky navzájem, mezi žáky a pedagogem, vést žáky k vzájemnému respektu a pomoci.

#### 1.4.2. Význam pojmu dramatická výchova

V souvislosti s výše uvedeným potenciálem dramatické výchovy v oblasti osobnostně sociálního rozvoje žáků a při cíleném formování klimatu školní třídy je vhodné objasnit, co pojmem dramatická výchova rozumíme. Již ze samotného názvu je možné vnímat propojení divadelního prostředí s výchovně vzdělávacím procesem – drama a výchova. Velmi zkratkovitě lze pod tímto pojmem vnímat plánování, realizaci divadelního představení hraného dětmi, mládeží, nebo studium divadelní teorie a historie. To by ovšem bylo vskutku zkratkovitě představení obsahu pojmu dramatická výchova. Často se také v této souvislosti setkáváme se synonymy tvořivá dramatika, výchovná dramatika.

Josef Valenta představuje dramatickou výchovu jako *„systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé“* (Valenta in E. Machková, *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*, 2018, str. 93).

Pojem výchovná dramatika užívá Valenta jako označení pro *„systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování a jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla.“* (J. Valenta, *Kapitoly z výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*, 1995, str. 28)

Bláhová definuje dramatickou výchovu jako *„obor zabývající se osobnostně sociálním učním. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznání světa, člověka, společnosti a sebe sama“* (K. Bláhová, *Uvedení do systému školní dramatiky*, 1996, str. 22).

Machková ve snaze představit dramatickou výchovu v celé její šíři a ve všech možnostech, které nabízí, předkládá následující definici: *„Dramatická výchova je umělecko-pedagogický obor, založený na učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Jejím základem je prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Dramatická výchova je proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“* (E. Machková, *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*, 2018, str. 93-94)

Marie Pavlovská představuje dramatickou výchovu jakožto *„pedagogickou disciplínu, která v procesu učení klade důraz na jednání a aktivitu, využívá přímého prožitku a vlastní zkušenosti v jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jeho prostředků a postupů k splnění svých cílů, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého empatického,*

*schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka, který se umí orientovat v běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň odpovědně.*“ (M. Pavlovská, Cesta současné školy ke škole tvořivé, 2002, str. 6)

Výše uvedené definice se shodují především v důrazu na učení vlastním jednáním, osobní aktivitou, osobním poznáváním a prožíváním mezilidských vztahů, veškeré aktivity vedou k osobnímu, přímému prožitku. U žáků se tak rozvíjí jejich empatie, komunikační dovednost a schopnost řešit problémy v sociálních vztazích. Tyto přednosti dramatické výchovy je možno využít i v procesech cíleného působení na klima školní třídy.

### **1.4.3. Cíle dramatické výchovy**

Cílem jakéhokoli výchovného či vzdělávacího procesu je dosažení plánované pozitivní změny v oblasti, na kterou v tomto procesu působíme. V této souvislosti očekáváme zjevný posun ke kladným hodnotám v rámci určitého žebříčku či nějaké škály. Ve školním prostředí se nemusí jednat pouze o pozitivní změny ve vědomostech a znalostech v rámci výukových předmětů, tyto změny se týkají i osobnostně sociální oblasti - každý pedagog by se měl zaměřit mimo jiné i na posilování co nejlepších vztahů mezi žáky navzájem i mezi žáky a jím samým, měl by podporovat zdravé sebevědomí žáků.

Hana Kasíková (2011) hovoří v obecné rovině o zamýšlených změnách v učení a rozvoji žáka. Tyto změny se týkají vědomostí, dovedností, vlastností, hodnotových orientací, ale také osobnostního a sociálního rozvoje žáka.

Vedle této obecné roviny chápání cílů výchovně vzdělávacích procesů se mi mnohem jasnější a reálnější jeví cíle představené v podobě kompetencí žáků základních škol, které by si tito měli v průběhu své školní docházky osvojit a následně by měli být schopni je prakticky použít ve skutečném životě. Pro naplnění těchto kompetencí slouží následující výchovně vzdělávací cíle uvedené v Rámcově vzdělávacím programu pro základní školy:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdravý a být za ně odpovědný,*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. (RVP ZV, 2017, str. 8-9)*

Ve vztahu k těmto zásadním cílům základního vzdělávání, které si kladou za hlavní úkol rozvíjet klíčové kompetence žáků, vnímám dramatickou výchovu jako velmi efektivní cestu, která

naplnění daných cílů umožňuje. Mnoho z výše uvedených cílů má svůj přesah i do osobnostně sociální oblasti, přičemž osobnostně sociální rozvoj jedince je i cílem dramatické výchovy. Dramatická výchova chce vést žáky k tvořivému myšlení, učí žáky vhodnou cestou řešit konflikty a problémy, otevřeně komunikovat. Spolupráce je pro dramatickou výchovu naprosto samozřejmá, stejně jako vzájemný respekt, tolerance, vnímavost a citlivost vůči sobě navzájem. To vše koresponduje i se snahou každého pedagoga utvářet pozitivní klima v třídním kolektivu, utvářet pozitivní stav sociálně psychologických jevů v dané třídě.

Jaroslav Provazník jako cíl pedagogické práce v dramatické výchově vnímá jedince, který se stane:

- 1) „člověkem orientujícím se:
  - a. v sobě (ve své psychofyzické organizaci)
  - b. ve světě:
    - v oblasti sociálních vztahů,
    - v oblasti lidské práce a tvořivosti,
    - v oblasti přírodní a ekologické,
    - v oblasti kulturní,
    - v etických hodnotách.
- 2) člověkem kompetentním, schopným používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně;
- 3) člověkem schopným stálého sebezvývoje a adaptace, odolným vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší;
- 4) člověkem vědomým si svých možností i limitů, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje.“ (S. Koťátková, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, 1998, str. 63)

Machková formuluje cíle v dramatické výchově ve třech základních rovinách:

1. v rovině dramatické:
  - a. dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),
  - b. vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie),
2. v rovině sociální:
  - a. struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,
  - b. poznávání života, světa, lidí,
3. v rovině osobnostní:
  - a. psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),
  - b. schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,
  - c. motivace, zájmy,
  - d. hodnotový žebříček, postoje. (E. Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2017, str. 35)

Detailněji rozebírá Machková cíle dramatické výchovy v jejich rozdělení do následujících tří skupin:

ad 1) Dramatické cíle:

- uvést do divadelního umění, porozumět dramatičnosti a divadlu,

- *uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně,*
- *osvojit si hru v roli, dramatické jednání,*
- *jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem,*
- *rozvíjet rytmické cítění a smysl pro gradaci,*
- *rozvíjet schopnost výrazu pohybem,*
- *rozvíjet schopnost komunikovat verbálně i neverbálně,*
- *zvládnout dramatický prostor,*
- *osvojit si divadelní složky (dramaturgie, režie, herectví, scénografie),*
- *poznat divadelní techniku*

*ad 2) Sociální rozvoj:*

- *vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí,*
- *dosáhnout vysoké úrovně tolerance,*
- *dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti vcítění hrou v roli,*
- *naučit se naslouchat druhým,*
- *dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé,*
- *osvojit si práci ve skupinách, kooperaci*

*ad 3) Osobnostní rozvoj:*

- *osvojit si pozitivní hodnoty a postoje,*
- *osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek,*
- *umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění,*
- *dosáhnout pozitivního sebepojetí,*
- *naučit se řešit problémy,*
- *kontrolovaně uvolnit emoce, vyhrát se z nezralých postojů,*
- *svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady,*
- *rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost,*
- *rozvíjet vnímavost,*
- *rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci (E. Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2017, str. 36)*

Z těchto podrobných příkladů cílů, především v rámci skupin osobnostní a sociální rozvoj, je pochopitelné, proč vnímám dramatickou výchovu jako ideální nástroj či metodu k utváření pozitivního klimatu školní třídy. Uvedené cíle jsou velmi úzce provázány s vybranými prvky třídního klimatu, které se dotýkají osobnostně sociální oblasti.

#### **1.4.4. Principy dramatické výchovy**

Pro dramatickou výchovu jsou charakteristické určité principy, pod kterými si můžeme představit nějaké obecné zásady nebo charakteristické znaky, platnosti, které tuto oblast specifikují. Z těchto principů neboli platných zásad jsou některé společné i pro mnohé další výchovně vzdělávací směry, předměty a obory. Druhá skupina těchto principů je specifická právě pro dramatickou výchovu, která se jimi zásadně odlišuje od ostatních výukových metod nebo přístupů, které se také orientují na žáka a jeho přímou aktivitu, zapojení do procesu. První skupinu, která je poplatná i dalším směrům, přístupům či metodám, tvoří zkušenost, prožívání, hra, tvořivost a partnerství. Druhou skupinu specifických principů představuje

psychosomatická jednota člověka, fikce, vstup do role, zkoumání a experimentace, improvizace.

Níže uvádím přehled všech principů dramatické výchovy s primární oporou o publikaci Jak se učí dramatická výchova autorky Evy Machkové (2017). Pokud jsou tento její přehled a charakteristika jednotlivých principů doplněny o další informace, vždy uvádím příslušný zdroj. **Zkušenost** definují Hartl a Hartlová jako „*poznání, které přichází „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a postupů*“ (P. Hartl, H. Hartlová, Psychologický slovník, 2000, str. 703). Na základě zkušenosti vznikla moderní dramatická výchova a s tímto principem je propojeno činnostní učení v rámci výchovy a vzdělávání. Dle Machkové (2017) představuje zkušenost vše, s čím jedinec přišel za svůj dosavadní život do styku – praktické aktivity a dovednosti, vědomosti, přímé prožitky, vzájemné vztahy. „*Zkušenost může být přímá i nepřímá (přetvoření zkušenosti jiných subjektů a její zvnitřnění), může být vnější založená na bezprostředním smyslovém vnímání a uvědomění si vjemů, nebo vnitřní založená na pozorování vlastních vnitřních pochodů.*“ (E. Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2017, str. 11-12)

**Prožívání** je propojeno s individualitou každého člověka, představuje subjektivní, osobní vnímání situace skutečné či fiktivní. Učení prostřednictvím prožitků umožňuje zapojení celé osobnosti, nejen její rozumové stránky, ale i té citové. Machková zdůvodňuje zařazení prožitku mezi principy dramatické výchovy tím, že „*při vstupu do role ve fiktivní situaci prožítím, a tedy i poznáním světa druhých „zevnitř“ dochází k proměnám osobnosti hráče. Toto poznání „v botách druhého“, osobní zkušeností, odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky společenských věd a od rozumového, verbálního učení o umění, umělcích a uměleckých dílech.*“ (E. Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2017, str. 12-13)

**Hra** zaujímá v životě člověka, především v období jeho dětství, důležitou roli. U dětí předškolního a mladšího školního věku představuje jednu z hlavních náplní jejich každodenních aktivit. Hra je velmi široký pojem – může představovat manipulaci s drobnými předměty, vytváření různých objektů při využívání stavebnic, skupinové hry s různými pravidly, námětové hry na něco a jako. Pro hru obecně platí, že by měla být aktivitou dobrovolnou, svobodnou.

Podle Soni Kořátkové (1998) je hra takovým typem činnosti, který se objevuje napříč kulturami světa, a především v dětství tvoří základ i osu vývoje dítěte. V průběhu vývoje dítěte se samozřejmě podoba hry mění, ale ze života se nevytrácí. Kořátková (1998) zmiňuje mnohé názory na třídění her, ale sama se přiklání především k diferenciaci hry podle Buytendijkové, která vychází ze tří způsobů lidské činnosti, které se ve hře uskutečňují. Tyto typy her jsou vývojovým základem dramatické hry:

- a) Hra s něčím – patří sem běžné předměty, hračky, pomůcky, dokonce i lidské tělo; tento typ her umožňuje nalézat nové možnosti, pohybové schopnosti; hra souvisí s objekty, které více či méně známe, jsou nám kladeny určité překážky nebo se vytváří nové situace, jejichž zvládnutí v nás probouzí zaujetí i napětí.
- b) Hra na něco – rozvíjí fantazii, nabízí mnohé možnosti proměn rolí, které zprostředkovávají ztotožnění se v daném okamžiku a na daném místě s něčím/někým v běžném životě nedostupném.
- c) Hra o něco – vyvolává poměrování sil, probouzí touhu po vítězství; samotná hra tohoto typu nabízí pocit vzrušení díky oné touze po vítězství nejen na straně hráče, ale i na

straně přihlížejících, kteří cítí jakousi příslušnost k daným hráčům (fanoušci, členové sportovního klubu apod.).

*„Základními aspekty hrové činnosti jsou: spontaneita, radost a zaujetí, tvořivost a opakování.“* (S. Kořátková, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, 1998, str. 21)

Ve vztahu k dramatické výchově je třeba také rozlišovat pojem **dramatická hra**, která je oproti běžné dětské hře řízenou činností s předem nastavenou strukturou. Kořátková (1998) v této souvislosti rovněž zmiňuje výše uvedené aspekty hrové činnosti – spontánní prožívání, radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu.

Machková (2017) rozlišuje pojetí hry v dramatické výchově i s ohledem na věk dětí. Především u mladších dětí zpočátku představuje „skotačení“, které přináší radost a potěšení z dané aktivity, postupně se s věkem mění ve vědomou práci na sobě samém, záměrně se rozvíjí schopnosti a dovednosti dramatického typu, vědomě a záměrně se učí o životě, osvojují si různé poznatky a může postupně vést až k záměrné divadelní tvorbě.

Výše jsem jako jednu z charakteristických vlastností hry uvedla dobrovolnost, svobodu. Zároveň ale zmiňuji, že dramatická hra je již činností řízenou s nastavenou strukturou. Tyto dvě charakteristiky se zdají být v rozporu – řízená činnost již do jisté míry popírá onu dobrovolnost a svobodu. K tomuto střetu se vyjadřuje Machková vysvětlením, že ona pro hru charakteristická *„svoboda se ve hře řízené a učitelem plánované zajišťuje v první řadě respektováním motivací a zájmů účastníků, výběrem takových témat, námětů, látek a metod, které mohou účastníci dobrovolně vzít za své, a dále právem ze hry odstoupit. Svobodu hráčů ve hře zajišťuje i fiktivnost, umělost situace.“* (E. Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2017, str. 16)

Pojem **tvořivost** bývá často nahrazován svým synonymem kreativita, někdy také invence. Jedná se o schopnost konkrétního jedince hledat nová, nečekaná nebo neobvyklá řešení, přičemž je tato schopnost podporovaná fantazií, intuicí někdy také inspirací okolním světem. Nakonečný definuje pojem tvořivost jako *„schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplívající ideje i proti odporu prostředí, jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti.“* (M. Nakonečný, Psychologie osobnosti, 1995, str. 107)

Machková zmiňuje s oporou o psychologii osobnosti následující čtyři úrovně tvořivosti:

- a) *kreativita expresivní jakožto základní úroveň tvořivosti, s níž se setkáváme u dětí nebo u dospělých v běžných činnostech; je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikaci,*
- b) *kreativita invenční jako schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace; je záměrná a vědomá (např. technické vynálezy, divadelní představení),*
- c) *tvořivost inovační, která znamená hluboké porozumění problematice, vědeckou a uměleckou tvorbu svým významem přesahující jednotlivý výtvor,*
- d) *kreativita emergetivní, která je nejvyšším stupněm tvořivosti, vyskytuje se výjimečně a jejím výsledkem je vytvoření nových vědeckých či uměleckých škol, díla géníů – mimořádných tvůrčích osobností s dosahem pro veškeré lidstvo.* (E. Machková, Nástin historie a teorie dramatické výchovy, 2018, str. 184)

Pro dramatickou výchovu je především u menších dětí a obecně u začátečníků charakteristická první úroveň tvořivosti – kreativita expresivní. Machková (2018) je toho názoru, že je tento

typ tvořivosti velmi důležitý pro vývoj konkrétního jedince, přestože s ohledem na veškeré lidstvo nepřináší nic nového, výjimečného.

Tvořivost žáků lze právě i prostřednictvím dramatické výchovy podporovat, rozvíjet tím, že jim budou nabízena taková témata, taková látka, které je vybízejí k řešení problémů, konfliktů, krizových situací. Žáci mají možnost přicházet s různými variantami, které jsou okolím přijímány a respektovány, pokud skutečně vedou k vyřešení dané situace. Pedagog jim nepředkládá jedinou, „svou“ pravdivou cestu k řešení problému, naopak nabízí prostor pro spolupráci, kooperaci. Machková (2018) v této souvislosti hovoří o tzv. „předehrávání“, kdy pedagog své řešení představuje jako vzorové, žáci pak nemají vůli, důvod hledat a nabízet další varianty – vše již přece bylo vyřešeno učitelem.

**Partnerství** by mohlo být chápáno v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem jako kooperace, spolupráce žáků na společném výstupu, na společném řešení problému. Souvisí s tím i schopnost tolerance, respektu k odlišnému názoru, schopnost naslouchání a otevřené komunikace. Partnerství v současném na dítě orientovaném přístupu představuje také vzájemný respekt mezi učitelem a žákem, nejen vztahy mezi samotnými žáky v rámci třídního nebo školního kolektivu. Dramatická výchova staví na základech spolupráce; bez spolupráce bychom si asi sotva dokázali představit vlastní proces některých aktivit, došlo by k jejich narušení.

Machková (2017) v souvislosti s principem partnerství klade důraz na schopnost přijmout člověka takového, jaký je; přijmout jej nejen s jeho přednostmi, dovednostmi, ale i s jeho chybami a omyly. Osobně vnímám velmi úzké propojení principu partnerství a schopnosti tolerance, respektu – bez této schopnosti tolerovat přirozené odlišnosti (každý jsme jedinečný, každý jsme osobnost), bez respektu vůči svému okolí nelze hovořit o partnerství.

**Psychosomatická jednota** je principem, kterým se již dramatická výchova odlišuje od jiných pedagogických směrů, předmětů a oborů vzdělávání. Jak již samotný název napovídá, jedná se o propojení dvou částí lidské osobnosti – duševní (psyché = duše) a tělesné (soma = tělo). Jedná se tedy o soulad mezi vnitřním, duševním prožíváním a řečí těla. Veškeré naše fyzické projevy, aktivity jsou úzce propojeny s vnitřním prožíváním, s vnitřními procesy; fyzické projevy zrcadlí vnitřní pochody. V dramatické výchově tento princip souvisí se schopností vyvolat představu jisté situace a z této představy následně pracovat s fyzickým projevem, výrazem.

Machková hovoří o výrazovém prostředku, který je totožný s tvůrcem, tedy herec tvoří sám svou osobou. *„Základem je pravda vnitřních pochodů, emocí a vnitřního zaujetí, soulad člověka, který se vyrovnává se svým vlastním tělem, jeho těžištěm, či opěrným bodem, napětí, držení, svalovou pamětí.“* (E. Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2017, str. 23)

Dalším principem dramatické výchovy je **fikce**, fiktivní situace. Představuje nereálnou, smyšlenou situaci, prostředí, umožňuje hráčům bezpečně prožít takové okolnosti, se kterými by se v realitě nesetkali. Vše se odehrává totiž „jako“, v čemž tkví ona zmíněná bezpečnost neznámých, nereálných okamžiků – pracuje se se symboly, náznaky, nic není skutečné. Fikce nabízí možnost prozkoumávání vlastních hranic – fyzických i duševních, možnost prožít neznámé, setkat se s novými postavami, navázat nové vztahy; důležitý je již zmíněný prožitek, ale také bezpečnost (nutnost držet se stále v hranicích „jako“).

Machková (2017) v souvislosti s fikcí hovoří o symbolizaci a zmiňuje také anglický termín „make-believe“, který znamená „předstírání“.

O symbolické situaci hovoří také Silva Macková, která fikci charakterizuje jako „*celou širokou škálu situací, ve kterých může dojít k jednání spojenému s prožitkem*“. (S. Macková, *Dramatická výchova ve škole*, 1995, str. 23) Fiktivní situace nemusí být dramatická, důležité je, aby byla takováto smyšlená situace schopna nabídnout jednání „jako“. Macková upozorňuje na důležitost tohoto symbolického jednání - pokud toto „jako“ vymizí a hráč má pocit, že se daná situace se stává reálnou, nemělo by se v jednání pokračovat. Zde vnímám právě onu výše zmíněnou ztrátu bezpečnosti – ta je dle mého názoru v tomto předstírání důležitá; nabídnuté krize, problémy, hrozby se učíme řešit v pro nás stále bezpečném prostředí.

Tuto bezpečnost, kterou jsem zmínila i výše, zdůrazňuje také Machková (2017). Hráči mají možnost ve fiktivní situaci jednat tak, jak by ve skutečném životě nikdy nejednali, ať již z nedostatku odvahy nebo z důvodu, kdy takovéto jednání v reálném životě považují za nesprávné, nepřijatelné. Hra „jako“ nám nehrozí skutečnými následky, vše můžeme kdykoliv vrátit, změnit směr, způsob řešení.

**Vstup do role** představuje v rámci hry přijetí role jiné osoby, jednání, uvažování, rozhodování za někoho jiného. Zpravidla při tomto vstupu do role vycházíme z předchozích zkušeností osobních i zprostředkovaných například vyprávěním, literaturou, divadelní hrou či filmem. Tento vstup do role je pro menší děti zcela přirozený a při hrách „na...“ spontánní. Děti předškolního a mladšího školního věku při takovémto přejímání rolí nepracují ještě s nějakým hlubším rozbořením charakteru postavy, vycházejí ze svých osobních zkušeností, ze svého každodenního pozorování, naslouchání, vnímání. Hrou v roli se dramatická výchova výrazně odlišuje od jiných předmětů, oborů a pedagogických směrů.

Machková (2017) charakterizuje hru v roli jako základní mechanismus učení v dramatické výchově. Jejím prostřednictvím je možno si osvojit a poznat jednání druhých lidí a tím také poznat a pochopit motivy jejich jednání, prožitky, které jsou s danou situací spojeny. Člověk se díky hře v roli stává chápavějším, komunikativnějším a tolerantnějším. Stává se partnerem pro druhé.

Dramatickou hrou poznáváme svět, snažíme se porozumět lidem, vztahům mezi nimi, vztahům člověka k přírodě. Takovéto skutečné poznání a porozumění s sebou přináší nutnost hledat různé varianty řešení daných situací, srovnávat a vybírat pro konkrétní situaci nejvhodnější cestu. S tím souvisí další z principů dramatické výchovy – **zkoumání a experimentace**. Hráči, ať děti či dospělí, hledají mezi nabízenými způsoby jednání tu nejvhodnější možnost, učí se tak zdravému hodnocení jednání druhých i svého vlastního.

Machková tento charakter experimentu a průzkumu ve spojení s hrou v roli a její úlohou v poznání a učení o životě a lidech rovněž zdůrazňuje. Podle ní „*nepostačí zvolené téma, námět, situaci či postavu přehrát jedinkrát a jen jedním jediným způsobem, ale je třeba se k nim vracet a zkoumat, jaké různé možnosti řešení nabízejí, obměňovat je a hledat nová řešení prostřednictvím jednání*“. (E. Machková, *Jak se učí dramatická výchova*, 2017, str. 25) Machková v této souvislosti také upozorňuje na nebezpečí toho, že jediné přehrání dané situace by mohlo vést i k opačnému důsledku, než který byl původně zamýšlen – bez zkoumání a experimentování s různými variantami řešení problému by mohlo dojít k rigidním stanoviskům, k netoleranci a k netvořivosti.

Pod pojmem **improvizace**, který je dalším z principů dramatické výchovy, si můžeme představit jakékoli jednání nebo projev bez předchozí přípravy, bez plánování. Ve vztahu k divadelnímu prostředí si s tímto termínem spojíme divadelní představení, které se rodí přímo



před divákem, vzniká v daný okamžik na daném místě. V souvislosti s výchovou se prostřednictvím improvizčních aktivit mohou žáci učit pracovat s chybou jako příležitostí pro další učení – prolínání předchozího principu zkoumání a experimentace s principem improvizace nabízí prostor pro hledání vhodnějších způsobů řešení problémů, krizových situací a vztahů.

Machková (2017) klade na schopnost jednání bez příprav, bez scénáře, bez připraveného textu a detailního plánu velký důraz pro skutečný život, ve kterém jsme neustále vystaveni improvizování, musíme reagovat na skutečné situace, překážky, konflikty.

Výše uvedené principy dramatické výchovy představují základní pravidla, na kterých takovýto výchovně vzdělávací proces stojí, která jsou jeho neodmyslitelnou charakteristikou. Vzájemně se velmi úzce prolínají, jak jsem již naznačila například ve vztahu mezi principem zkoumání, experimentace a improvizací. Nemusí se samozřejmě v průběhu konkrétní aktivity uplatňovat veškeré tyto principy stejnou měrou, vždy se vychází z konkrétního cíle, z konkrétní situace. Ovšem žádný z těchto principů by neměl trvale v dramatické výchově chybět.

#### **1.4.5. Dramatická výchova jako metoda**

S dramatickou výchovou se ve výchovně vzdělávacím procesu můžeme setkat ve dvou různých podobách. Jednak v podobě samostatného předmětu, který je v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zařazen mezi doplňující vzdělávací obory, a jednak v podobě specifické metody výuky, specifického přístupu k výuce v rámci ostatní předmětů a vzdělávacích oblastí. Jako metoda práce se nejčastěji využívá dramatická výchova v oblastech a oborech, ve kterých se nabízí téma mezilidských vztahů, vztahů k přírodě, řešení jisté problémové situace nebo nějaké lidské jednání, rozhodování, konflikt. Proto nachází dramatická výchova jako metoda uplatnění například v literární výchově, ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a společnost. Využívá se přímého prožitku a vlastní zkušenosti z jednání, které umožňují trvalejší uchování nově získaných poznatků, informací a dovedností. Marie Pavlovská charakterizuje dramatickou výchovu jako „*metodu použitelnou v kterémkoliv vyučovacím předmětu, v němž doplňuje a vyvažuje jeho úzkou specifiku svou zaměřeností na aktivitu a rozvíjení tvořivosti, fantazie, vnímavosti a sociability jedince.*“ (M. Pavlovská, *Dramatická výchova*, 1998, str. 4) Pavlovská navíc zmiňuje vedle výše uvedených dvou podob dramatické výchovy třetí využití, a to jako pedagogický princip, či jako styl práce, který prostupuje veškerým vyučováním.

#### **1.4.6. Metody a techniky dramatické výchovy**

Škála metod a technik využívaných v dramatické výchově je velmi pestrá a široká a přístupy k jejich třídění jsou různé. Někteří autoři přistupují k třídění metod podle zapojení jednotlivých smyslů, podle psychických funkcí, které se na daných aktivitách nejvíce podílejí, podle toho, jaký typ kontaktu se v průběhu jednotlivých aktivit uplatňuje nebo podle osobní angažovanosti hráče ve hře. Tyto různé přístupy k třídění mohou u pedagogů, kteří teprve s využíváním dramatické výchovy začínají, vyvolat zmatek, nejistotu, zda zvolená aktivita je metodou nebo již konkrétní technikou; hranice mezi oběma termíny jsou mnohdy velmi jemné.

Celkem srozumitelně vysvětluje rozdíl mezi metodou a technikou Krista Bláhová: „*Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo*

*praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.“* (K. Bláhová in S. Kořátková, Vybrané kapitoly dramatické výchovy, 1998, str. 91)

Josef Valenta (2008) rozumí pod pojmem metoda cestu, kterou lze dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle, a podobně jako Bláhová technikou chápe již konkrétní postup vedoucí k tomuto dosažení. Ve své publikaci rozděluje metody dramatické výchovy z hlediska míry angažovanosti hráče ve hře do pěti skupin:

- metoda (ú)plné hry – člověk se účastní her celým psychofyzickým aparátem, pohybem, řečí,
- metody pantomimicko-pohybové – člověk se projevuje v jednání pouze pohybem, mimikou a svými gesty,
- metody verbálně-zvukové – zde je uplatňován lidský způsob komunikace,
- metody graficko-písemné – v tomto případě se člověk angažuje svým výtvořem,
- metody materiálově-věcné – zde se uplatňuje manipulace s věcmi v našem okolí.

Ze zcela jiného pohledu třídí metody Hana Budínská (in Machková, 2017), která vychází z psychických funkcí, které dále propojuje s dalšími hledisky jako jsou náměty, typy her a cvičení. Její členění metod je následující:

- a) pozornost, paměť, představivost (zraková, sluchová, hmatová a čichová, pohybová, slovesná),
- b) rytmus (cvičení, etudy),
- c) jevištní řeč (dech, hlas, artikulace, intonace),
- d) fantazie a tvořivost (výtvarná, slovesná),
- e) hry a etudy (soustředění, situace a vztahy, zvukové etudy, hry s předměty, obrazotvornost).

Další a oproti výše uvedeným ukázkám přístupu k třídění metod zcela odlišný pohled nabízí Krista Bláhová, která vychází ze struktury dramatu a z fází, které celý proces práce v dramatické výchově tvoří. Toto členění je mně osobně nejbližší a nejčastěji se podle něj orientuji při plánování jednotlivých lekcí založených na využití dramatické výchovy. Třídění podle Bláhové je pro mě dobře uchopitelné, jelikož v něm vnímám jistou paralelu pro fáze konstruktivistického modelu učení v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, modelu EUR (evokace – uvědomění si významu informací – reflexe). Níže uvádím tento přehled metod a k nim příslušejících technik dramatické výchovy podle Bláhové (in Kořátková, 1998):

- 1) metody a techniky expozice (úvod, poskytnutí základních informací, probuzení zájmu, nabídka podnětů pro další práci)
  - a. uvedení dramatu textem (vyprávěním, četbou, úryvkem z deníku, dopisu, telegramu, citováním zprávy z novin, inzerátu apod.),
  - b. uvedení dramatu výtvarnými prostředky (fotografií, ilustrací, obrazem, kresbou, karikaturou, mapami, plány vztahujícími se k příběhu),
  - c. uvedení dramatu reálnými předměty a věcmi vztahujícími se k příběhu,
  - d. uvedení dramatu učitelem v roli

- 2) metody a techniky vytváření kontextu (doplnění, dotváření předchozích i zcela nových informací, přiblížení, upřesnění postav, dotváření prostředí, upřesnění času, případně dalších okolností)
  - a. brainstorming,
  - b. domýšlení děje,
  - c. domýšlení postav,
  - d. rozhovor s hlavní postavou nebo postavami z jejího okolí,
  - e. horká židle,
  - f. rozhovor s imaginární postavou,
  - g. role odborníka
  - h. časový okamžik ze života hlavní postavy nebo dalších postav z dramatu,
  - i. vytvoření prostředí, v němž se děj dramatu odehrává
- 3) metody a techniky hry v roli a simulace (stěžejní prostředky dramatu, převzetí role někoho jiného, transformace sebe sama do určité fiktivní situace)
  - a. rozdělení rolí podle vlastního výběru,
  - b. přidělení rolí učitelem, losováním jednotlivých postav,
  - c. převzetím určitého zástupného znaku,
  - d. prostřednictvím loutky či oživením jiné zástupné rekvizity,
  - e. předem připravená role
- 4) metoda a techniky řešení krizového okamžiku (překlenutí krizového okamžiku)
  - a. převyprávění či přečtení krizového okamžiku příběhu,
  - b. použití zvukového záznamu,
  - c. použití zástupné rekvizity,
  - d. simulace, představa sebe sama v krizovém okamžiku,
  - e. živý obraz
- 5) metoda a techniky řešení dramatického konfliktu (hledání řešení, formulování postojů a názorů)
  - a. názorové spektrum,
  - b. vnitřní hlasy,
  - c. rádi postavy,
  - d. zpomalený film,
  - e. rozehrání ve dvojicích či skupinách,
  - f. živý obraz
- 6) metody a techniky vedení a řízení dramatu
  - a. boční, souběžné (narativní) vedení
  - b. vedení zevnitř, vstupem učitele do role
- 7) metody a techniky reflexe a hodnocení (sdílení pocitů, prožitků, reakcí, zhodnocení prožitého ve smyslu kvality)
  - a. vnitřní reflexe,
  - b. řízená reflexe

Výše uvedený přehled přístupů k třídění metod a technik dramatické výchovy není zcela kompletní. Vybrala jsem z mého okolí nejčastěji užívané přístupy. Každý pedagog pracuje s nějakým osvědčeným systémem třídění. Jak jsem již výše uvedla, při plánování svých lekcí

dramatické výchovy vycházím primárně z třídění dle Bláhové, které je mi srozumitelné s ohledem na samotný proces, kterým žáci během konstruktivistického stylu učení prochází.

## 1.5. Daisy Mrázková

### 1.5.1. Život a dílo Daisy Mrázkové

Velmi živě představuje výtvarnici a spisovatelku Daisy Mrázkovou Český rozhlas Vltava ve svém pořadu *Osudy* (2020) prostřednictvím přímého rozhovoru s touto výjimečnou osobností. Daisy Mrázková se narodila v Praze, 5. května 1923. Její maminka pocházela z Anglie, kde se v Londýně seznámila s Daisyným otcem, velmi zručným krejčím. Jako dítě často jezdila na víkendy či prázdniny ke svému strýci na okraj Prahy, který vlastnil velkou zahradu. Tyto pobyty mimo město na ni velmi vnitřně zapůsobily a silně ovlivnily její vztah k přírodě a vnímání této čisté, přirozené krásy. Sama na toto období a na svůj vztah k přírodním krásám vzpomíná slovy: *„Byla to zpustlá, divoká zahrada a v ní jsem se vždycky doslova ztratila. Hodiny a hodiny jsem trávila pozorováním nejrůznějších dějů v přírodě. Okouzlovalo mě to. Zážitky z té doby jsou nezapomenutelné. Pamatuji si i nepatrné detaily.“* (J. Sosnovcová, *Otázky pro Daisy Mrázkovou*, 1986, str. 7) Stejně silně ji ovlivnil z tohoto pohledu i její pobyt na Českomoravské vysočině, kde s manželem žila během války, a kam se i po válce stále ráda vracela i se svými dětmi.

V rozhovoru pro Český rozhlas (2020) vzpomíná na své výtvarnické a pisatelské začátky v dětském věku, kdy trávila volný čas převážně se svým bločkem a pastelkami a své mamince často psala drobná psaníčka. Její rodiče vzhledem ke své vlastní krejčovské profesi chtěli, aby se i Daisy Mrázková vyučila krejčovou. Mrázková nakonec studovala na reálném gymnáziu a po maturitě v r. 1942 začala studovat na Uměleckoprůmyslové škole v Praze pod vedením profesora Antonína Strnadela grafiku. Zde se během přijímacích zkoušek seznámila se svým manželem, Jiřím Mrázkem. Ovšem vzhledem k následnému uzavření českých vysokých škol Němci, její počáteční studium na UMPRUM trvalo pouze krátce. Škola pro své studenty v době uzavření zajišťovala různá pracovní místa, Mrázkové zajistila pracovní uplatnění v tiskárně, do které ovšem nenastoupila. Společně se svým manželem Jiřím se odstěhovali na Českomoravskou vysočinu, kde Jiří pokračoval v jejich skromném příbytku v malování. Na toto společné hospodaření rovněž Mrázková v rozhovoru vzpomíná a při svém vyprávění živě vymalovává detailní vzpomínky na konec války, setkání s partyzány a anglickými vojáky, poslední boje s prchajícími Němci. Po konci války se vrátili zpět do Prahy, ale Daisy Mrázková již ve studiích nepokračovala, pouze její manžel Jiří. V létě po skončení války se jim narodila první dcera a Daisy Mrázková se věnovala především dětem. Jejím domácím učitelem se stál právě manžel Jiří, který měl velkou trpělivost a byl obdařen darem konstruktivního hodnocení. Právě pro své vlastní děti začala Mrázková vymýšlet, a tedy i psát její známé dětské příběhy, pohádky, které už tehdy doprovázela svými kresbami. Také pro ně vytvořila jednoduchou učebnici angličtiny s příběhy lesního medvídka a dalších zvířat, kterou rovněž doplnila o své ilustrace. Její účast v soutěži Státního nakladatelství Dětské knihy na dětské omalovánky jí zprostředkovala důležité seznámení s redaktorkou Dětské knihy Olgou Krejčovou, která sama vytvořila knihu pro děti o akvarelu Malenka a štětec. Tuto knihu ilustrovala právě Mrázková. Jako malířka se věnovala především olejomalbě a perokresbě a malbě vaječnou temperou. V padesátých letech minulého století začala také ilustrovat dětské knihy. V roce 1965 vyšla její

první kniha Neplač, Muchomůrko, která byla především inspirována jejím pobytem na Českomoravské vysočině. Celkem napsala dvanáct dětských knih, které níže uvádím i s rokem prvního vydání:

- Neplač, Muchomůrko, 1965
- Chlapeček a dálka, 1969
- Byla jedna moucha, 1971
- Haló, Jácíčku, 1972
- Neposlušná Barborka, 1973
- Můj medvěd Flóra, 1973
- Auto z pralesa, 1975
- Nádherné úterý, 1977
- Kluk s míčem, 1978
- Co by se stalo, kdyby..., 1980
- Slon a mravenec, 1982
- Písně mravenčí chůvy, 2007

### 1.5.2. Stěžejní motivy knih Daisy Mrázkové

Knihy Daisy Mrázkové jsou mezi dětmi a jejich rodiči velmi oblíbené jednak díky velmi zajímavým, netradičním ilustracím, ve kterých kombinuje jemnou perokresbu a malbu, ale především díky tématům, na která se ve svých knihách Mrázková zaměřuje primárně. V každé generaci dětských čtenářů jsou tato témata aktuální – přátelství, dětské spory, vzájemný respekt, radost, smutek, hry, mravní hodnoty, láska a respekt k přírodě. Tyto knihy se nabízejí jako velice zdařilý pomocník, nástroj, opora pro práci s jednotlivými dětmi i s většími dětskými kolektivy. Umožňují rodičům či pedagogům díky těmto stále aktuálním příběhům působit na osobnosti dětí, na jejich vzájemné vztahy, předkládat jim důležité životní hodnoty, učit je vnímat krásu přírody, starých věcí plných vzpomínek.

#### 1.5.2.1. Příroda a vztah člověka k přírodě

Častým tématem knih Daisy Mrázkové je příroda a vztah člověka k přírodě. V těchto případech se děj odehrává většinou v lese, v zahradě, na pláži apod. Mrázková představuje přírodu se všemi jejími krásami, hraje si se slovy stejně jako s barvami a štětcem, vše popisuje tak živě, že si čtenář skutečně dokáže představit plátno s konkrétní zobrazenou scénou. Ve Zlatém máji o ní v této souvislosti zmínila Růžena Hamanová, že *„nezapře svoji původní profesi malířky, zejména v popisných částech textů, v nichž často využívá barevného (do pastelova laděného) líčení, které navozuje smyslovou impresi a celkovou výtvarnost prózy“*. (Hamanová R., Daisy Mrázková aneb krásy života, 1983, str. 419) Také v rozhovoru pro Český rozhlas přirovnává Mrázková pracovní proces písíčího výtvarníka jako hru s barvou, řazení slov podle barev. Dokonce i v samotných literách vnímá různé barvy a jejich jemné odstíny, proto si také pro popis krajiny, konkrétního místa vybírá i jistá slova, složená z liter konkrétních barev. Přírodu také vnímá jako možný zdroj nového poznání. Například ve své první knize Neplač, Muchomůrko představuje vztah člověka k přírodě prostřednictvím postavy malé Kateřiny, jejíž tatínek je myslivec. Prostřednictvím postavy této malé dívenky mohou děti objevovat přírodní

zákonitosti, život v lese, méně známé lesní živočichy a učí se respektu a úctě k přírodě. Mrázková představuje hlavní hrdinku následovně: „*Ta Kateřina vypadala jako obyčejná, ale měla zelenou krev. Víte, jak se to pozná? Ta holčička se například ničeho nebála. Ani hada. Říkala, že hadi za to nemohou, že jsou hadi. Ani se nebála jít po tmě ke studánce pro pitnou vodu. Taky se pozná zelená krev podle toho, že takové dítě si radši dá, jak se říká vrtat koleno, než by šláplo na mladý stromeček. Anebo když u rybníka přišla náhodou na kachní hnízdo. Myslíte, že brala ta hezká zelená vajíčka do ruky. Kdepak! Ani na ně nesáhla.*“ (Mrázková D. Neplač, Muchomůrko, 2004, str. 7) Bezprostřednost a zvědavost malé holčičky může u dětských čtenářů rovněž probudit zájem o další poznávání.

Tato prvotina byla inspirována především opakovanými návštěvami Českomoravské vysočiny, kam i nadále, poté, co se s manželem Jiřím vrátila Mrázková po válce do Prahy, dojížděla s celou svou rodinou. Inspirovala se skutečnými postavami myslivce a jeho dcery, se kterými se právě na Vysočině seznámila a často u nich společně s vlastními dětmi trávila prázdniny.

Další vzpomínky na krásu a kouzlo přírody Českomoravské vysočiny se objevují v drobné knížce Chlapeček a dálka, do které Mrázková vložila krátké pohádkové příběhy, které se již nevešly do její prvotiny. Z těchto knih je zřejmé, že Mrázková měla opravdu velmi silný vztah k této krajině.

Vztah k přírodě je zobrazován také v knize Haló, Jácíčku, ve které jako hlavní postavy vystupují dvě personifikovaná zvířecí mláďata, veverka a zajíček, která mají evokovat u čtenářů představu dětského kamarádkého páru. Velký prostor pro práci s fantazií dětských čtenářů či posluchačů (v případě, že je kniha předčítána dětem dospělými) nabízí Mrázková při popisování Jácíčkovy první procházky lesem: „*Zajíček tam dlouho pozoroval něco Velmi Krásného Bílého (nevěděl, že je to suchopýr) a pak zase něco Zvláštního Hrozného Modrozeleného (to byla odpočívající vážka) a o kousek dál zase něco Úplně Strašného Neuvěřitelného (což byla malá žába).*“ (Mrázková D., Haló, Jácíčku, 1972, str. 9) Takovéto zpracování textu nabízí prostor i pro improvizaci v rámci konkrétní aktivity lekce dramatické výchovy – grafické zpracování jednotlivých slov (využití velkých písmen) již samo upozorňuje na důležitost jejich obsahu ve vztahu k dětské představivosti. Děti si mohou pod jednotlivými označeními představovat velmi rozličné věci. To dává skutečně velký prostor pro improvizáční aktivity.

Velmi intenzivně se Mrázková zabývá vztahem člověka k přírodě v pohádce Auto z pralesa ze stejnojmenné knihy. Lidská společnost je představována jako velmi umělá, sterilní, každý člověk pouze konzumuje výsledky společné produkce, využívá technických vymožeností, zajímá se pouze o své věci a o to, aby měl těchto věcí dostatek. Z tohoto uzamčení do světa blahobytu a vymožeností uvolní lidi městem právě projíždějící nákladní auto, které veze množství mohutných pokácených stromů. V této knize staví Mrázkové do silného kontrastu život v moderní městské společnosti a život v kráse a čistotě přírody, do které se člověk opět navrácí a uvědomuje si její hodnoty.

### **1.5.2.2. Mezilidské vztahy**

Dalším stěžejním tématem knih Daisy Mrázkové jsou mezilidské vztahy, jejich kvalita a postupné formování. Knihy s touto látkou jsou ideálním nástrojem pro práci s dětským kolektivem, ať již v podobě předčítání příběhu a následném rozjímání nebo v podobě inspirace

pro konkrétní aktivity. Nabízejí běžná témata dětí předškolního a mladšího školního věku – přátelství, hádky, rozepře, smutek, pomoc, respekt, tolerance, odlišnosti. To je také důvod, proč jsem si pro praktickou část své diplomové práce, a především pro práci s novým třídním kolektivem vybrala knihy této autorky, které vnímám jako velmi užitečný nástroj při utváření pozitivního, bezpečného klimatu školní třídy.

Mrázková nabízí dětským čtenářům, posluchačům v předškolním a mladším školním věku jim blízká témata, jakými je hledání přátel, formování vzájemného vztahu a fungování dětského kolektivu vůbec. Toto téma přátelství se objevuje například v knize Haló, Jácíčku, která má i svůj podtitul kniha o velkém přátelství. Kniha představuje vývoj vztahu mezi hlavními postavami, malou veverkou a zajíčkem Jácíčkem, kteří se od prvního setkání zprostředkovaného jejich rodiči začali spolu přátelit. Oba si užívají chvíle, které spolu tráví různými hrami, sdílí spolu svá trápení a myšlenky, jeden druhému se snaží pomoci. Především na postavě malého Jácíčka je viditelný jeho vývoj pod vlivem tolerantní, trpělivé a nápomocné veverky, která má i v těžkých chvílích pro svého malého kamaráda pochopení. Společně navštěvují starý strom ve tvaru slona, pečují o něj, nabízejí mu svou pozornost a vnímají jej jako dalšího přítele. Zároveň v tomto příběhu vystupuje postava krtonožky, která představuje věčně nespokojeného jedince, panovačného, stále kritizujícího. Prostřednictvím scén, ve kterých se krtonožka setkává s hlavními postavami, především prostřednictvím jejího panovačného a nerespektujícího chování směrem k Jácíčkovi a veverce, poznávají děti nepříjemný dopad takovéto netolerance a panovačnosti na pocity druhých.

Motiv přátelství a respektu k odlišnostem je zachycen v knize Slon a mravenec. Opět se zde nositeli lidských vlastností stávají antropomorfizovaná zvířata, podobně, jako tomu bylo v knize Haló, Jácíčku. V jedné jeskyni společně hospodaří tři zvířecí kamarádi – veverka, mravenec a slon. Slon s mravencem se často dostávají do sporů vzhledem ke svým na první pohled zřejmým odlišnostem. Pro slona je jeskyně příliš těsná, pro mravence je naopak příliš velká. Slon je nespokojený s porcí jídla, mravenec má pocit, že jídla má na dlouhou dobu velkou zásobu. Slon je nespokojený s výletem, protože byl velmi krátký, mravenec je nespokojený s výletem, protože je pro něj přespříliš náročný. Tato vzájemná odlišnost mezi slonem a mravencem vyvolává nedorozumění, nespokojenost a jejich vzájemné spory urovnává veverka. Veverka je prezentována jako velmi tolerantní, snaží se udržovat společné soužití všech zvířátek v příjemném módu. Mrázková ji staví do velkého kontrastu k mravenci a slonovi. Tento příběh poukazuje na důležitost vzájemného respektu a tolerance i přes výrazné odlišnosti; bez respektujícího a tolerantního přístupu k ostatním bychom nedokázali společně fungovat v harmonickém soužití. Veverku nabádá při jednom setkání jiná veverka k tomu, aby od mravence a slona odešla, nicméně malá veverka odpoví: „*Co tě to napadá, co bych si bez nich počala, vždyť je mám ráda!*“ (Mrázková D., Slon a mravenec, 2013, strany nečíslovány) Jak jsem již poznamenala v komentáři ke knize Haló, Jácíčku, Mrázková si často ve svých knihách pohrává s grafickou úpravou slov, upozorňuje tak na hodnoty, které se za výroky ukrývají. I v tomto grafickém provedení slova ráda upozorňuje na skutečnou kvalitu mezilidských vztahů – „mít rád“ je v podstatě paralelou k „umět respektovat“. Důležitou zápletkou v celém příběhu se stává únos veverky. Tato krizová situace otevře oběma zbývajícím hrdinům oči a oni pochopí, že musí spojit své síly a využít svých schopností, které jsou odlišné. Mravenec díky svému drobnému vzrůstu bez potíží odhalí stopy lovce, které slon není schopen vůbec postřehnout. Slon díky své velikosti a síle bez námahy rozvalí kůlnu a

vyprostí veverka z klece. Každý je jiný, ale každý má ve své odlišnosti velkou přednost. Je naprosto v pořádku, že se odlišujeme, můžeme se vzájemně svými odlišnostmi obohacovat. Další knihou, která je zaměřena na dětský svět plný her, setkání, konfliktů, poznávání, je *Byla jedna moucha*, ve které je hlavní postavou moucha Rudolfina, která své kamarádce, holčičce Helence, zprostředkovává pohled do nejrůznějších situací, které se v dětském kolektivu odehrávají. Rudolfina je v roli jakési rádkyně, která díky své možnosti létat a pozorovat vše jako na dlani, díky svému zvláště konstruovanému zrakovému orgánu (oko z mnoha drobných očí) poučuje Helenku o (ne)vhodnosti chování dětí v situacích, jichž je přímým svědkem. V rozhovoru pro časopis *Vital* (2014) představuje sama Daisy Mrázková mouchu Rudolfinu jako sondu do dětství. Rozehrané situace mezi dětmi, které Rudolfina Helence představuje a zároveň je hodnotí, se odehrávají převážně v prostoru dětského hřiště, které samo o sobě i v reálném světě nabízí různě problémové situace, které vystavují děti k hledání vhodného řešení – děti nedodržují nepsaná pravidla, občas si ubližují, žalují na sebe a následuje pláč, smutek. To je prostor pro „rádkyni“ Rudolfinu, která se snaží dětem pomoci najít správné řešení. Moucha Rudolfina se snaží děti vést k sebereflexi pomocí otázek – „*Proč se nezlobí každý na sebe? To by bylo kratší.*“ (Mrázková, D., *Byla jedna moucha*, 2019, str. 20) V praktické části své diplomové práce jsem využila pro přípravu jednotlivých lekcí na podporu vzájemných vztahů mezi dětmi, tedy i na podporu bezpečného třídního klimatu, tyto knihy – *Haló, Jácíčku*; *Slon a mravenec*; *Co by se stalo, kdyby...* První knihu jsem zvolila pro důležitost tématu přátelství, hledání blízké osoby, uvědomění si nevhodnosti některých projevů chování; chtěla jsem s její pomocí dětem zprostředkovat prožitek skutečného přátelství, společné radosti a her. Kniha *Slon a mravenec* mi umožnila otevřít téma odlišností, rozdílů, které jsou v našem životě běžné a je potřeba pro harmonické soužití tyto odlišnosti plně respektovat, vnímat v nich pozitiva a ne hrozby. Kniha *Co by se stalo, kdyby....* nabízela díky minimu textu a převaze obrazového materiálu prostor pro fantazii dětí, pro učení se respektu k odlišným představám a názorům, a především prostor pro spolupráci celého třídního kolektivu, která je pro pozitivní třídní klima rovněž důležitá. Vlastní náplň jednotlivých lekcí vycházejících z těchto tří knih je již obsahem praktické části diplomové práce.



## **2. Praktická část**

Praktickou část své práce jsem zaměřila na sledování vlivu metod a technik dramatické výchovy na tvorbu, formování bezpečného třídního klimatu v konkrétní 1. třídě. Vlastní obsah této části odpovídá svým řazením časové souslednosti jednotlivých aktivit, které tuto část utvářejí.

### **2.1. Příprava výzkumu**

#### **2.1.1. Zaměření a cíl pedagogického výzkumu, stanovení výzkumné otázky**

Pedagogický výzkum, který je součástí této práce, je zaměřen na sledování vlivu metod a technik dramatické výchovy na vybrané prvky klimatu konkrétní 1. třídy. Příslušné dramatické lekce vychází z knih Daisy Mrázkové, jejichž stěžejním tématem jsou mezilidské vztahy. Prvky třídního klimatu, které úzce souvisí s tématy vybraných knih, jsou především spokojenost žáků ve třídě, konflikty mezi žáky a soudržnost třídy. Právě na změny těchto prvků způsobené zapojením dramatické výchovy do výchovně vzdělávacího procesu je pedagogický výzkum zaměřen.

Cílem mého výzkumu je zjistit, zda je možno pozitivně ovlivnit nově budované vztahy mezi žáky a čerstvě se utvářející třídní klima, respektive jeho konkrétní prvky, již během několika měsíců prvního pololetí školního roku při využití metod a technik dramatické výchovy, které budou obsahově vycházet z konkrétních knih Daisy Mrázkové, jejichž stěžejní téma velmi úzce souvisí s vybranými prvky klimatu školní třídy. Pokud ke změnám dojde již v průběhu této krátké doby, kterého ze sledovaných prvků třídního klimatu se změny dotknou nejvýrazněji. Osobně se domnívám, že nejvýraznější změny budou zaznamenány u prvku spokojenost žáků ve třídě, jelikož věkové rozpětí žáků sledované třídy předpokládá jistou přirozenou míru konfliktů mezi žáky a schopnost vyvarovat se konfliktům či je adekvátně řešit vyžaduje i jistou úroveň emoční zralosti. Také bych ráda zjistila, zda dojde v průběhu tohoto relativně krátkého období k pozitivnímu posunu u prvku soudržnost třídy, která běžně u tříd s vyšším počtem žáků vykazuje horší výsledky.

Z tohoto cíle vychází i nastavení mých výzkumných otázek.

VO1: Je možné prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy s využitím konkrétní literární opory pozitivně ovlivnit vybrané prvky klimatu školní třídy již během několika měsíců?

VO2: Pokud se již po několika měsících projeví pozitivní změny u sledovaných prvků, u kterého prvku se změny projeví nejvýrazněji?

VO3: U které genderové skupiny se pozitivní změny ve sledovaných prvcích třídního klimatu projeví výrazněji?

#### **2.1.2. Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor byl tvořen 28 žáky 1. třídy základní školy v obci ve Středočeském kraji, oblast Praha – západ, s celkovým počtem 1545 obyvatel. Jedná se o záměrný výběr pro pedagogický výzkum, jelikož tento navazuje na práci s konkrétním třídním kolektivem a sleduje změny vybraných prvků třídního klimatu v návaznosti na lekce dramatické výchovy právě u tohoto konkrétního kolektivu. Věkové rozpětí žáků je 6 – 7 let.

Žáci nastupovali do třídy základní školy ze tří různých předškolních skupin – dvě třídy přidružené mateřské školy, které byly situovány ve dvou oddělených budovách, děti přišly do

vzájemného kontaktu zcela výjimečně, vzájemně se blíže neznaly z prostředí mateřské školy; třetí skupina byla tvořena dětmi, které navštěvovaly jiné mateřské školy v okolních obcích a v Praze. Z tohoto složení bylo zřejmé, že se bude v daném kolektivu utvářet zcela nové třídní klima.

### **2.1.3. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – důvody**

Důvodem sledování vybraných prvků klimatu konkrétní školní třídy je porovnání aktuálního stavu klimatu po zapojení metod a technik dramatické výchovy s oporou ve vybraném díle Daisy Mrázkové se stavem před zapojením těchto metod a technik.

### **2.1.4. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – časový harmonogram**

Pedagogický výzkum je časově zařazen do období prvního pololetí školního roku, jelikož jedním z parametrů, který je součástí výzkumné otázky, je čas – výzkum sleduje, zda je možné prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy s využitím konkrétní literární opory pozitivně ovlivnit vybrané prvky klimatu školní třídy již během několika měsíců; konkrétně v průběhu prvních čtyř měsíců školního roku. Přesnější časové zařazení je září 2020 – prosinec 2020.

První sledování a měření vybraných prvků třídního klimatu bylo záměrně zařazeno do začátku druhého týdne školní docházky, kdy se žáci tohoto kolektivu ještě nestačili dobře seznámit a poznat, tvorba třídního klimatu byla na samém počátku.

### **2.1.5. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – přístup**

V teoretické části jsem citovala několik možných přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy, které se liší například předmětem sledování, zkoumání.

Sledování klimatu v konkrétní 1. třídě bude vázáno na absolvované lekce s využitím metod a technik dramatické výchovy s oporou v díle Daisy Mrázkové. Stěžejním tématem vybraných knih jsou mezilidské vztahy, a právě na tomto hlavním tématu budou založeny i jednotlivé lekce dramatické výchovy. Cílem těchto lekcí bude pozitivně ovlivnit nově budované vzájemné vztahy mezi žáky konkrétní třídy. Vztahy mezi žáky patří mezi prvky, které rovněž utváří třídní klima. Předmětem mého zkoumání budou tedy postupné změny v této sociální oblasti (oblast vzájemných vztahů mezi žáky), samotná kvalita třídního klimatu a jeho aktuální podoba v daném časovém rozestupu vnímaná samotnými aktéry - žáky. Z tohoto pohledu můj přístup ke zkoumání třídního klimatu odpovídá sociálně-psychologickému a environmentalistickému přístupu.

Další pohled na přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy byl více provázán s konkrétními metodami – kvalitativní, kvantitativní a smíšený. Z tohoto pohledu jsem se rozhodla o přístup smíšený – ke sledování změn vybraných prvků třídního klimatu budu používat vlastní dotazník (kvantitativní přístup) společně s obrazovým vyjádřením, kresbou žáků doplněnou o individuální rozhovor (kvalitativní přístup). K tomuto rozhodnutí mě vedla sdílená zkušenost, na kterou upozorňuje ve své zprávě NÚV – riziko použití a spoléhání se pouze na jednu techniku sledování klimatu školní třídy.

Dále mě k této kombinaci použitých technik vedlo vědomí rizika, že při vyplňování dotazníků mohou někteří žáci vybírat odpovědi způsobem, o kterém se domnívají, že se po nich žádá –

volí obraz žádoucího stavu třídního klimatu, nikoli skutečnost. Žákovská kresba doplněná osobním rozhovorem umožňuje tyto případné zkreslené výsledky upřesnit.

### **2.1.6. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – metoda**

Má práce s třídním kolektivem je primárně zaměřena na budování pozitivního třídního klimatu s využitím metod a technik dramatické výchovy. V souvislosti s konkrétním obsahem lekcí dramatické výchovy, které vychází z vybraného díla Daisy Mrázkové, se soustředím především na následující prvky tvořící třídní klima – spokojenost žáků v konkrétním kolektivu, postupná minimalizace potenciálních konfliktů v kolektivu, soudržnost celého kolektivu. S ohledem na tyto sledované prvky třídního klimatu a s ohledem na věkové rozpětí žáků se mi jeví jako nejvhodnější metoda sledování změn třídního klimatu použití dotazníku „Naše třída“. V teoretické části své práce zmiňuji jednak standardizovaný dotazník vycházející z původní verze MCI, který pro české prostředí přeložil a upravil J. Lašek, ale rovněž i další upravené podoby tohoto dotazníku, které se liší například přidáním dalšího sledovaného prvku či hodnotící škálou. Stejně tak je možno dle R. Čapka i odebrat některé otázky ze standardizovaného dotazníku, pokud nejsou v danou chvíli potřebné pro vlastní měření.

Tematická metodická zpráva NÚV tento dotazník mimo jiné doporučuje využít v případech, kdy dochází k jistému promyšlenému zásahu do výuky, například netradiční forma, a je potřeba měřit účinnost těchto změn, těchto zásahů. Využití metod a technik dramatické výchovy s oporou v konkrétním díle Daisy Mrázkové v rámci výchovně vzdělávacího procesu je takovýmto případem cíleného působení na výchovně-vzdělávací proces. I z tohoto důvodu se mi jeví dotazník „Naše třída“ jako nejvhodnější nástroj měření změn v pozorovaných prvcích třídního klimatu.

Použití upraveného dotazníku, který byl konstruován na základě standardizovaného dotazníku „Naše třída“ (J. Lašek), bylo současně doplněno, jak jsem již zmínila výše, obrazovým vyjádřením – kresbou žáků na téma „Jak to vypadá v naší třídě o přestávce“. Konkretizovaný prostor přestávky mi umožní mnohem lépe analyzovat sledované prvky klimatu – spokojenost žáků ve třídě, konflikty mezi žáky a soudržnost třídy. Domnívám se, že pokud bych téma žákovské kresby časově zařadila do vyučování („Jak to vypadá v naší třídě během vyučování“), mohly by být především prvky konflikty mezi žáky a soudržnost třídy výrazně ovlivněny přítomností a přímým působením vyučujícího, tedy mé osoby. Přestávka dává větší prostor pro přirozené projevy žáků. V kresbách mohou být tedy zachyceny i případné konflikty mezi žáky.

Při zadávání tématu kresby směrem k žákům jsem je upozornila, že na obrázku je potřeba nakreslit i sám (samu) sebe, jelikož pro následné zkoumání obsahu kresby za pomoci rozhovoru je důležité sledovat i vnímání vlastního postavení ve třídě – umístění vlastní postavy ve vztahu k ostatním spolužákům, konkrétní kontaktní situace (hry, konflikty), vlastní aktivity apod.

Práce s dětskou kresbou byla doplněna o individuální rozhovor s každým žákem, ve kterém byl autorovi kresby dán prostor pro vlastní komentář, co je na obrázku zaznamenáno. Tento individuální rozhovor mi umožňoval reagovat na případné nejasnosti v kresbě a podle potřeby se doptávat. Například jedna dívka ve své kresbě ztvárnila pouze svou osobu ve velkém prostoru učebny, což by mohlo vést k dojmu, že tato dívka má problémy v navazování

kontaktů s ostatními spolužáky, vyhovuje jí soukromí, odloučení, případně je v nějakém konfliktním vztahu se zbylými členy kolektivu. Po mém dotazu, proč nejsou ve třídě další spolužáci, odpověděla, že se právě odchází na školní zahradu a ostatní na ni již čekají na chodbě. Pro záznam obsahu kresby a komentáře konkrétního žáka jsem vytvořila záznamový list nazvaný shodně s námětem dětských kreseb „Jak to vypadá v naší třídě o přestávce“ (příloha č. 1), který je rozdělen do tří částí. Každá část je určena k záznamu důležitých faktů, které se týkají jednoho ze tří sledovaných prvků třídního klimatu – spokojenost žáků, konflikty mezi žáky a soudržnost třídy. Jednotlivé části jsou dále rozděleny na dvě poloviny – pro záznam obsahu kresby a pro záznam slovního komentáře autora kresby.

Oba použité nástroje – upravený dotazník „Naše třída“ a záznamový list „Jak to vypadá v naší třídě o přestávce“ jsou anonymní – žáci svůj výstup nepodepisovali. Pro možnost sledování změn pozorovaných prvků třídního klimatu i u jednotlivců jsem výstupy jednotlivých žáků označila pro svou vlastní potřebu číselným kódem, který mi následně umožnil sledovat změny nejen v rámci celého kolektivu, ale i u jednotlivých žáků. Přesto tito žáci zůstávají i nadále pro čtenáře této práce anonymní. V dotazníku žáci dále kroužkovali ikonku upřesňující, zda se jedná o dívku či chlapce. Ve formuláři „Jak to vypadá v naší třídě o přestávce“ jsem pohlaví žáka konkretizovala já osobně během rozhovoru s autorem kresby.

### **2.1.7. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – konstruování dotazníku**

Pro své sledování změn vybraných prvků třídního klimatu v konkrétní třídě jsem vycházela ze standardizovaného dotazníku „Naše třída“, který jsem upravila tak, aby umožnil sledovat pouze vybrané prvky klimatu školní třídy v návaznosti na obsah dramatických lekcí a témata využitých knih a zároveň aby co nejvíce vyhovoval specifickému věkovému rozpětí žáků, se kterými pracuji. Vycházela jsem tedy i z doporučení profesorky T. Betz z frankfurtské univerzity, která se ve svých pedagogických výzkumech zaměřuje právě na děti nižšího věku. Ve svém dotazníku „Naše třída“ sleduji pouze tři z celkového počtu pěti prvků třídního klimatu; konkrétně – spokojenost ve třídě, konflikty mezi žáky a soudržnost třídy. Záměrně nezařazuji do svého dotazníku prvky soutěživost ve třídě a obtížnost učení (dle J. Laška), stejně tak nezařazuji prvek pořádek ve výuce (doplněn do upraveného dotazníku Národního ústavu pro vzdělávání, Tematická metodická zpráva č. 6). Tyto vyřazené prvky se obsahově neslučují se stěžejními tématy vybraných knih Daisy Mrázkové, ze kterých vychází náplň jednotlivých lekcí s využitím dramatické výchovy. Nejsou to ty prvky třídního klimatu, na které cíleně působím s podporou metod a technik dramatické výchovy.

Vybrané položky dotazníku jsem doprovodila jednoduchými ilustracemi, které vzhledem k věku respondentů usnadňují jejich porozumění dotazu či výpovědi, ale zároveň by neměly tyto ilustrace žáky rozptylovat mnoha zbytečnými detaily. Tyto ilustrace pro upravený dotazník připravila má dcera. Vyjádření souhlasu či nesouhlasu s výpovědí (doprovázenou upřesňující ilustrací) jsem rovněž přizpůsobila věkovému rozpětí respondentů. Zvolila jsem ikony usmívajících se či mračících se obličejů. Oproti standardizovanému dotazníku „Naše třída“ (J. Lašek), ve kterém je zachováno rozložení odpovědí ANO – NE (levý, pravý sloupec), jsem pozici obličejů přizpůsobila znění výpovědi. Pro žáky nižšího školního věku může být nesrozumitelné spojení výpovědi dokumentující negativní situaci v kolektivu s usmávajícím se obličejem, který má vyjádřit souhlas – ANO, tato situace se v naší třídě děje. Usmávající se obličej může v dětech

vyvolat pocit, že takovéto negativní projevy jsou žádoucí. Proto v případech výpovědí, které komentují negativní projevy v třídním kolektivu, volím pro vyjádření souhlasu – ANO, toto se v naší třídě děje – mračící se obličej. Inspirací mi byl dotazník zlínské základní školy, který ve své publikaci zmiňuje a pozitivně hodnotí R. Čapek. Oproti standardizovanému dotazníku „Naše třída“ jsem pro vyjádření (ne)souhlasu s výpovědí doplnila ještě třetí možnost – obličej s neutrálním výrazem. K tomuto rozšíření možných odpovědí mě vedlo přesvědčení, že žáci budou při svém rozhodování, zvláště na začátku školního roku, kdy se ještě mezi sebou dostatečně dobře neznají, vyhledávat i možnost neutrální odpovědi – „Zatím ještě nevím, nejsem schopen (schopna) odpovědět, protože děti ve třídě dost dobře neznám.“

Samotné slovní výpovědi jsem oproti standardizovanému dotazníku „Naše třída“ upravila tak, aby byly pro žáky prvního ročníku srozumitelné, a přitom stále postihovaly sledovaný prvek třídního klimatu. Standardizovaný dotazník obsahuje celkem 15 výpovědí, které se týkají zmíněných tří prvků třídního klimatu – pro každý prvek pět výpovědí. Původní upravená verze mého dotazníku rovněž obsahovala 15 výpovědí, ale následně jsem tento celkový počet zredukovala na 12 výpovědí – pro každý prvek třídního klimatu čtyři výpovědi. K této úpravě mě vedla zkušenost s testováním porozumění dotazníku na zkušebním vzorku devíti dětí, kterým jsem v průběhu měsíce července 2020 předložila ve spolupráci s jejich rodiči dotazník k vyplnění. Jednalo se o děti, které již absolvovaly první ročník základní docházky a s jejichž rodiči jsem se osobně znala. Při tomto zkušebním vyplňování dotazníků jsem u sedmi dětí z devíti zaznamenala sníženou míru pozornosti při hodnocení několika posledních výpovědí. Pouze dvě děti byly schopné se po celou dobu plně soustředit na všech původních 15 výpovědí. Z tohoto důvodu jsem přistoupila k výše zmíněné redukci celkového počtu výpovědí. Vzhledem k omezení provozu základních škol v druhém pololetí školního roku 2019/2020 (pandemie COVID19) jsem neměla možnost testovat toto porozumění na původně zamýšleném vzorku aktuálních žáků prvního ročníku. Podoba upraveného dotazníku „Naše třída“ je v příloze č. 2.

Dotazníky byly vyplňovány anonymně, neobsahují tudíž prostor pro uvedení jména, data narození či jiných osobních údajů. Jediný upřesňující údaj v tomto dotazníku je pohlaví respondenta. Vzhledem k věku žáků je i tento fakt pojat v podobě odpovídající ikony, kterou žáci kroužkovali.

### **2.1.8. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – pokyny pro žáky k vyplňování dotazníku**

Můj upravený dotazník „Naše třída“ byl zadáván všem žákům v konkrétní 1. třídě. Vzhledem k aktuálnímu počtu žáků ve třídě byli tito pro účely vyplňování dotazníku rozděleni do dvou skupin tak, aby při vyplňování seděl v lavici každý žák sám a bylo zaručeno, že každý odpovídá opravdu sám za sebe. Dotazník žáci vyplňovali anonymně, jediný požadovaný identifikační údaj je pohlaví žáka, které označili zakroužkováním příslušné ikony.

Vlastní dotazník doprovázejí pokyny k jeho vyplňování potřebné, které jsem před vlastním vyplňováním dětem osobně přečetla:

„Milé děti,

připravila jsem pro Vás dotazník, který mi pomůže zjistit, jak se Vám v naší třídě líbí, co se Vám nelíbí, jak se ve třídě cítíte, jestli jste zde spokojeni nebo naopak nejste. Nejedná se o žádný test, žádná odpověď není správná ani špatná. Jenom vyjádříte, co se podle vás v naší třídě

děje. Každou větu Vám pomalu přečtu a Vy k ní máte připojený obrázek, který Vám větu ještě přiblíží. Vy pak u každé věty zakroužkujete jeden obličej, podle toho, jestli se to, o čem věta vypovídá, podle Vás v naší třídě děje nebo ne. Vybírejte obličej podle sebe, s nikým se neradte. Pokud neumíte odpovědět, zakroužkujte obličej s rovnou pusou. Pokud nebudete větu rozumět, zeptejte se mě. Ráda Vám ji vysvětlím i jinými slovy.“

### **2.1.9. Zkoumání klimatu 1. třídy ZŠ – postup sledování**

První měření vybraných prvků třídního klimatu časově předcházelo zapojení dramatické výchovy do výchovně vzdělávacího procesu. Další měření následovalo po ukončení tří cyklů po třech lekcích dramatické výchovy. Každý z těchto cyklů vycházel obsahově z tématu konkrétní knihy Daisy Mrázkové. Celkem byla tedy provedena dvě měření zkoumaných prvků třídního klimatu, mezi nimiž byl třídní kolektiv vystaven práci s metodami a technikami dramatické výchovy tematicky vycházejícími z díla Daisy Mrázkové.

Do celého procesu zkoumání klimatu konkrétní školní třídy byla zařazena i opakovaná práce s obrazovým vyjádřením – dětskou kresbou na téma „Jak to vypadá v naší třídě o přestávce“. Práce s kresbou byla rovněž zařazena celkem dvakrát – před zapojením dramatické výchovy do výchovně vzdělávacího procesu a po ukončení všech cyklů lekcí dramatické výchovy.

Postup sledování/zkoumání:

1. Dětská kresba, individuální rozhovory
2. Zadání dotazníku před zapojením lekcí dramatické výchovy
3. Analýza dětských kreseb a dětských komentářů
4. Vyhodnocení prvního měření, interpretace výsledků
5. První cyklus tří lekcí dramatické výchovy
6. Druhý cyklus tří lekcí dramatické výchovy
7. Třetí cyklus tří lekcí dramatické výchovy
8. Dětská kresba, individuální rozhovory
9. Zadání dotazníku po třetím cyklu dramatické výchovy
10. Analýza dětských kreseb a dětských komentářů
11. Vyhodnocení druhého měření, porovnání a interpretace výsledků
12. Celkové vyhodnocení a interpretace ve vztahu k výzkumným otázkám VO1, VO2 a VO3

### **2.1.10. Zkoumání klimatu 1. třídy – postup vyhodnocování vlastního dotazníku „Naše třída“**

Upravený dotazník „Naše třída“ není používán ve formě aktuální a preferované situace klimatu školní třídy. Při každém použití a zpracování dotazníku se pracuje s aktuální situací. Tento postup odpovídá mému cíli a zaměření tohoto zkoumání – sleduji vliv metod a technik dramatické výchovy s konkrétní literární oporou na vybrané prvky, složky třídního klimatu. Neporovnávám tedy stav aktuální se stavem preferovaným.

V mém vlastním dotazníku „Naše třída“ vybírají žáci pouze mezi třemi možnostmi, na rozdíl od některých upravených dotazníků představených v teoretické části, které nabízejí pětistupňovou hodnotící škálu. Postup vyhodnocování je v mém případě shodný s postupem vyhodnocování standardizovaného dotazníku „Naše třída“ (J. Lašek). Odpovědi ANO – NE –

NEVÍM (převedené do obličejů) se převádějí do číselné hodnoty. Téměř všechny odpovědi ANO se skórují 3 body, odpovědi NE 1 bodem, odpovědi NEVÍM 2 body. U tří vybraných výpovědí (č. 4, 6, 10) se odpovědi skórují obráceně – ANO 1 bodem, NE 3 body. Pokud by žák na nějakou výpověď vůbec neodpovídal, případně by zakroužkoval oba obličejy najednou, nebo oba obličejy přeškrtnul, skóruje se jeho odpověď 2 body.

Můj dotazník, sleduje tři proměnné – tři prvky klimatu konkrétní 1. třídy – spokojenost žáků ve třídě, konflikty mezi žáky, soudržnost třídy. Pro každý tento sledovaný prvek jsou připraveny celkem 4 výpovědi. Původně jsem plánovala 5 výpovědí pro každý sledovaný prvek, ale zkušební vyplňování se vzorkem dětí mě navedlo na úpravu počtu celkových výpovědí. Hodnotu sledované proměnné, sledovaného prvku třídního klimatu u každého jednotlivého žáka získám tak, že sečtu skóre u všech pěti příslušných výpovědí. Tato hodnota může tedy dosahovat výše od 4 (minimální hodnota) do 12 (maximální hodnota) bodů. Takto spočítám hodnotu každého zkoumaného prvku třídního klimatu u každého žáka zvlášť. Po vyhodnocení každého dotazníku zvlášť u jednotlivých žáků následuje vyhodnocení za celý třídní kolektiv.

Vyhodnocení za celou třídu počítám dvěma způsoby. Prvním z nich je využití klasického aritmetického průměru pro každý ze tří sledovaných prvků třídního klimatu – sečtu skóre všech žáků u sledovaného prvku a vydělím počtem žáků ve třídě. Druhý způsob, kterým vyhodnocuji údaje získané vyplněním dotazníku „Naše třída“, je použití mediánu neboli střední hodnoty. Skóre každého žáka odpovídající zkoumanému prvku třídního klimatu si seřadím vzestupně. Střední hodnota je ta, která je po tomto vzestupném řazení uprostřed řady.

Podobně, jako probíhá vyhodnocení dotazníku za celý kolektiv konkrétní 1. třídy, probíhá i vyhodnocení zvlášť za chlapce a za dívky. Takto je možno sledovat i postupné rozdíly ve vnímání třídního klimatu mezi dívkami a chlapci.

## **2.2. Realizace výzkumné části (první měření)**

### **2.2.1. Zkoumání klimatu 1. třídy – vyhodnocení prvního měření, dětská kresba**

První sledování a měření kvality třídního klimatu této konkrétní třídy bylo realizováno v průběhu druhého týdne školní docházky. První den tohoto týdne, 7. září 2020, byli žáci 1. třídy vyzváni k tvorbě kresby na téma „Jak to vypadá v naší třídě o přestávce.“ Žákům byl původně vyhrazen prostor první vyučovací hodiny, ale několik jednotlivců využilo i prostor přestávky a část následující vyučovací hodiny. Vzhledem k důležitosti obsahu kresby jsem dětem ponechala individuální časový prostor. Dětem byly podány instrukce, aby ve své kresbě zaznamenaly, jak vnímají svou třídu během přestávky, co se ve třídě děje a aby také nezapomněly samy na sebe. Postupně, jak byly jednotlivé výtvary dokončovány, navazoval individuální rozhovor týkající se obsahu kresby, při kterém jsem si do připravených záznamových listů zapisovala důležité postřehy týkající se sledovaných prvků třídního klimatu. V danou dobu jsem v této konkrétní třídě měla k dispozici dvě asistentky pedagoga, což organizaci individuálních rozhovorů výrazně ulehčilo.

Dětské kresby samy o sobě neměly plnou vypovídací hodnotu. Na žádné z nich nebyl zaznamenán plný počet žáků třídního kolektivu, v některých případech se objevovala pouze jedna postava, a dokonce se objevily kresby bez jakýchkoli postav. Konkrétnější porozumění obsahu těchto dětských výtvarů umožnil až společný rozhovor s autory nad jejich kresbou.

Neúplný počet žáků byl zpravidla při rozhovorech zdůvodňován tím, že autor chtěl hlavně nakreslit své kamarády. Pevnější vazby byly zaznamenány v této době pouze u dětí ze stejné třídy mateřské školy. Mezi další důvody nízkého počtu znázorněných postav patřil nedostatek prostoru (na papír se všechny děti ze třídy nevejdou), neschopnost vybrat konkrétní postavy (v případě dětí přicházejících z jiných mateřských škol – potvrzení v teoretické části zmíněné neznalosti členů třídní skupiny a postupné poznávání). Nebyly zaznamenány nově vznikající vazby, kontakty – z rozhovorů bylo patrné, že děti udržují známé vztahy a zatím nedávají prostor pro nově vznikající vazby. Nováčci v tomto kolektivu zaujímali pozici „bokem stojících“ jednotlivců.

V jednotlivých kresbách bylo zřetelné oddělení dle pohlaví dětí, což je pro tento věk běžné, jak jsem již uvedla v teoretické části, v oddíle, který se věnoval specifickým rysům této věkové kategorie. Na výtvorech, jejichž autory byla děvčata, byla zachycena pouze děvčata a opačně. Pouze výjimečně se na obrázcích vyskytovaly děti obou pohlaví.

Pokud se na kresbě objevila pouze postava autora, komentovali dotyční tuto skutečnost tím, že nevěděli, koho z dalších dětí vybrat (v případě nově přichozích žáků), nebo že ostatní čekají již na zahradě. Jeden chlapec, původně navštěvující alternativní lesní školku, zmínil, že na obrázku je sám, protože nemá v této třídě zatím žádné kamarády, stýská se mu po kamarádech z původní školky a chtěl by se k nim vrátit.

Konflikty nebyly na žádné kresbě zaznamenány, nicméně při rozhovorech zmínily dvě dívky nezávisle na sobě jednoho chlapce, který ostatní děti provokuje a pošťuchuje. O tomto chlapci se ještě zmínil při rozhovoru další hoch, který dodal, že dotyčný všechny provokoval už ve školce a „koleduje si“. Další dívka sdílela svůj postřeh týkající se častých hádek mezi chlapci kvůli autodráze, se kterou si během přestávky hrají. Tyto postřehy potvrdily informace uvedené v teoretické části – děti mezi sebou soupeří, soutěží a dokážou být k sobě i agresivní. Na většině těchto kreseb se děti usmívají a působí spokojeně, což i při rozhovorech autoři kreseb potvrdili. Hoch, o kterém se několik dětí zmiňovalo, že ostatní pošťuchuje, provokuje, odevzdal výtvar, který představovala začmáraná celá plocha papíru, který byl ještě pomuchlaný. Během rozhovoru se svěřil, že jej to dnes ve škole nebaví, pohádal se se spolužáky kvůli autodráze a vadí mu, že si nemůže hrát, kdy se mu zachce. Ve školce to bylo lepší.

Na kresbě jednoho chlapce, u kterého bylo již během docházky do mateřské školy podezření na autismus, byly zakresleny směřující se postavy několika spolužáků. Přestože při rozhovoru zmínil, že děti kolem něj jsou spokojené, stále se smějí, hrají si spolu, sám se cítí velice nespokojený a nemá žádné kamarády.

Je zřejmé, že rozhovor skutečně upřesní obsah kresby a vyjasní některé nesrovnalosti nebo subjektivní vnímání kresby.

### **2.2.2. Zkoumání klimatu 1. třídy – vyhodnocení prvního měření, dotazník „Naše třída“**

Vyplňování upraveného dotazníku „Naše třída“ probíhalo poslední den tohoto druhého školního týdne, 11. září 2020, během druhé vyučovací hodiny. Tato doba byla záměrně zvolena z organizačních důvodů – měla jsem k dispozici opět ony dvě asistentky pedagoga, které pomáhaly dětem s orientací v dotazníku. Vyplňování dotazníku, který měl jednotlivé výroky



doplňené o upřesňující obrázky, trvalo přibližně 15 minut. Žáci se díky doprovodným ilustracím velmi dobře orientovali a také pomoc dvou asistentek výrazně přispěla k časovému zvládnutí této aktivity.

Průměrná hodnota sledovaného prvku spokojenost žáků ve třídě se v průběhu prvního měření za celý kolektiv nelišila od střední hodnoty tohoto prvku. V obou případech dosáhla výše 9 bodů z celkových 12. Pohybovala se tedy v příznivější polovině této bodové škály (od 4 do 12). Při sledování tohoto prvku zvlášť za dívky a zvlášť za chlapce byla hodnota mírně vyšší v dívčí části kolektivu. Dívky vykazují při tomto prvním měření mírně vyšší spokojenost ve třídě nežli chlapci. I v tomto odděleném měření byla průměrná hodnota shodná se střední hodnotou. Tento fakt poukazuje na minimum extrémních výkyvů u jednotlivců. Z celkového počtu 112 výpovědí (28 žáků potvrzuje 4 výpovědi) bylo 53 označeno jako "Nevím". Je tedy zřejmé, že žáci se na samém počátku školní docházky neznali ještě napříč celou třídou natolik dobře, aby mohli zcela jednoznačně výroky potvrdit či vyvrátit. Konkrétní výsledky sledování jsou uvedeny v tabulce v příloze č. 5.

Průměrná hodnota sledovaného prvku konflikty mezi žáky se v průběhu prvního měření za celý kolektiv nelišila nijak výrazně od střední hodnoty tohoto prvku. V případě průměrné hodnoty se jednalo o 7 bodů z celkového počtu 12, v případě střední hodnoty se jednalo o 6,5 bodů. Pohybovala se tedy v příznivější polovině této bodové škály. Při sledování tohoto prvku zvlášť za dívky a zvlášť za chlapce byla hodnota mírně vyšší v dívčí části kolektivu. Dívky vykazují při tomto prvním měření mírně vyšší vnímání konfliktů mezi žáky nežli chlapci. V tomto odděleném měření byla průměrná hodnota shodná se střední hodnotou. Tento fakt poukazuje na minimum extrémních výkyvů u jednotlivců. Z celkového počtu 112 výpovědí (28 žáků potvrzuje 4 výpovědi) bylo 46 označeno jako "Nevím". Je tedy zřejmé, že žáci se na samém počátku školní docházky neznali ještě napříč celou třídou natolik dobře, aby mohli zcela jednoznačně výroky potvrdit či vyvrátit. Je zajímavé, že téměř polovina těchto neutrálních hodnocení výpovědí se koncentrovala k výpovědi č. 11: "Některé děti z naší třídy vždy chtějí, aby ostatní dělali vše podle nich." Konkrétní výsledky sledování jsou uvedeny v tabulce v příloze č. 6.

V souvislosti se sledovaným prvkem konflikty mezi žáky bych ráda zmínila i svůj postřeh při porovnávání obsahu kreseb a individuálních rozhovorů s hodnocením při použití dotazníku. Jeden z chlapců při individuálním rozhovoru zmiňoval opakované konflikty mezi dvěma hochy, přesto v dotazníku veškeré výroky týkající se tohoto prvku třídního klimatu hodnotil pozitivně. Naopak další chlapec při rozhovoru komentoval dění ve třídě velmi kladně, děti se prý nehádají ani neperou, všichni se spolu přátelí. Přesto v dotazníku výroky týkající se konfliktů hodnotil negativně. Ještě zmíním hochu, který byl při některých rozhovorech ostatními označován za problematického, konfliktního – tento vše hodnotil během vlastního rozhovoru velice negativně, ve škole není spokojený, často se dostává s ostatními do konfliktu, přesto v dotazníku hodnotil většinu výroků kladně. Tyto tři případy výrazných nesrovnalostí výsledků v obou použitých metodách mohou být důsledkem různých faktorů – při hodnocení jsou žáci ovlivněni aktuální atmosférou ve třídě, jejich komentáře se tedy následně dotýkají krátkodobých situací; nesoustředěnost při vyplňování dotazníku, vyplnění z jakési povinnosti. Průměrná hodnota sledovaného prvku soudržnost žáků ve třídě se v průběhu prvního měření za celý kolektiv nelišila od střední hodnoty tohoto prvku. V obou případech dosáhla výše 10 bodů z celkových 12. Pohybovala se tedy v příznivější polovině této bodové škály (od 4 do 12).

Při sledování tohoto prvku zvláště za dívky a zvláště za chlapce byla průměrná hodnota shodná. Při použití střední hodnoty dívky vykazaly mírně vyšší vnímání soudržnosti ve třídě nežli chlapci. Drobný rozdíl mezi průměrnou a střední hodnotou při měření v dívčí části kolektivu byl způsoben výrazně odlišným hodnocením jedné dívky, a to v negativním smyslu. Z celkového počtu 112 výpovědí (28 žáků potvrzuje 4 výpovědi) bylo 41 označeno jako "Nevím". Je tedy zřejmé, že žáci se na samém počátku školní docházky neznali ještě napříč celou třídou natolik dobře, aby mohli zcela jednoznačně výroky potvrdit či vyvrátit. Konkrétní výsledky sledování jsou uvedeny v tabulce v příloze č. 7.

## **2.3. Scénář a reflexe k lekcím vycházejícím z knihy Haló, Jácíčku**

### **2.3.1. Scénář – Haló, Jácíčku**

**Literární předloha:** Daisy Mrázková: Haló, Jácíčku; Grantis s. r. o., Ústí nad Orlicí 2004

**Hlavní téma:** Přátelství je v životě důležité.

**Podtémata:** Co vše si představíme, když se řekne les (rostliny, zvířata, nástrahy, překvapení, hry)? Jak se cítíme, když jsme sami? Proč potřebujeme přátele? Jak bychom se k sobě navzájem měli chovat?

**Cíle osobnostně sociální:** Uvědomujeme si potřebu a hodnotu přátelství; učíme se spolupracovat ve dvojicích i ve větších skupinách; nasloucháme si a dodržujeme komunikační pravidla; udržujeme oční kontakt; uvědomujeme si, jaké pocity může vyvolat u druhých naše chování; dokážeme pojmenovat své pocity i pocity druhých.

**Cíle poznatkové:** Poznáváme lesní rostliny a zvířata; seznamujeme se s novými živočichy; rozumíme významu slova krápník a víme, jak se krápník utváří.

**Cíle dramatické:** Pantomimou (pohybem beze slov a zvuků) vyjádříme své představy a znalosti; zkusíme si jednat a reagovat v různých situacích v pozici konkrétní postavy/postav – společně i v menších skupinkách; reagujeme pohybem na změnu rytmu; pokoušíme se napodobovat pohyb/jednání/reakce postav a tyto zastavovat a znovu přehrávat jako video.

**Časové rozložení:** 3 lekce

**Metody, techniky:** průpravná hra; hmatové cvičení; sochy (s následným oživením, ozvučením); živé obrazy; pantomima (ozvučená); komunikační a asociační kruh; ozvučené myšlenky (vnitřní hlasy); narativní pantomima; hra v roli; četba; vyprávění; učitel v roli; žáci v kolektivní roli; rady určené postavě; improvizace; společná tvorba prostředí

**Pomůcky:** kniha Haló, Jácíčku; plátěný sáček se šiškou; maňásci Jácíček a Veverka; padák; loutka Krtonožky; karton s kresbou starého buku (Slona); přírodniny; papírové hvězdičky

**Lekce 1 – Hlavně, že jsme spolu (být sám X mít někoho, s kým je nám dobře)**

**Časový rozsah – cca 60 min**

**Použité kapitoly –** Ťapy ťap; Mami, proč jsi mi neřekla; Tajné heslo

#### **1. Úvodní hra – „Na Samotu“, obdoba hry „Na upíra“ (cca 5 min)**

Učitelka vyzve žáky, aby vytvořili kruh vestoje. Učitelka uprostřed kruhu představuje Samotu, která si vybere některého z žáků, míří k němu a snaží se ho lapit do své moci. Žák se může zachránit tak, že se upřeně podívá na některého ze spolužáků, který jej může zachránit vyslovením jeho jména. Samota si musí vybrat novou oběť. Důležité – učitelka kráčí pomalu, aby měli žáci čas na vzájemnou záchranu. Potenciál hry – uvědomění si rozdílu mezi „být sám“ X „mít nablízku někoho, na koho se mohu spolehnout, kdo mi pomůže“.

## **2. Motivace v komunikačním kruhu – plátěný sáček s tajemstvím (cca 5 min)**

Žáci jsou i s učitelkou usazeni v komunikačním kruhu. Učitelka nechá postupně mezi žáky kolovat neprůhledný plátěný sáček, ve kterém je uložena smrková šiška. „*Obsah sáčku nás přenese do prostředí, ve kterém se odehrává příběh někoho, s kým se dnes seznámíme. Odhalíte, kam se přesuneme? Pokud již odpověď znáte, neprozrazujte ji zatím ostatním.*“ Žáci jsou instruováni, že si mohou obsah sáčku ohmatat, ale nesmí jej vytáhnout ven ani do sáčku nahlížet. Pokud rozpoznají obsah sáčku, ponechají si svou představu zatím pro sebe. Po oběhnutí sáčku celým kruhem je prostor pro nápady, kde se příběh odehrává. Většina žáků jistě obsah sáčku správně odhadne a se šiškou si asociuje prostředí lesa.

## **3. Četba; domýšlení prostředí v němž se děj odehrává (sochy, pantomima – následně ozvučená) (cca 10 min)**

Učitelka v kruhu přečte žákům úryvek ze začátku knihy Haló, Jácíčku. „*Daleko za městem byl les a v lese kopečky a stráně a na stráni suchá růžová tráva a ...*“ Představu konkrétního lesa již ponechá na žácích samotných, vyzve je k vyvolání vzpomínek, co vše se může v lese nacházet, jak si les představují ze svých procházek a z pohádek. „*Než řeknu kouzelné zaklínadlo jehličí, šišky, borůvčí, dlouhé uši zaječí, proměňte se v to, co podle vás určitě patří do lesa. V této pozici zůstaňte zatím nehybní. Já se lesem projdu a koho se dotknu, ten nám řekne, co představuje.*“ Dětem je ponechán krátký časový úsek na zaujmutí pozice čehokoli, co mají spojené s prostředím lesa (zaklínadlo přednáší učitelka pomaleji, aby žáci měli čas zaujmout svou pozici; první nápad bývá většinou nejlepší – čas zbytečně neprodlužovat). Učitelka může nabídnout dětem, zda má někdo chuť opustit pozici své sochy a projít se lesem (při velkém zájmu vhodné rozdělit návštěvníky lesa do skupinek).

Učitelka na vytvořené prostředí lesa naváže další instrukcí, která vychází z prostředí vytvořeného žáky. Například: „*Viděli jsme, že v lese roste spousta krásných voňavých rostlin, procházela jsem hustými keři, sbírala jsem houby, a dokonce jsem zahlédla i nějaká lesní zvířátka. Těch ale v lese žije určitě více a vy je znáte určitě stejně dobře, jako já své lesní zaklínadlo. Než řeknu své kouzelné zaklínadlo jehličí, šišky, borůvčí, dlouhé uši zaječí, proměňte se v různá lesní zvířátka, pohybujte se v lese, který jste před chvílí vytvořili, ale zatím nevydávejte žádné zvuky.*“ Děti se promění v daném časovém úseku v lesní zvířátka, pohybují se ve vymezeném prostoru. Učitelka nahlas odhaduje, která zvířátka v lese vidí – vychází z pohybu dětí. Následně vyzve žáky, aby svá zvířátka po zaznění zvonečku ozvučili.

## **4. Četba; ozvučené myšlenky (komunikační kruh) (cca 5 min)**

Učitelka se společně s žáky usadí opět do komunikačního kruhu a pokračuje v četbě. „*V suché růžové trávě byl zaječí pelíšek. A v tom pelíšku bydlel malý hezký zajíček Jácíček se svou maminkou a tatínkem. Dokud byl Jácíček ještě hodně malý, musel sedět schovaný v pelíšku a čekat. Jácíček byl nerad sám.*“ Učitelka v průběhu četby položí doprostřed kruhu maňáska zajíčka Jácíčka. Po dočtení ukázky nechá učitelka maňáska kolovat mezi žáky a požádá je, aby každý, kdo má právě maňáska u sebe sdělil nahlas, na co asi Jácíček myslí, co se mu honí hlavou, proč je nerad sám. Učitelka může dětem (dle potřeby dané skupiny) pomoci první ozvučenou myšlenkou („*Ach jo, to je nuda. Už mě nebaví si házet se šiškou sám.*“)

## **5. Četba; boční vedení – narativní pantomima na základě vyprávění (cca 10 min)**

Učitelka pokračuje v četbě příběhu. „*Když Jácíček malounko vyrostl, šel poprvé sám ven. Prolézal trávou ...*“ Učitelka vyzve žáky, aby se proměnili v Jácíčka a aby co nejvěrněji napodobovali vše, co se právě děje s malým zajíčkem (podle potřeby může zpočátku dětem

pomáhat připojením se do kolektivní role Jácíčka), popisuje co nejdělněji, kudy Jácíček prochází, co vidí, co cítí tak, aby žáci měli možnost improvizovat na základě detailních informací. „*Jácíček prolézá hustou vysokou trávou, kterou si musí tlapičkami rozhrnovat. Jde pomaloučku a tráva ho občas šimrá do čumáčku, který si musí tlapičkou podrbat. Tu a tam roste v trávě i nějaká květinka. Jácíček neodolá a přičichne si k velkému žlutému květu. Zhluboka se nadechne – áách ta vůně. Travnatý porost se mění v mladé smrčky. Jeden roste vedle druhého a jak mají ostré jehličky. Píchají Jácíčka do tlapiček, do kožíšku, do čumáčku. Jácíček je tu sám, neví kudy kam, zaplétá se do smrčků. Kdyby se tak mohl s někým poradit, ale je tu na armádu smrčků úplně sám. Jak si Jácíček poradí?*“ Učitelka nechá prostor pro nápady žáků, jak by se z hustých smrčků dostali ven – například se podplazit, vrátit se na začátek a smrčky obejít. Důležité je zdůraznit, že je Jácíček stále sám, nemůže využít pomoci někoho blízkého. Cesta Jácíčka po opuštění smrčků pokračuje: „*Jácíček přichází na malou mýtinku, kde vidí něco Velmi Krásného Bílého, prohlíží si to s velkým obdivem. Copak to vidíš Jácíčku?*“ Žákům je dán prostor pro návrhy, co Jácíček asi vidí (například motýla, rozkvetlou květinu). Učitelka žádný nápad nezavrhuje, naopak podporuje další nápady (v knize vidí Jácíček suchopýr). „*Jácíček pokračuje ve své cestě dále. U malého potůčku si chladí své unavené tlapičky, cáká vodu kolem sebe a trochu se i napije. Když tu najednou vidí něco Zvláštního Hrozného Modrozeleného. Zaječí ouška i ocásek se mu klepou strachy. Malinko couvá. Copak to vidíš, Jácíčku?*“ Opět je dán žákům prostor pro návrhy, co Jácíček asi vidí (například – žabu, sojku, skákající míč). Učitelka opět žádný z nápadů nezavrhuje – podpora fantazie žáků (v knize se jedná o vážku). „*Jácíček pokračuje ve své průzkumné procházce lesem dále. Na kraji lesa skáče po velkých šedých kamenech, které jsou rozpálené od poledního sluníčka. To to pálí do tlapiček, jednu tlapku položí na kámen a už ji rychle zvedá, druhou položí a rychle zvedá – jéjé, to pálí. Honem dolů z kamenů. Jácíček se raději proplétá mateřidouškou s krásnými drobnými kvítky, které hladí tlapičkou, a ta mu pak krásně voní po mateřidoušce. Jácíček pokračuje dále, ale v cestě mu stojí velký modřínový kmen. Jácíček se jej snaží přeskochit, odráží se, co mu síly stačí, ale nejde to. Je tu sám a nemá nikoho, kdo by mu pomohl na kmen vylézt. Jácíčku, jak si poradíš?*“ Žáci v roli Jácíčka dávají návrhy, jak lze překážku zdolat bez pomoci (například obejít, postavit si z větviček žebřík, ze šišek schůdky), následně společně překážku zdolají. „*Jácíček pokračuje dále. Lákaají ho polštářky mechu, po kterých začne přeskakovat. Některé jsou blízko a jde to snadno – hop a skok, hop a skok. Některé polštářky jsou daleko a Jácíček je přeskochit nedokáže. Je na to sám, a tak musí zábavu ukončit. Smutně se loudá po jehličí a tu najednou uvidí borovici. Vysokou až do oblak. Borovice má krásnou červenou kůru, příjemně voní – áách. A tu najednou – na spodní větvi sedí nejmenší, nejhezčí veverka, jakou si člověk může představit. Je také poprvé venku z hnízda a je také nerada sama.*“

#### **6. Komunikační kruh – rady Jácíčkovi; společná improvizace (ve dvojicích s nápodobou) (cca 5 min)**

Učitelka vyzve pomocí zaklínadla **jehličí, šišky, borůvčí, dlouhé uši zaječí** žáky k usednutí do kruhu, doprostřed proti sobě posadí maňaska Jácíčka a Veverky. Požádá děti o radu pro Jácíčka, co by měl při setkání s Veverkou udělat. Kdo z žáků má pro Jácíčka nějakou radu, usedne vedle tohoto maňaska v kruhu a poradí mu (například – představit se jí, pozvat ji na borůvky, zeptat se, jak se jmenuje, zeptat se, zda si s ním nechce hrát). Učitelka využije rady žáků a nasměruje vývoj příběhu ke společnému hraní (Veverce i Jácíčkovi chybí kamarád, nejsou rádi sami, chtějí si s někým hrát). Vyzve žáky k utvoření dvojic – dvojice postupně

navrhují, jaké hry mohli Jácíček s Veverkou společně v lese hrát. Každý návrh ostatní dvojice napodobují. Učitelka může vstoupit také s návrhy her, které zvýrazní rozdíl mezi „být sám“ a „mít přátele“ - „*Jácíček s Veverkou začali přelézat spadlý kmen modřínu, šlo to velmi snadno, protože si vzájemně pomáhali; Jácíček s Veverkou začali přeskakovat po mechových polštářcích – šlo to snadno, i když byly polštářky daleko od sebe, protože si je vzájemně přisouvali a pomáhali si.*“ Po několika hrách, které žáci navrhují a společně ve dvojicích hrají, uzavře nápady učitelka hrou na ozvěnu. „*Jácíček s Veverkou si běhali po lese, schovávali se za stromy a volali na sebe Haló, Jácíčku, Haló, Veverko. A hráli si s ozvěnou.*“ Učitelka rozdělí v prostoru děti na dvě poloviny – jedna část volá Haló, druhá třikrát zopakuje, ale stále tišeji a tišeji. Poté si role vymění.

#### **7. Četba (cca 2 min)**

Učitelka vyzve žáky pomocí lesního zaklínadla, aby se usadili do kruhu, uprostřed jsou opět maňásci Jácíčka a Veverky. Pokračuje v četbě příběhu. „*Jácíčku, nevšiml sis, že se svět udělal nějaký zajímavější? Kdy to začalo? Ted' před chvilkou, jak jsi řekl Haló. To je pravda, řekl Jácíček. Ano, skutečně, máš pravdu, všiml jsem si. Jak jsem řekl Haló, udělal se svět zajímavější. Čím to? Přemýšleli. Třeba je to tím Haló, řekl Jácíček. Třeba je to takové tajné heslo. Pojd', vyzkoušíme to. Rozběhli se znovu po lese. Našli starou tůň.*“

#### **8. Padák – síla hlasu, rytmus; skupinová role (cca 5 min)**

Učitelka rozloží doprostřed kruhu padák, děti rozdělí na dvě skupiny. Jedna skupina vstupuje do role Jácíčka, druhá skupina vstupuje do role Veverky. Všichni si vezmou do dlaní okraj padáku. Učitelka vyzve Veverku (celou skupinu), aby zavolala na Jácíčka tajné heslo. „*Haló, Jácíčku.*“ Jejich volání doprovází komentářem, že Veverčin hlas jemně rozvlnil hladinu tůňky a začne mírně pohybovat padákem, žáci se přidávají. V případě potřeby připomene, že se jedná o mírné vlnky. Učitelka vyzve skupinu Jácíčka, aby také vyzkoušel tajné heslo, ale trochu hlasitěji. „*Haló, Veverko.*“ Jácíčkův hlas rozvlní hladinu ještě více. Totéž se zopakuje pro Veverku a Jácíčka společně (obě skupiny), opět s vyšší silou hlasu a s rytmičtějším vlněním. Poté vyzve učitelka žáky, aby se opět usadili do kruhu.

#### **9. Vyprávění – posun v příběhu (cca 2 min)**

Učitelka pokračuje ve volném převyprávění příběhu. „*Jácíčkovým a Veverčíným voláním se tůňka tak rozvlnila, že její kapičky probudily starou sovu, která spala v hustých smrkových větvích nad tůňkou. Sova odlétla a přitom shodila z větve brýle, které si tam zavěsil jeden lesník, když se chtěl opláchnout v tůňce. Brýle spadly přímo před Jácíčka. Veverka k němu přiběhla a dívali se každý do jednoho skla. Všechno kolem sebe viděli tak malinké, jako by to bylo v dálce. I sebe vzájemně viděli malinké, a tak daleko. Oba dva se ujišťovali, že ten druhý je stále nablízku.*“

#### **10. Závěr lekce (cca 3 min)**

Učitelka vyzve žáky, aby se v kruhu postavili, před sebe položí maňáska Jácíčka, sdělí žákům, že je v tuto chvíli Jácíčkem a oni společně Veverkou. V kruhu položí na druhou stranu proti Jácíčkovi maňáska Veverky. Učitelka se chytne se svými sousedy za ruce, naznačí i ostatním, aby se chytli a v roli Jácíčka přemýšlí. „*To jsem, Veverko, rád, že máme své tajné heslo. Je to ohromná věc. Vždycky se v lese najdeme, když to heslo zavoláme. Už nebudeme sami. Jenže z těch zvláštních sklíčků ted' nevím, jestli jsem tady, nebo někde v dálce. Třeba jsme v dálce a nevíme o tom. Ale to ted' není, Veverko, důležité. Ať je to jak chce, hlavně, že jsme ....*“ Učitelka nechá prostor pro dokončení věty žákům v roli Veverky – může v případě potřeby dětem

napomoci dotazem, co by asi Veverka řekla, co je pro ni důležité (jsme spolu, jsme kamarádi, jsme zdraví, jsme rádi, že si máme kde hrát).

### **11. Reflexe 1. lekce – komunikační kruh (cca 5 min)**

Učitelka vyzve žáky, aby se v kruhu posadili, uprostřed stále zůstávají maňásci Jácíčka a Veverky. Žákům je dán prostor pro reflexi dosud prožitého příběhu – pomocné otázky: „*Co důležitého se dnes v životě Jácíčka událo? Co se v jeho životě změnilo? Myslíte si, že Jácíček byl s touto změnou spokojený? Jak byste se cítili vy, kdybyste už nebyli sami a našli přítele?*“

### **Lekce 2 – Aby byl hodně veselý**

**Použité kapitoly – Slon na horní pěšině; Konec světlého mechu (Naše chování ovlivňuje pocity druhých.)**

**Časový rozsah: cca 60 min**

#### **1. Úvodní komunikační kruh (cca 5 min)**

Učitelka vyzve žáky k usazení do kruhu, uprostřed je připravena kniha Haló, Jácíčku s ilustrací Jácíčka a Veverky u lesní tůňky, kde zkoušeli své tajné heslo. Žákům je dán prostor, aby sami v kruhu připomněli, s kým se v předchozí lekci seznámili a co důležitého se v životě Jácíčka a Veverky událo.

#### **2. Vyprávění – posun v ději; improvizace – sochy (postupně oživené a ozvučené) (cca 5 min)**

Učitelka vymění knihu s vybranou ilustrací za maňásky Jácíčka a Veverky, které posadí doprostřed komunikačního kruhu. Dětem vypráví, že se dnes Jácíček v lese seznámí s dalšími postavami, které z našeho příběhu ještě neznají. Kdo by to mohl být? Bude pro Jácíčka takové setkání příjemné nebo naopak nepříjemné? Učitelka vyzve žáky, aby se během známého lesního zaklínadla **jehličí, šišky, borůvčí, dlouhé uši zaječí** proměnili v někoho, koho je možné potkat v lese, a aby v této proměně zkameněli v takové pozici, ze které je možné postavu rozeznat. Učitelka poté prochází lesem, koho se dotkne, ten svou postavu ožíví a ozvučí.

#### **3. Boční vedení – narativní pantomima (na základě vyprávění) (cca 2 min)**

Učitelka vyzve žáky, aby se proměnili v Jácíčka a aby co nejvěrněji napodobovali vše, co se právě děje s malým zajíčkem. „*Jácíček jednoho dne čekal v borůvčí na Veverku. Seděl mezi malými keříčky, tu a tam si utrl modrofialovou kuličku, nechal ji ve své tlamičce rozpustit na jazýčku a vychutnával si sladkou borůvkovou chuť. Sluníčko ho šimralo do očí, tak je přivřel a nechal se sluníčkem hřát do svého kožíšku. Pomalu usínal. A spal, jak spí zajíci, s jedním okem maličko pootevřeným. Když tu zahlédl, jak se k němu někdo blíží. Veverka, na kterou čekal, to nebyla.*“

#### **4. Setkání s Krtonožkou – učitelka v roli Krtonožky, žáci v kolektivní roli Jácíčka (cca 3 min)**

Učitelka v roli Krtonožky drží před sebou obrázek krtonožky na špejli (loutka), hovoří k žákům jako k jedné postavě, prochází mezi spícími Jácíčky, tón jejího hlasu je panovačný, protivný, nenechá Jácíčka odpovídat, stále mluví pouze ona. „*Copak tady tak sedíš? Copak tady děláš? Kdo to jakživ viděl takhle spát! Máš spát na něčem hnědém, aby tě nebylo tak vidět! Maminka tě to neučila? Neumíš mluvit? Proč neodpovídáš? Proč neodpovídáš? Tak proč neodpovídáš?*“ Možná některé z dětí zareaguje a odpoví (např.: Já tu čekám na Veverku. Maminka mě to učila, jen jsem si tu odpočinul. Já tě slyším, proč to pořád opakuješ?). Podle reakcí dětí/Jácíčka upravuje svou reakci učitelka/Krtonožka – např.: „*Tak ty tady čekáš. Tak ty si tady jen tak čekáš. Podívejte se na něj, on si tu jen tak čeká. / Ty si tu odpočíváš. Tak ty si tady jen tak*

*odpočíváš. Podívejte se na něj, on si tu jen tak odpočívá. / Tak já to stále opakuji? Já že to stále opakuji? Tak já to stále opakuji?“*

#### **5. Komunikační kruh - vnitřní hlasy (žáci v roli Jácíčka); rady Jácíčkoví (cca 10 min)**

Učitelka odložením loutky Krtonožky vystoupí z role a vyzve děti, aby se z polohy odpočívajícího Jácíčka přesunuly do kruhu. Uprostřed kruhu je připraven maňásek Jácíčka. Nejprve nechá učitelka prostor pro děti, aby jí řekly, s kým se Jácíček neplánovaně setkal. Žáci budou zřejmě hovořit o nějakém lesním broučkovi, budou vycházet z ilustrace na jednoduché loutce. Učitelka jim broučka pojmenuje – *„Ano, máte pravdu. Je to takový malý brouček, který žije v podzemí, přední nožičky používá pro hrabání v zemi, když si tvoří podzemní chodbičky. Proto má přední nožky tak mohutné. Jmenuje se krtonožka.“* Po představení další postavy příběhu se učitelka zeptá, jak se asi Jácíček při setkání s Krtonožkou cítil? Bylo to stejně příjemné setkání jako s Veverkou? Měl z nového známého radost? Proč ano, proč ne? Vyzve děti, aby Jácíčkovy pocity sdílely s ostatními tak, že si přisednou do kruhu k maňáskovi Jácíčka (Jácíčkovy pocity) a řeknou vše nahlas. Poté, co se děti, které chtějí Jácíčkovy pocity sdílet, u maňáska vystřídají, zeptá se učitelka dětí, co by Jácíčkoví poradily, jak by měl takové nepříjemné setkání vyřešit? Nechá v komunikačním kruhu kolovat maňáska Jácíčka, kdo má maňáska v ruce, nabízí radu. Předpokládané návrhy dětí – říci Krtonožce, že se mu takové chování nelíbí; odejít za Veverkou a Krtonožky si nevšímat; říci to mamince a tatínkovi; chovat se ke Krtonožce stejně. Učitelka nechá prostor pro všechny rady a následně je využije pro posun v ději prostřednictvím vyprávění.

#### **6. Vyprávění (posun v příběhu); učitelka v roli (Veverka), žáci v kolektivní roli (Jácíček) (cca 5 min)**

Učitelka vypráví dětem, jak se Jácíčkoví v hlavě honily různé myšlenky (využívá návrhy/rady žáků), jak by se mohl dostat z nepříjemného setkání s Krtonožkou, až najednou odpověděl: *„Promiňte, ale musím odejít, mám něco důležitého na práci. A tady se necítím dobře. A rozběhl se směrem k tmavé borovici, aby byl co nejdříve u Veverky.“* Učitelka vstoupí do role Veverky (má v ruce maňáska Veverky), žáci jsou v kolektivní roli Jácíčka. *„Co se děje, Jácíčku? Kam tak spěcháš? A proč jsi takový ..., no jiný? Stalo se ti něco?“* Děti (Jácíček) Veverce odpovídají, popisují setkání s Krtonožkou. *„Víš co, Jácíčku? Já ti zlepším tvou náladu, rozveselím tě. Půjdeme se projít tou malou pěšinkou, která vede na kopeček. Roste tam prastarý širokánský buk. Ten buk je tak krásně zkroucený, že vypadá jako...“* Učitelka odloží maňáska Veverky, záměrně neprozradí, jak vypadá zkroucený starý buk.

#### **7. Improvizace – živé obrazy (cca 5 min)**

Učitelka vyzve žáky, aby se rozdělili do čtveřic, společně promysleli, jak může vypadat starý zkroucený buk a pomocí svých těl tuto podobu ztvárnili. Učitelka následně prochází mezi stromy (čtveřicemi), pojmenovává, co si pod bukovými obrazy představuje a po sdělení své představy se dotkne jednoho ze čtveřice, ten řekne, jak jejich strom vypadá.

#### **8. Vyprávění; učitelka v roli, žáci v kolektivní roli; improvizace (cca 10 min)**

Učitelka vyzve děti, aby se opět usadily do kruhu. Zopakuje představy jednotlivých čtveřic, jak může takový prastarý zkroucený buk vypadat, a řekne dětem, že ten buk, který si šli Veverka s Jácíčkem prohlédnout, vypadal jako slon. Proti kruhu opře o zeď velký karton, na kterém je nakreslen buk, jehož kmen připomíná slona. Učitelka vstoupí opět do role Veverky (má v ruce maňáska Veverky), jednomu z dětí předá maňáska Jácíčka (kolektivní role). *„Podívej, Jácíčku, jak je ten slon veliký, šedivý, má velké sloní uši, dlouhý chobot a má moc smutné očičko. Jácíčku,*

co myslíš, proč má tak smutné očičko?“ Žáci si posílají maňáska Jácíčka a sdílejí možné důvody, proč je slon smutný (např. chce zpět do Afriky, chybí mu další sloní přátelé, je tady sám a starý apod.). Po vyslechnutí všech možných důvodů, uloží učitelka maňáska Jácíčka k buku/Slonovi a jednotlivé důvody může využít pro rozveselení slona. Např.: „*Jácíčku, vymyslíme společně něco, aby byl Slon hodně veselý. Pojdme mu třeba pro radost vyrobit africké sluníčko. Všiml sis těch rozkvetlých pampelišek na paloučku na kraji lesa? Nedaly by se nějak využít? Jak bychom mu mohli, Jácíčku, nahradit jeho sloní kamarády? Napadá tě něco?*“ Veškeré návrhy na rozveselení Slona společně celá skupina realizuje/improvizuje.

### **9. Vyprávění; čtení; společné utváření krápníkové krajky (cca 10 min)**

Po ukončení realizace návrhů pro rozveselení Slona, vyzve učitelka děti pomocí lesního zaklínadla **jehličí, šišky, borůvčí, dlouhé uši zaječí**, aby se opět usadily do kruhu a vypráví: „*Slon byl šťastný, že už není sám, že má o něj někdo zájem, a na oplátku začal Jácíčkovi a Veverce vyprávět starou sloní pohádku. Jácíček a Veverka si lehli do heboučkové lesní trávy, zavřeli oči a pozorně poslouchali (vy si také můžete lehnout a zavřít oči). Byla jedna bílá skála, dřevá jako sýr. Nahoře porostla lesem, takže není ty díry vidět. Nikdo nic netuší. A v těch dírách, v těch velikých bílých dírách prosakuje voda a kape ze stropů a dělají se takové kamenné rampouchy krápníky. Ty krápníky jsou krásné bílé tenké a vypadají jako krajky, nebo jako závoje, nebo jako mraky, nebo jako sníh, nebo jako vodopád. V jedné takové jeskyni plné krápníků mám i špičky svých kořenů. Krápníky pořád rostou, pomalu rostou a přidávají si nové krajky a nové závoje, aby byly ještě krásnější. Až někdo do té jeskyně přijde, bude na něj čekat krásné překvapení.*“ Učitelka každému rozdá proužek bílého krepového papíru, děti se tak promění v kapičku vody, která prosakuje bílou skálou. Vyzve děti/kapičky, aby postupně, jak se jich bude dotýkat, přecházely doprostřed kruhu a připojovaly se kapka ke kapce podle své fantazie a utvořily krápníkovou krajku nebo krápníkový závoj. Po propojení všech kapiček nabídne učitelka dětem, zda se chce někdo v roli Jácíčka a Veverky projít jeskyní a prohlédnout si vytvořenou krajku/závoj. Dobrovolníkům předá pro procházku maňásky.

### **10. Závěr lekce – krátká reflexe (cca 5 min)**

Lekci učitelka ukončí v komunikačním kruhu vyprávěním o tom, jak se Jácíček s Veverkou rozloučili se Slonem a šli do svých pelíšků. Jácíček vzpomínal na dnešní setkání s novými lesními obyvateli. Učitelka vyzve žáky, aby společně v kruhu sdíleli Jácíčkovy zážitky a pocity s nimi spojené.

### **Lekce 3 – Pufodédr**

**Použité kapitoly – Pufodédr, Svět k svátku, Proč je nebe tak daleko? (respekt = základní kámen dobrých vztahů)**

**Časový rozsah: cca 50 min**

#### **1. Úvodní motivace (cca 5 min)**

Učitelka v kruhu dětem vypráví, že při nedávné procházce lesem narazila na nádherný „Pufodédr“. Popisuje jej neutrálně, aby děti byly nuceny samy povzbudit svou fantazii a představivost => „*Byl docela vysoký, ale ne zase moc, abych musela při jeho prohlížení zaklánět hlavu. Byl dost pevný, žádná vichřice by jej nezničila. A jak krásně voněl – znáte přece tu typickou vůni pufodédrů.*“ U dětí se vzbudí zvědavost – co je to pufodédr? Pokud nezazní tento dotaz přímo od dětí, může jej položit učitelka. Děti následně v kruhu sdílejí svou představu „pufodédrů“.

#### **2. Pohybová hra (cca 5 min)**



Děti jsou vyzvány, aby se v předem určeném prostoru procházely jako v lese. Na předem domluvené zvukové znamení (triangl) se promění v něco, co si představují pod záhadnými slovy, která vymyslí učitelka (dle fantazie dětí – proměny ve zvíře, věc, rostlinu apod.). Učitelka používá k proměně následující slova – PUFODÉDR, KEBURELE, PUMPRFAREL, RAČIMUCHA, KARUMES. Nejprve se žáci proměňují samostatně, následně (podle schopností žáků) může učitelka přidat instrukci, že na signál zvonečku se musí spojit do dvojic a proměnu provést společně.

### **3. Vyprávění; hra v roli – stavby z přírodnin, sdílení pocitů (cca 20 min)**

Uprostřed kruhu jsou připraveni maňásci Jácíčka a Veverky. Učitelka dětem vypráví. *„Jácíček a Veverka si jednoho dne hráli na lesní cestě. Chvíli si házeli šiškou, chvíli přeskakovali malé kamínky, pak si kůrou z borovice kreslili do pískové cesty. Když před ně přistálo holubí pírho, šimrali se střídavě za oušky. Pak je napadlo, že by ze všech těch přírodnin mohli něco postavit.“* Učitelka k maňáskům Jácíčka a Veverky přiloží nádobu s připravenými přírodninami (kamínky, kůru, šišky, peříčka, větvičky, prázdné hlemýždí ulity). Děti jsou vyzvány k utvoření čtveřic, dva ze čtveřice představují Jácíčka, dva ze čtveřice představují Veverku. Z přírodnin staví svou stavbu a následně pro ni vymyslí neobvyklé jméno, podobně jako v úvodní motivaci a v pohybové hře (pufodédr, pumprfarel apod.). Rychlejší skupinám může učitelka přidat instrukci k promyšlení funkce jejich stavby – k čemu může sloužit (je potřeba počkat na dokončení staveb ostatních skupin). Když jsou skupiny hotové a mají vymyšlená jména pro své stavby, vstoupí učitelka do role Krtonožky (jednoduchá loutka na špejli). Krtonožka (učitelka) obchází stavby dětí (Jácíčka a Veverky) a komentuje jejich výtvořky tak, že je zesměšňuje, nerespektuje jejich fantazii a nápaditost. *„Co to je?“* (některé děti – Jácíček a Veverka – odpovídají) *„Cože?“* *Jaký \_\_\_\_\_? Žádný \_\_\_\_\_ neexistuje. Je to jenom hromada smetí – samé kameny, větve, šišky, kůra. Jenom smetí. Co to vůbec má být, ten váš \_\_\_\_\_?“* (některé děti možná najdou odvahu odpovědět) *„Nic takového není, máte tu jenom hromadu smetí. Všechno jste si jenom vymysleli!“* Učitelka v roli Krtonožky odchází pryč a cestou si stále pro sebe říká, že je to jenom smetí, hlouposti a výmysly. Učitelka odloží loutku Krtonožky, vrátí se k dětem a ptá se dětí, které oslovuje Jácíčku, Veverko, co se jim stalo, že jsou tak smutní a vypadají jako hromádka neštěstí. Děti sdílejí své pocity, aktuální zážitek. Učitelka podporuje sdílení pocitů otázkami na Krtonožčino chování – co se Jácíčkovi a Veverce na Krtonožce nelíbilo, jak by si přáli, aby se k nim chovala, jak bychom se k sobě bez ohledu na to, jestli jsme zvířátka nebo lidé, měli chovat? Odpovědi dětí může učitelka zakončit zobecněním: *„Zkrátka bychom neměli dělat ostatním to, co nechceme, aby oni dělali nám.“*

### **4. Učitelka v roli, žáci v kolektivní roli, improvizace – návštěva Slona (cca 10 min)**

Učitelka v kruhu naváže na předchozí nepříjemné setkání s Krtonožkou a řekne dětem, že někdy člověku špatnou náladu spraví, když může někomu udělat radost a mít z toho také sám radost. Zeptá se dětí, zda vědí o někom, komu by mohl Jácíček s Veverkou udělat radost, koho by jejich společnost určitě rozveselila (může ještě doplnit – komu by se rozveselilo jeho očičko). Děti si určitě vzpomenou na starý buk v podobě Slona. Učitelka proti dětem opře karton s kresbou Slona/starého buku a vstoupí do role Veverky (v ruce maňásek). *„Jácíčku, jak bychom dnes mohli Slona rozveselit. Myslíš, že by mu udělaly radost čerstvé pomněnky?“* Děti v kolektivní roli Jácíčka reagují, samy navrhnou další možnosti, jak lze druhého rozveselit, udělat mu radost. Každý nápad všichni společně realizují pohybem, zvukem. Pokud děti nemají dostatek nápadů, může učitelka čerpat nápady z knihy – darovat modrásky, kamínky

z potůčku, maliny, chvojí se šiškami; může děti navést otázkami, zda lze druhého potěšit i něčím nehmotným, něčím, na co si nemohu sáhnout – píseň, tanec, vyprávění, úsměv.

#### **5. Závěr lekce – vyprávění; sdílení důležitých myšlenek (cca 10 min)**

Učitelka opustí roli Veverky, vyzve žáky, aby s pomocí lesního zaklínadla **jehličí, šišky, borůvčí, dlouhé uši zaječí** utvořili kruh. Doprostřed kruhu vloží karton se Slonem, k němu uloží oba maňásky. Děti zavřou oči a poslouchají vyprávění učitelky. „*Slon měl opravdu velkou radost z toho, že si ho někdo všímá, že si s ním někdo povídá, že má o něj někdo opravdový zájem. Nastal večer a na les padla tma. Černá, nádherná, s oblohou plnou hvězd. Jácíček s Veverkou hvězdy pozorovali, nikdy neviděli nic krásnějšího. Po chvíli se Jácíček ozval: Proč jsou nebe a hvězdy tak dalekou? A Slon mu odpověděl: Jsou blízko, jsou s tebou, Jácíčku. Jácíček se díval na hvězdy a s každou hvězdičkou se mu rozzářila vzpomínka na něco důležitého, co prožil, co se naučil a co pochopil.*“ Učitelka vyzve děti, aby také zavzpomínaly, co vše se díky Jácíčkovi a Veverce naučily, co poznaly a pochopily. Nechá jim k přemýšlení a vzpomínání časový prostor a pak prochází kolem dětí, každému předá jednu hvězdičku a děti následně postupně v kruhu sdílejí s ostatními, co důležitého si z příběhu o Jácíčkovi, Veverce, Slonovi a Krtonožce pro sebe odnášejí.

### **2.3.2. Reflexe – Haló, Jácíčku**

**Lekce 1 – Hlavně, že jsme spolu (být sám X mít někoho, s kým je nám dobře), realizováno 17. 9. 2020**

**Časový rozsah – cca 60 min (skutečná doba cca 45 min)**

#### **1. Úvodní hra – „Na Samotu“, obdoba hry „Na upíra“ (cca 5 min)**

Žáci se pravděpodobně doposud s žádnou obdobou hry „Na upíra“ nesetkali, což bylo zjevné z počátečních zmatků ohledně volání jména. První tři oběti Samoty si sice vyhledaly očním kontaktem záchranu u někoho ze spolužáků, ale oční kontakt ihned doplnily zvoláním jména zachránce. Bylo potřeba pokaždé připomenout a modelovat společně s asistentkou pedagoga, kdo z dvojice (oběť – zachránce) vyvolá jméno toho druhého. Po prvních třech neúspěšných pokusech již žáci pochopili svou roli v dané dvojici. Zajímavé bylo pozorovat, jak se děti vžily do potřeby zachránit potenciální oběť a vybranému zachránci napovídaly jméno oběti v případech, kdy si tento na jméno nemohl vzpomenout. Na této úvodní hře bylo velmi dobře vidět, že děti tohoto věku se snadno ponoří do hry a její průběh intenzivně prožívají i přes vědomí, že vše je pouze „jako“.

#### **2. Motivace v komunikačním kruhu – plátěný sáček s tajemstvím (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Z celého počtu 28 žáků pouze dva neodhadli, že v plátěném sáčku je šiška. Jeden z této dvojice tipoval suchý kousek dřeva a druhý tipoval kámen. Ostatní velmi rychle tajemství odhalili. Bylo potřeba jim průběžně připomínat, že si odhalení tajemství musí prozatím nechat pouze pro sebe a vyčkat na doběhnutí sáčku celým kolem. Při takto vysokém počtu dětí byla znát jejich netrpělivost, téměř každý měl potřebu své odhalení prozradit. Překvapivé bylo, že tuto potřebu jsem vnímala především u chlapců. Následné určení místa, kde se příběh bude odehrávat, bylo již pro děti velmi snadné.

#### **3. Četba; domýšlení prostředí v němž se děj odehrává (sochy, pantomima – následně ozvučená) (cca 10 min – skutečná doba 7 min)**

Celý tento dětský kolektiv velmi pozitivně reagoval na četbu – všichni se okamžitě ztišili a se zájmem naslouchali příběhu (pozn. tato pozitivní reakce na četbu příběhů byla zaznamenána i při jiných aktivitách nesouvisejících s těmito leklemi). Při tvorbě prostředí mě překvapila dětská spontaneita, rychlost zaujetí různých pozic, absence studu a fantazie – například skupina pěti dětí vytvořila strom a pod ním čtyři spadlé šišky, v lese byl přítomen i myslivec a turista s batohem, velká část dětí si vybrala pozice běžných lesních rostlin a zvířat. Pro děti bylo těžké delší chvíli se neprojevat hlasem, proto jsem procházku lesem urychlila a absolvovala ji samostatně, bez nabídky pro ostatní. Proměna všech žáků v lesní zvířata byla pro ně vítanou změnou – možnost pohybu a poslze i možnost vydávat zvuky byla pro ně důležitá. Prvňáčci ještě nevydrží delší dobu ve fázi řízeného ticha. Pohyb a ozvučení lesní zvěře jsem po krátké chvilce ukončila poděkováním a výzvou k usednutí do kruhu, jelikož několik chlapců, kteří představovali hady, se začalo po sobě plazit, tělo přes tělo a bylo potřeba změnou aktivity zabránit případnému zranění.

#### **4. Četba; ozvučené myšlenky (komunikační kruh) (cca 5 min)**

Děti vycházely ze své vlastní zkušenosti a většinou se Jácíčkovy myšlenky týkaly nepřítomnosti rodičů a absence kamaráda, se kterým si může Jácíček (dítě) hrát. Jedna myšlenka se týkala stravování – Jácíčkovi bude bez rodičů chybět mrkvička nebo zelí. Často děti opakovaly myšlenky, které již slyšely od někoho jiného. Snažila jsem se je posouvat dále komentářem: „Už víme, že Jácíček byl smutný, protože si neměl s kým hrát, že mu bylo smutno za maminkou a tatínkem. Na co dalšího mohl ještě myslet?“ Přesto se vraceli žáci k těmto tématům (pro děti tohoto věku nejcitlivější – rodiče, kamarádi). Přes tyto sdílené myšlenky může učitel nepřímo nahlížet do uspořádání příslušných rodinných vztahů, rodinného režimu – zaznělo například: „Jácíčkovi je určitě smutno, protože jeho máma s tátou jsou dlouho do večera v práci. To mně bývá taky smutno.“ Při této aktivitě se nezapojily všechny děti, některé posílaly ihned maňáska Jácíčka svým sousedům v kruhu. Ze své pozice jsem nikoho nenutila, sdílení myšlenek jsem ponechala na dobrovolnosti.

#### **5. Četba; boční vedení – narativní pantomima na základě vyprávění (cca 10 min)**

Při narativní pantomimě jsem musela skupince pěti chlapců připomínat, že vše, co Jácíček prožívá, napodobují děti pouze pohybem, ne zvukem. Chlapci měli tendenci některé momenty ozvučovat – například přičichnutí ke květině („Ááách, ta voní/smrdí.“), pichlavé jehličí smrčků („Jauvajs, to píchá.“). Nápad, jak se dostat z hustých smrčků ven, zazněl pouze jeden a tento ihned děti společně realizovaly – „Já bych to prostě obešel.“ Samotné chůze byla pro děti náročná, většinou naznačily několik krůčků a vyčkávaly společně na konkrétnější informace (například zmíněné přičichnutí, píchání jehličí) – takovéto detailněji popsané situace si dokázaly lépe představit. Při hádání, co Jácíček vidí Velmi Krásného Bílého, děti navrhovaly květinu, houbu a jedna dívenka si představovala zaječí kamarádku s bílým ocáskem. Že se ve skutečnosti podle knihy jednalo o suchopýr, jsem dětem nezmiňovala. Pantomima v prostředí potůčku byla výrazně zdařilejší než při procházení trávou a smrčky. Pro mě to je důležitá zpětná vazba, že takto malé děti potřebují pro pohybové a mimické napodobování velmi konkrétní a dobře „vykreslené“ informace. Cachtání tlapiček, cákání vody a pití je pro děti již snadno představitelné, a tedy i následně napodobitelné. Při návrzích, co Zvláštního Hrozného Modrozeleného Jácíček vidí, děti sdílely představu pro ně nebezpečných lesních zvířat – medvěd, vlk, liška. Jednou dokonce zazněla myšlenka, že by se mohlo jednat o myslivce. Děti se soustředily primárně na první dvě charakteristiky – Zvláštní, Hrozný. Vůbec neuvažovaly o

zbarvení – Modrozelený. To byla pro mě jako pro pozorovatele velmi zajímavá zkušenost – dětskou pozornost a fantazii zaměstnala první informace o něčem hrozném a další popis byl již z pozornosti vytlačen. Z další cesty lesem jsem dětem ponechala Jácíčkovu snahu překonat překážku v podobě padlého modřínového kmene – po zkušenosti z první části cesty lesem, kdy děti napodobovaly spíše konkrétní pohyby pažemi, celými nohama, gesta, mimiku. Pro děti bylo opět jednodušší napodobovat snahu přeskočit kmen nebo na něj vylézt. Jednohlasně zazněl nejjednodušší návrh, jak překonat bez pomoci další postavy tuto překážku – obejít ji. Dokonce z úst dvou chlapců tento návrh zazněl v tónu, který ve mně evokoval překvapení nad Jácíčkovo neschopností poradit si hned. Poskakování po mechových polštářcích mě upozornilo na potřebu většího prostoru pro takovýto typ pohybových aktivit – vše se odehrávalo v zadní třetině učebny, která je určena pro skupinovou práci na koberci, pro komunikační kruh. Nicméně pro takto dynamický pohyb je nutné zajistit větší prostor – například tělocvičnu. Setkání s maňáskem Veverkou vyvolalo zcela spontánní reakce těchto malých dětí, které ještě do mého vyprávění (bočního vedení) začaly zvolávat: „Jéé, tam sedí veverka.“ „Další maňásek, veverka.“

#### **6. Komunikační kruh – rady Jácíčkovi; společná improvizace (ve dvojicích s nápodobou) (cca 5 min)**

Původní plán, že děti si budou při sdílení svých rad Jácíčkovi k tomuto maňáskovi přisedávat, jsem na začátku této vlastní aktivity pozměnila na prosté sdílení rad z kruhu. Mnou očekávané rady byly dobře odhadnuté – děti navrhovaly, aby se Jácíček představil, aby Veverce řekl, že si s ní chce hrát, aby se jí zeptal na jméno, aby jí pozval na mrkev a na zelí, aby se jí zeptal, zda její máma také pracuje dlouho do večera. Protože od dětí zazněl i mnou očekávaný návrh na společné hry, vyzvala jsem děti k návrhům konkrétních her pro Jácíčka a Veverku. Tato aktivita byla velmi svižná, dynamická. V okamžiku, kdy děti měly utvořit dvojice, využívaly primárně znalost spolužáků z předchozí třídy mateřské školy. Přirozeně tedy zůstalo několik jednotlivců (liché děti z původního kolektivu, zcela nové děti), kteří se ostýchali k utvoření dvojice s někým, koho ještě dobře neznali. Pomáhala jsem jim otázkou: „Kdo ještě zůstal sám? Kdo hledá ještě kamaráda do dvojice?“ Děti se hlásily a já jsem následně jenom gestem naznačila možnost výběru. S jistou mírou ostychu se spároval i chlapec, který je sice z původního kolektivu jedné třídy mateřské školy, ale držel se a i nadále se drží stranou od ostatních dětí (dle rozhovoru se školní psycholožkou bylo u tohoto chlapce podezření na některé projevy poruchy autistického centra, což psycholožka následně nepotvrdila). Děti nabízely své nápady rychle za sebou a já jsem je musela usměrňovat tak, že jsem po každém návrhu přidala instrukci, že teď si Jácíček a Veverka hrají na... Ponechala jsem několik vteřin pro náznak navržené hry. Nebylo vůbec nutné vstupovat s mými připravenými návrhy – naopak jsme nevyčerpali vše, s čím dvojice přicházely. Využili jsme jedny z prvních návrhů - na honěnou, na schovávanou, země – láva, na mrazíka. Než mohl být uskutečněn nový návrh, bylo potřeba se vrátit ke své dvojici – děti navrhovaly především hry pro celou skupinu. Po několika hrách, které děti navrhly a rozehrály, jsem vstoupila s návrhem hry na ozvěnu a s následným vyprávěním, jak Jácíček s Veverkou tuto hru rozehráli. Děti jsem rozdělila na dvě poloviny, postavila proti sobě ve vymezeném prostoru a předala jim konkrétní instrukce. Původně jsem se obávala, zda dokáží v roli ozvěny postupně hlas ztišovat, ale děti mě překvapily a naopak velmi zřetelně rozlišovaly při svém společném hlasovém projevu jednotlivé úrovně síly hlasu. Stejně dobře si v roli ozvěnu vedla i druhá polovina kolektivu.

### **7. Četba (cca 2 min – skutečná doba 1 min)**

Návrat k četbě děti přijímaly pozitivně – celý kolektiv od začátku školní docházky velmi soustředěně vnímá četbu i v rámci běžných vzdělávacích předmětů (český jazyk, prvouka).

### **8. Padák – síla hlasu, rytmus; skupinová role (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Práci s psychomotorickým padákem přijaly děti s velkým nadšením, které bylo doprovázeno i hlasitým projevem, do kterého se následně ztrácel můj slovní projev. Padák byl pro všechny děti doposud neznámou pomůckou a jejich projevy bylo zcela pochopitelné. Začaly svévolně s padákem na svých stranách mávat a síla hluku se spontánně stupňovala. Musela jsem zakročit zvoláním smluveného hesla ŠTRONZO – děti se utišily a ustaly ve svévolné práci s padákem. Požádala jsem je, aby mi věnovaly pozornost a vysvětlila jsem jim pravidla práce s padákem, která zabrání jeho poničení a umožní další opakovaná použití i při jiných příležitostech. Následně již děti bez problémů v rolích Jácíčka a Veverky svým voláním hesla rytmicky a stupňovitě rozvlnily plochu padáku

### **9. Vyprávění – posun v příběhu (cca 2 min – skutečná doba 1 min)**

Jak jsem již uvedla u částí věnovaných četbě, děti jakékoli předčítání nebo vyprávění přijímají velmi pozorně a vnímavě.

### **10. Závěr lekce (cca 3 min)**

Závěr lekce mě velmi překvapil vzhledem k reakcím děti na nedopovězenou větu „... hlavně, že jsme...“ Jako první se v kruhu ozvala jedna dívenka, která zcela spontánně doplnila „... spolu.“ Dále se připojovaly děti s dokončením věty – hlavně že jsme se našli; hlavně, že jsme kamarádi; hlavně, že nejsme už sami; hlavně, že si můžeme teď spolu pořad hrát; hlavně, že se můžeme podělit o mrkvičku; hlavně, že nebudeme mít hlad, když jsme teď spolu. Společné hraní a otázka samoty se objevovala nejčastěji. Také mě překvapilo, jak se dokázaly děti do příběhu vžít a jejich reakce odpovídaly mnohdy věkově starším žákům.

### **11. Reflexe 1. lekce – komunikační kruh (cca 5 min – skutečná doba 0 min)**

Původně plánovanou reflexi zaměřenou na pojmenování pocitů Jácíčka a Veverky jsem nakonec vynechala. Považovala jsem ji za zbytečnou vzhledem k předchozí aktivitě v kruhu. Celkově jsem byla s procesem i výsledkem této první lekce velice spokojena. Očekávala jsem nutnost se i z mé strany více zapojovat do některých aktivit, ale přirozená obliba hry „na něco“ a „jako“ dětem vše usnadňovala. Překvapily mě i některé reakce v reflektivní části (závěrečná aktivita v kruhu), které mi prokázaly, že děti prostřednictvím přímého prožitku jsou schopny přemýšlet o důležitých životních a vztahových otázkách do hloubky. My dospělí je mnohdy v tomto ohledu podceňujeme. Celá lekce pro mě měla také mnohá upozornění. Především je potřeba vždy u každé aktivity předvídat možné reakce dětí, které vedou k ohrožení bezpečnosti či narušení průběhu vlastní aktivity. V návaznosti na tato předvídatelná rizika je potřeba v předstihu děti upozornit na vhodné a bezpečné chování. Ve vztahu ke sledovanému jevu v rámci této práce (klíma třídy – soudržnost, spokojenost) musím zmínit, že během přímého prožívání příběhu a zároveň po jeho ukončení děti viditelně vnímaly důležitost „zprávy“, která je v příběhu ukrytá – potřeba mít kolem sebe přátele, pozitivní spolupráce. Během společných aktivit se děti vzájemně vnímaly, reagovaly na sebe, spolupracovaly, pomáhaly si – vlastní příběh je k tomu vedl zcela přirozeně.

Členem třídního kolektivu je i žák, který přestoupil z jedné třídy mateřské školy společně s dalšími dětmi. Přesto si po celé první dva týdny držel od ostatních, i dříve jemu známých dětí, odstup. Na specifika tohoto žáka v oblasti sociálních vztahů k ostatním spolužákům jsem byla

upozorněna i od kolegů z mateřské školy a zároveň od školní psycholožky a speciální pedagožky. U zmíněného žáka bylo podezření na poruchu autistického spektra, kterou školní psycholožka nepotvrdila. Během jednotlivých aktivit této první lekce s oporou v knize Haló, Jácíčku potřeboval dotýčný neustálou podporu a povzbuzení k zapojení. Zpočátku se k ostatním dětem nechtěl připojovat a stále se držel v mé blízkosti (držel mě za ruku, opíral se o mě, nebo mě držel za oblečení). Při aktivitě ve dvojicích (v roli Jácíčka a Veverky), kdy děti navrhovaly různé hry, které mohly Jácíček a Veverka spolu hrát, se dotýčný sám od sebe připojil k jedné dívence, a přesto, že nenavrhl žádnou podobu možné hry, s úsměvem a bez problémů napodoboval se spolužačkou jednotlivé hry. Radost byla na jeho tváři rovněž zřejmá při aktivitě s padákem – postupné rytmické rozvlnění hladiny tůňky jej zaujalo, respektoval společné postupné vlnění a pečlivě sledoval pohyby a rytmus ostatních dětí. V tomto případě byly zaznamenány první střípky pozitivního vlivu lekce dramatické výchovy s konkrétním obsahem na sociální vazby mezi jistým žákem a zbylou částí třídního kolektivu.

## **Lekce 2 – Aby byl hodně veselý, realizováno 24. 9. 2020**

**Časový rozsah: cca 60 min – skutečná doba 50 min**

### **1. Úvodní komunikační kruh (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Při sdílení vzpomínek na předchozí lekci si žáci zpětně vybavovali především vlastní setkání Jácíčka s Veverkou, jejich seznámení, společné hraní a díky ilustraci i pobyt u tůňky. Nikdo z přítomných žáků při tomto připomenutí nezmínil původní Jácíčkovu samotu. Vzpomínky se poutaly k seznámení, hrám a práci s padákem. Jedna dívka si vybavila práci s padákem a zároveň ji utkvěla v hlavě informace o lesní tůňce. Svůj vlastní aktivní prožitek v podobě rozvlnění hladiny (rytmický pohyb s padákem) si propojila s konáním Jácíčka a Veverky – tvrdila, že Jácíček a Veverka tůňku rozvlnili za pomoci rukou (jasné propojení vlastní fyzické aktivity a obsahu příběhu). Dvě děti si vzpomněly i na zápletku s brýlemi (zmenšený obraz Jácíčka a Veverky, pocit, že jsou od sebe daleko).

### **2. Vyprávění – posun v ději; improvizace – sochy (postupně oživené a ozvučené) (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Děti v této aktivitě zpravidla zaujímaly pozice pro ně známých lesních živočichů – objevovala se často postava vlka a medvěda, několikrát se objevili další zajíčci a veverky. Jeden chlapec představoval myslivce a jeden chlapec dokonce zlého člověka, který v lese do všeho kope. Dva chlapci se proměnili v lovce. Děti byly motivovány mou úvodní doprovodnou otázkou, zda setkání s novou postavou bude pro Jácíčka příjemné či nikoli. Podle výběru postav bylo rozeznatelné, zda si dotýčný žák zvolil setkání příjemné (např. další veverky, zajíčci) či nepříjemné (vlci, medvědi, zlý člověk, lovci).

### **3. Boční vedení – narativní pantomima (na základě vyprávění) (cca 2 min – skutečná doba 1 min)**

Pro děti nebyl žádný problém věrně napodobovat lenošení Jácíčka, požívání borůvek (někteří – převažovali hoši – dokonce zapojili i mlaskání), přivírání očí (jedna dívka a jeden chlapec nedokázali přivřít pouze jedno oko, zakryli si jej dlaní, aby napodobili Jácíčka spícího s jedním okem otevřeným). Pro děti bylo očividně přirozené hrát „na něco“, stylizovat se „jako“ – každé dítě do této hry na..., hry jako... vstupovalo podle svých vlastních schopností. Bylo to pro ně přirozené.

### **4. Setkání s Krtonožkou – učitelka v roli Krtonožky, žáci v kolektivní roli Jácíčka (cca 3 min)**

Děti byly viditelně zaskočené vstupem učitelky do role Krtonožky – změna barvy a tónu hlasu, obsah komunikace (bez respektu, útočná). Některé děti se v potřebě bezpečí přisunuly ke blízkému spolužákovi, kde hledaly jistou „oporu, pomoc“. Pouze dva chlapci na Krtonožčin monolog zareagovali, a to velmi podobně – „No, tak si tady sedím. Vždyť nedělám nic špatného. Co je ti do toho?“ V roli Krtonožky jsem upravovala tón i barvu hlasu tak, abych nevyvolávala u dětí nepřiměřenou míru strachu a ohrožení. Schopnost malých dětí ponořit se do příběhu a reálně prožívat jeho děj, což se projevuje na jejich mimice, gestech, spontánních pohybech, mi umožňovala velmi rychle reagovat a přizpůsobovat se dětem. Zvláště u chlapce, kterého jsem v souvislosti se zapojením do kolektivu (v MŠ podezření na poruchu autistického spektra) zmiňovala již v reflexi první lekce, bylo potřeba chování Krtonožky výrazně mírnit – nezvyšovala jsem v jeho blízkosti hlas tak jako v blízkosti jiných dětí, používala jsem výrazně jednodušší otázky („Proč nejsi u maminky? Ty nevíš, kde je Tvá maminka?“)

#### **5. Komunikační kruh - vnitřní hlasy (žáci v roli Jácíčka); rady Jácíčkovi (cca 10 min – skutečný čas 7 min)**

Na otázku, s kým se Jácíček před chvílí setkal, odpovídaly děti velmi různě. Jejich odpovědi kopírovaly jejich představivost a vnímání ilustrace na provizorní loutce. Někdo loutku vnímal jako nějakého zlého zajíce (zřejmě podle zvýrazněných tykadel, ve kterých viděl zaječí uši), několik dětí si pod vzhledem loutky představovalo lišku, další děti hovořily o různém hmyzu – můra, podivný motýl, nějaký obří brouk. Já jsem využila odpovědí zmiňujících setkání s broukem a představila jsem jim živočicha krtonožku. Pro sdílení pocitů ze setkání s Krtonožkou jsem nenechala děti přisedávat k maňáskovi Jácíčka, ale nechala jsem Jácíčka kolovat v kruhu. Již z předchozích podobných aktivit se mi osvědčilo, že se takto vhodně pracuje s časem vymezeným pro jednotlivé aktivity. Některé děti své pocity nechtěly sdílet, což jsem plně respektovala, aby neměly pocit, že jsou v rámci celého příběhu do čehokoli nuceny. Několikrát děti zmínily, že se Krtonožky trochu i bály, že byla na ně přísná, a přitom nic neprovedly. Toto vnímání nespravedlnosti (přísnost až útočnost na jedné straně a na druhé straně bezproblémové chování) se objevovalo u všech dětí, které své pocity sdílely. Jeden chlapec vše, co zaznělo od ostatních spolužáků, shrnul – „Já vůbec nechápu, proč ten brouk nadával, proč byl na nás tak zlý a přísný. Vždyť jsme nic neprovedli.“ Při návrzích, jak se s danou situací vypořádat, se objevovaly různé přístupy. Tři děvčata chtěla utéct k zaječí mamince, několik dalších žáků navrhovalo se otočit a beze slova utíkat za Veverkou, s tou je Jácíčkovi prý dobře. Tři chlapci nezávisle na sobě navrhovali, ať Jácíček broučkovi řekne, že se mu to nelíbí, jak s ním komunikuje. A jednou zazněl návrh, že by měl Jácíček brouka plácnout.

#### **6. Vyprávění (posun v příběhu); učitelka v roli (Veverka), žáci v kolektivní roli (Jácíček) (cca 5 min – skutečný čas 4 min)**

Při navázání na dětské návrhy, jsem využila možnosti plácnutí, odchodu za Veverkou a sdělení, že se Jácíčkovi takové chování nelíbí. Vše jsem shrnula do rozhodnutí, že Jácíčkovi bylo Krtonožčino chování velmi nepříjemné, ale věděl, že se k ní nemůže chovat stejně, že jí nemůže nadávat nebo dokonce ji plácnout. To by byl stejně zlý a nepříjemný jako Krtonožka. Možná, že Krtonožka ani netuší, jak se může Jácíček cítit. Proto jí odpověděl, že je mu toto setkání nepříjemné, že se mu nelíbí, jak Krtonožka na něj křičí a bezdůvodně nadává. Jácíček se omluvil, že musí odejít, protože má nějaké důležité setkání. Jácíčka jsem následně ve svém vyprávění nasměrovala k Veverce. V roli Veverky jsem se dětí opět ptala, co se jim/Jácíčkovi přihodilo. Děti opakovaly své pocity ze setkání s Krtonožkou. Musela jsem dětem

připomenout, že je potřeba dodržovat pravidlo „slova“, aby Veverka vůbec slyšela, co se stalo. Děti totiž začaly na Veverku mluvit téměř všechny najednou. Což na jednu stranu vnímám pozitivně – příběh je opravdu natolik zaujal, že se do něj dokázaly zcela ponořit. Na druhou stranu jednotlivé aktivity vedou děti i k vzájemnému respektu při sdělování informací. Proto jsme opět zapojily kolování maňáska Jácíčka – děti lépe za pomoci tohoto znaku vnímaly, kdo v daném okamžiku má slovo. Zajímavé bylo, že přestože již věděly, že se jedná o broučka, některé z nich si tuto postavu spojovaly se svým prvotním odhadem/pojmenováním. Některé děti tedy stále i před Veverkou zmiňovaly setkání s liškou, s mýrou nebo se zlým zajícem. Hodnocení pocitů zůstávalo stejné. Já jsem děti /Jácíčka následně pozvala ke starému buku, abych jim zlepšila náladu.

### **7. Improvizace – živé obrazy (cca 5 min)**

Děti překvapivě nepotřebovaly výraznou pomoc při utváření čtveřic, reagovaly rychle, vycházely z ověřených vztahů z mateřské školy a v okamžiku, kdy se někdo do utvářené čtveřice nezapojil (zbylí žáci z původních tříd mateřské školy, noví žáci ze zcela jiných mateřských škol), postačila má otázka: „Kdo ještě nenašel nikoho do čtveřice?“ Děti na sebe upozornily gestem nebo pohybem (mávnutí, popoběhnutí ke mně) a čtveřici již bez mé další pomoci bez problémů utvořily. Skupin bylo celkem sedm (plný počet žáků v den realizace). Ve třech skupinách byl nepřehlédnutelný žák (ve dvou případech chlapec, v jednom případě dívka), který převzal roli vedoucího a ostatním předával svůj nápad, jak by starý buk mohl být zkroucený. Ani v jedné z těchto skupin ostatní děti neprotestovaly a ve všem se přizpůsobovaly samozvanému vedoucímu. V další skupině se rovněž ihned projevoval obdobný samozvaný vůdce, ale složení skupiny (dva chlapci, dvě dívky) mu neumožňovalo převzít plnou kontrolu nad tvorbou podoby stromu. Především zmíněné dívky měly zcela odlišnou představu, ve které se shodovaly. Zpočátku nevýrazný druhý chlapec skupince navrhl pro mě zajímavé a na věk dětí vyspělé řešení – „Strom může vypadat z každé strany jinak. Já už jsem viděl hodně takových stromů, které vypadají z každé strany jinak.“ Tento vstup skupině výrazně pomohl k dalšímu posunu. Vzhledem k zajímavému vývoji u této skupiny jsem nestihla pozorovat vývoj utváření podoby starého buku u zbývajících tří skupin a dorazila jsem k nim v okamžiku, kdy byl již jejich výstup hotov. Komentovala jsem vzhled jednotlivých skupin podle výrazných prvků, tím jsem i odůvodňovala své pojmenování. Následně jsem se vždy dotkla jednoho ze skupiny a ten upřesnil tvar jejich stromu. U jedné skupiny jsem si díky vztyčeným pažím představovala rozlehlý hrad s mnoha věžemi – ve skutečnosti to byl starý ztrouchnivělý buk, který byl v půlce zlomený, a vztyčené paže představovaly zbytky původního kmene. Druhá skupina zaujímala pozici, kdy děti byly otočeny k sobě obličejem a paže měly do sebe zaklesnuty, jako když pán vede dámu. Obraz mi připomínal zaklesnutými pažemi klubičko, nicméně děti z této skupiny neměly pro svůj vzhled připravené žádné konkrétní pojmenování či přirovnání. Zvolený žák odpověděl, že jsou prostě suchý buk. Ve třetí skupině leželi všichni čtyři chlapci na sobě, tělo přes tělo. Dětem jsem tento obraz popsala jako pokácený buk. V tomto případě byl můj odhad velmi blízký skutečnosti – údajně se jednalo o strom, který zničila bouřka, uhodil do něj blesk a on se rozpadl na čtyři části. Čtvrtá skupina byla tvořena třemi dívkami a chlapcem, který má problémy se zapojením do kolektivu. Všichni, včetně dotyčného chlapce, byli k sobě natočeni zády a drželi se za dlaně. Stáli velmi pevně, vzpřímeně a působili sebevědomě (a to včetně dotyčného chlapce), proto jsem tento obraz označila jako sice starý, ale stále pevný a zdravý buk. Zkusila jsem se pro odhalení skutečného obrazu dotknout právě



dotyčného chlapce a ten bez obav, bez náznaku jakékoli nervozity či nepohody odpověděl, že jsou velký strom. K ničemu jej nepřirovnával a ani dívky neměly potřebu jej opravovat či doplňovat. Pátá skupina byla v podřepu a pažemi si děti objímaly záda. Přirovnala jsem jejich obraz k velkému pařezu, který zde zůstal po nějakém opravdu mohutném buku. Rovněž u této skupiny se můj odhad blížil skutečnosti. Děti údajně představovaly pařez porostlý mechem. Jejich představivost mě potěšila a přidala jsem ještě jednu otázku, kde roste zmíněný mech. Mechem byly vlasy dětí. Šestá skupina složená pouze z chlapců byla vsedě otočena k sobě zády a do vnějšího prostoru měly děti vystrčené nohy. Obraz mi připomínal květ leknínu na hladině rybníka, ale chlapci údajně vytvořili obří tarantuli. Děti v poslední skupině (zde byly při vlastním procesu zaznamenány výše zmíněné problémy v domluvě) stály ve dvojicích, které byly k sobě otočeny zády. Dvojice dívek se držela za ruce a volné paže měla děvčata natažené před sebe. Chlapci, kteří byli k děvčatům otočeni zády, se snažili mračit, což se jim nedařilo, protože do jejich mimiky přirozeně vstupoval náznak úsměvu, a své paže měli v bok. Záměrně, přestože mi byl z předchozího pozorování vlastního procesu znám problém se shodou, jsem popisovala obraz jako jednotný celek. Přirovnala jsem jej k hradní bráně, kterou hlídá stráž a za bránou je padací most. Dotkla jsem se jedné z dívek a ta odpověděla, že jsou domeček pro lesní skřítky, ale kluci k nim nepatří. Na to ihned onen „samozvaný“ vůdce vstoupil s komentářem, že holky nesouhlasily s jeho návrhem představovat obry a že se s ním hádaly. Děvčata měla přirozenou potřebu se bránit a obhajovat svůj návrh lesního domečku. Děti jsem ujistila, že určitě dostanou k tomuto tématu ještě prostor. Bylo pro mě z tohoto důvodu důležité uvést následující aktivitu krátkou reflexí zaměřenou na způsob spolupráce při tvorbě jednotlivých obrazů.

#### **8. Vyprávění; učitelka v roli, žáci v kolektivní roli; improvizace (cca 10 min)**

Než jsem připomněla v kruhu jednotlivé podoby starého buku, položila jsem jednotlivým skupinám dotaz, jak se jim podařilo obraz vytvořit, jak se domlouvaly, zda se ihned shodly nebo musely své nápady upravovat. K tomu mě vedlo pozorování vlastního procesu utváření obrazů u výše zmíněných čtyř skupin. Tři skupiny, ve kterých byla výrazná role vedoucího, zmiňovaly, že se jim nápad „vedoucího“ líbil a nevadilo jim, že se vše koná podle jeho představ. Dotyční žáci přiznali, že sami žádný nápad neměli, a proto bez problémů přijali návrh „vedoucího“. Děvčata ze zmíněné smíšené skupiny si stěžovala, že je dotyčný chlapec/vedoucí nechtěl pustit ke slovu, že chtěl prosadit pouze svou představu, která se jim nelíbila. Vůbec si nechtěl vyslechnout jejich nápad. Na můj dotaz, jak celou situaci vyřešily, odpověděla jedna z dívek, že si nakonec vytvořily strom, který vypadá ze dvou stran jinak (obří a domeček). Přidala jsem ještě dotaz, zda s výsledkem byli nakonec všichni spokojeni, a členové této skupiny se ve finále shodli, že jim pomohl nápad druhého chlapce – kompromis. Zbývající tři skupiny shodně zmiňovaly, že neměly problém v domluvě – chlapec (v MŠ podezření na autismus), který byl ve skupině se třemi dívkami, na můj přímý dotaz, odpověděl, že mu děvčata řekla, ať stojí rovně jako strom, a tak se postavil podle jejich pokynů. Děvčata doplnila, že nevěděla, jak může takový strom vypadat, a proto stála celá skupina jako obyčejný strom. Čtyřlenná chlapecká skupina, která se proměnila v tarantuli, zmiňovala, že se dohadovali na dvou nápadech (tarantule a jakási pro mě neznámá komiksová postavička), hlasování dopadlo nerozhodně, a proto dva navrhovatelé hráli hru „Kámen, nůžky, papír“, která rozhodla ve prospěch tarantule. Já jsem dětem poděkovala za sdílení postřehů z vlastní tvorby stromu, zmínila jsem možnost inspirace u ostatních skupin pro řešení případných neshod (kompromis,

hlasování, hra „Kámen, nůžky, papír“). Následně jsem navázala na zvířecí podobu buku u jedné skupiny (tarantule) a prozradila jsem dětem, že buk, ke kterému došla Veverka s Jácíčkem měl podobu velkého slona. Takovýto strom jsem měla připravený na velkém kartonu. Při mém dotazu, proč má asi Slon tak smutné očičko, co jej trápí, odpovídali žáci většinou shodně, že je sám a nemá kamarády (zřejmě byli již ovlivněni tematikou celého příběhu – přátelství). Dvakrát zazněla myšlenka, že Slon by chtěl být opravdovým Slonem. Jeden chlapec zmínil, že Slon je určitě smutný z toho důvodu, že musí být stále na jednom místě a nepozná svět kolem sebe. Návrhy dětí v roli Jácíčka na rozveselení Slona byly následující: donést vodu, protože má žízeň (děti následně nosily v dlaních vodu); pohladit jej (děti hladily kmen stromu); zatančit mu pro radost (děti chvíli před stromem tančily – hoši spíše poskakovali); chlapec, který zmínil smutek z důvodu nemožnosti poznat okolní svět, navrhl, abychom stromu Slonovi utrhli jeden lístek a poslali jej po větru nebo po vodě – může se tak podívat do světa a cestovat (to jsem vnímala na prvňáčka jako velmi hlubokou myšlenku). Tento poslední návrh byl s nadšením přijat celým kolektivem. Z kartonového stromu Slona jsem opatrně sloupila dva lístky, které děti střídavě posílaly vzduchem do světa.

### **9. Vyprávění; čtení; společné utváření krápníkové krajky (cca 10 min – skutečná doba 7 min)**

Pro utváření společného krápníkového útvaru jsem dětem nakonec rozdala rozstříhanou starou bílou záclonu, která ve finále umocnila pocit krajkového zakončení krápníku. Vstup dětí do vymezeného prostoru jsem fázovala nikoli dotykem, jak jsem původně plánovala, ale použitím trianglu. Celá tato aktivita působila velmi emotivně, jelikož v učebně bylo absolutní ticho a prostorem se nesl pouze rytmický zvuk trianglu, který skutečně připomínal kapičky vody. Děti nebyly schopny vytvořit nějaký nestandardní útvar, bylo pro ně zcela přirozené se řadit do kruhu. Do tohoto procesu jsem ale záměrně nezasahovala, jelikož vše působilo opravdu velmi emotivně (ticho, triangel). Překvapilo mě, jak i tyto malé děti dokázaly soustředěně vnímat zvuk kapek v podání trianglu a neměly žádnou potřebu čímkoli celý proces narušovat. Jejich výsledný kruh zdobený kousky záclon jsem následně přirovnala k velké krápníkové misce naplněné až po okraj průzračnou vodou. Ač tak kruh vůbec nevypadal, tak mě k této představě vedla předchozí zkušenost s vnímáním zvuku trianglu.

### **10. Závěr lekce – krátká reflexe (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

V krátké závěrečné reflexi mě vůbec nepřekvapilo, že první sdílené vzpomínky na aktuální zážitky se vázaly k tvorbě společného krápníku. Možným důvodem bylo časové rozložení – jednalo se o poslední aktivitu. Rovněž to mohlo být způsobeno oním hlubokým vnímáním zvuku trianglu. Dále děti často zmiňovaly setkání s Krtonožkou, ač ji takto pojmenoval pouze jediný chlapec. Slovo Krtonožka bylo očividně pro děti těžce zapamatovatelné. Většina si označení přizpůsobovala – brouček, zlá liška, zlá můra. Pouze jedna dívka a jeden chlapec připomněli rozveselování Slona a s tím související pouštění lístku po větru a vodě (chlapec byl tentýž, který s tímto návrhem přišel). Při rozloučení v kruhu se především děvčata začala vyptávat, co se stane Jácíčkovi a Veverce zase příště.

## **Lekce 3 – Pufodédr**

**Časový rozsah: cca 50 min, realizováno 1. 10. 2020**

### **1. Úvodní motivace (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Když jsem v úvodním komunikačním kruhu začala dětem vyprávět, že jsem v lese při procházce narazila na pufodédr, velká část začala okamžitě reagovat otázkami: „Co to je pufodédr?“

Začala jsem jej podle svého původního plánu popisovat zcela neutrálně a děti se stále dožadovaly vysvětlení, co to je. Neznámé slovo ve všech dětech vzbudilo zvědavost. Zeptala jsem se jich, co by si pod tímto slovem v lese představovaly. Nejčastěji zaznělo, že to bude určitě nějaká houba nebo květina, přestože jsem zmiňovala i výšku pufodédrů. Jeden chlapec řekl, že by to mohla být dřevěná rozhledna. A jednou zazněla ona typická dětská odpověď: „Já jsem to věděl, co je pufodédr, viděli jsme to s mámou; ale teď si už nemůžu vzpomenout.“

## **2. Pohybová hra (cca 5 min – skutečná doba 3 min)**

Veškeré proměny ve vymyšlená slova jsme realizovali jednotlivě. Děti se zpravidla měnily v takové věci, které zazněly v kruhu při předchozí úvodní aktivitě – naznačovaly houby, stromy, květiny. U dvou děvčat jsem zaznamenala, že pokaždé sledovala, co napodobuje jejich okolí a pak nějakou pozici po ostatních dětech ve své blízkosti zopakovala. Zaujalo mě, jakým způsobem se proměňoval již několikrát zmíněný chlapec s podezřením na poruchu autistického spektra. Zřejmě se cítil bezpečně v jisté pravidelnosti, jelikož na všechna smyšlená slova zaujímal stále pozici představující houbu. U tří hochů jsem při některých slovech zahlédla pozici, která vypadala jako muž mířící kamsi zbraní – snad myslivec, pytlák, lovec.

## **3. Vyprávění; hra v roli – stavby z přírodnin, sdílení pocitů (cca 20 min – skutečná doba 16 min)**

Pro úsporu času jsem přírodniny již předem rozdělila do krabiček v počtu odpovídajícím počtu skupin. V každé krabičce byl stejný počet různých druhů přírodnin. Děti velice rychle utvořily čtveřice a nebylo potřeba oproti předchozí lekci spojovat dohromady zbylé žáky. Zbylí jednotlivci se již vzájemně bez problémů vyhledali. Jako velmi pozitivní jsem vnímala, že ani tyto zbývající děti neprotestují při práci ve skupině tak, jako jsem to běžně vnímala v jiných kolektivech (např.: „Já s ním ale pracovat nechci. Já chci být s...“). Při procházení mezi jednotlivými skupinami mě potěšilo, že na rozdíl od aktivity utváření sochy starého stromu, kdy se projevovaly tendence některých žáků velet celé skupině a neochota se přizpůsobit, se při této aktivitě ve všech skupinách děti domlouvaly společně na výsledném výtvoru, nikdo nepřebíral řízení celé skupiny a nediktoval ostatním, co a jak vytvářet. Skupiny měly svou práci ukončenu ve stejné době, s rozdílem jednotek vteřin. Přestože děti byly na začátku aktivity instruovány k vymyšlení podobně smyšleného názvu svého výtvoru, s jakým se setkaly v úvodu – např. pufodédr, žádná skupina k takovému smyšlenému názvu nedospěla. Na otázku Krtonožky, co to vlastně je, odpovídaly běžným pojmenováním – lesní zahrádka, domeček pro skřítky (celkem třikrát), obrázek, letadlo, závodní auto. Děti čerpaly ze své osobní zkušenosti, ze svých rodinných či školou organizovaných procházek v lese, kdy si z různých dostupných přírodnin stavěly pro jejich fantazii typické výtvořky – například zmíněné domečky pro skřítky, které se několikrát v aktivitě opakovaly. Na nepříjemné a útočné dotazy Krtonožky překvapivě nikdo z dětí neodpovídal. Děti velmi intimně prožívaly Krtonožčin slovní útok na jejich výtvor, kterému věnovaly svůj čas a úsilí. Byly zaražené, tvářily se smutně a očividně toto setkání vyvolalo silné emoce. Když jsem opustila roli Krtonožky a vrátila jsem se k dětem, které jsem vyzvala k návratu do kruhu, bylo v kruhu ticho. Položila jsem dětem v rolích Jácíčka a Veverky otázku, proč jsou tak smutné a zaražené, co se jim stalo, zda jim někdo ublížil. Několik dětí si při sdílení aktuálního prožitku a pocitů dokázalo vybavit Krtonožčino jméno, ostatní stále používaly pro ně srozumitelnější označení (ta zlá mūra, ten protivný brouk). Všechny děti se shodly na tom, že Krtonožka na ně byla zlá, o jejich výtvoru říkala, že je to jenom samé smetí. Dětem to bylo moc líto, protože jejich výtvořky se jim velice líbily. Jedna dívka zmínila,

že se dokonce i bála, že by mohla Krtonožka Jácičkovi a Veverce jejich výtvar zničit. Na mou otázku, jak bychom se tedy k sobě měli navzájem chovat, aby nám nebylo tak zle jako právě teď Jácičkovi a Veverce, odpovídaly děti následovně (odpovědi se velmi často opakovaly): „Neměli bychom na sebe křičet, nadávat si; i když se nám něco nelíbí, tak to musíme říct hezky, ne jako Krtonožka; neměli bychom si ničit a brát bez dovolení věci.“ Jeden chlapec celý prožitek komentoval následujícím způsobem: „Krtonožka Jácičkovi a Veverce hodně ublížila, moc je to bolelo.“ Na mou reakci, že je přece neuhodila odpověděl: „Ale ono je to bolelo tady (sáhl si na levou část hrudníku).“ Moje reakce: „Myslíš u srdíčka?“ Chlapec odpověděl: „No, přesně tam. Tam to bolí, když je na vás někdo zlý.“

#### **4. Učitelka v roli, žáci v kolektivní roli, improvizace – návštěva Slona (cca 10 min – skutečná doba 6 min)**

Při směřování dětí ke Slonovi pro jeho rozveselení jsem využila náповědu se smutným očičkem. Děti ihned reagovaly, vybavily si nedávné setkání se Slonem. Na můj návrh natrhat Slonovi pomněnky děti opravdu začaly i bez mého přímého vedení napodobovat trhání pomněnek a pokládání ke kmeni stromu. Následně na mé vybídnutí k dalším návrhům připomněla jedna dívka posílání lístku po větru a ostatní děti ihned souhlasily a chtěly opět posílat lístek. Děti nepřišly s žádným novým návrhem, opakovaly aktivity, které již zazněly při prvním setkání se Slonem – děti jej zalévaly a hladily kmen a korunu stromu. Většina dětí přijímala již jednou realizovaný návrh chlapce s pouštěním lístku jako ten nejvhodnější. Nikdo neměl potřebu prosazovat jiný, nový návrh.

#### **5. Závěr lekce – vyprávění; sdílení důležitých myšlenek (cca 10 min)**

Téměř všechny děti se zapojily do sdílení důležitých vzpomínek a do sdílení nových věcí, které se díky Jácičkovi a Veverce naučily. Do sdílení se nezapojila dvě děvčata a tři chlapci. Nenutila jsem je. Často se opakovaly následující myšlenky: „Jáciček už není sám, může se s někým podělit o mrkev.“ „Je dobré mít kamarády. Když jsme sami, tak je nám smutno.“ „Měli bychom být na sebe hodní a neubližovat si.“ „Měli bychom si dávat dárečky, jako jsme to dělali pro Slona.“ „Neměli bychom si ničit věci a nadávat si jako to dělala ta zlá můra.“ Jedna dívka zmínila: „Musíme také chodit na výlety, tak jako Slon letěl přes lístek do světa.“

Po absolvování celého cyklu těchto tří lekcí jsem vnímala u dětí bezproblémovost při vytváření skupin při jakýchkoli dalších aktivitách napříč vyučovými předměty. Pokud se někdo z různých důvodů nedostal do skupiny s blízkým kamarádem, neměl potřebu tuto záležitost řešit jako výrazně limitující. Naopak děti bez problémů přijaly své členství v jiné skupince.

Děti si propůjčily k označování nevhodného chování postavu Krtonožky – krátce po absolvování třetí lekce začaly při společném řešení nevhodného chování přirovnávat tyto projevy k chování Krtonožky/zlé můry. „Provinilci“ připomínaly, ať si vybaví, jak se cítil, když byla Krtonožka na něj zlá. Jeden chlapec při této příležitosti řekl: „Já ve třídě nechci žádné Krtonožky.“

Velký posun v zapojování do skupinových aktivit jsem vnímala u chlapce, u nějž bylo v mateřské škole podezření na poruchu autistického spektra. I během přestávek se začal zapojovat do menších skupinek, které se aktuálně věnovaly nějaké klidnější aktivitě – např. hra se společnou stavebnicí. Tento posun vnímala i školní psychologka, která naši třídu navštěvuje.

Důležitý poznatek pro další práci s tímto kolektivem se týkal živosti chlapecké části třídy. Před každou aktivitou, která byla spojena s pohybem v prostoru, jsem přidala k popisu vlastní

aktivity i instrukce týkající se bezpečnosti. Zároveň jsem vzhledem k jednotlivým aktivitám konkrétní lekce v předstihu zvažovala přizpůsobení prostoru (přesun lavic a židliček, předem dohodnuté využití tělocvičny).

## **2.4. Scénář a reflexe k lekcím vycházejícím z knihy Slon a mravenec**

### **2.4.1. Scénář - Slon a mravenec**

**Literární předloha:** Daisy Mrázková: SLON a mravenec; Baobab&GplusG s. r. o., Praha 2013

**Hlavní téma:** Hledání výhod a předností v odlišnostech, společné soužití odlišných charakterů

**Podtémata:** Poznáváme různá zvířata a seznamujeme se s jejich vlastnostmi.

**Cíle osobnostně sociální:** Uvědomujeme si přirozenost rozdílů/odlišností; potřebu a hodnotu přátelství. Učíme se spolupracovat ve dvojicích i ve větších skupinách. Nasloucháme si a dodržujeme komunikační pravidla. Dokážeme pojmenovat své pocity i pocity druhých.

**Cíle poznatkové:** Poznáváme typické vlastnosti některých zvířat.

**Cíle dramatické:** Zkoušíme si pohyb charakterizující postavu; vnímáme rytmus a reagujeme na něj pohybem; učíme se v malé skupince rozehrávat různé situace; procvičujeme vyjádření děje a pocitů pomocí pohybů, gest a mimiky.

**Časové rozložení:** 3 lekce

**Metody, techniky:** průpravná pohybová hra; improvizace; hra v roli; pantomima; komunikační kruh; technika teploměru; četba; vyprávění; postojová osa (rozhodování); ozvučené myšlenky; živé obrazy

**Pomůcky:** kniha SLON a mravenec; maňásek veverky; loutka slona; loutka mravence; bubínek; triangl; obruče nebo švihadla; oříšky; modrozelený šál; šátek

#### **Lekce 1 – Představení prostředí a postav (odlišnost je přirozená)**

**Časový rozsah – cca 60 – 65 min**

##### **1. Úvodní pohybová hra – „Na odlišnosti“ (cca 5 min)**

Učitelka vyzve žáky, aby se pohybovali ve vymezeném prostoru do rytmu bubínku a napodobovali pohyb (chůze, běh, „šourání“ apod.) postavy podle instrukcí učitelky. Ta pro jednotlivé proměny používá zaklínadla: Abraka dabra, zelená zebra, měním tě v ukrutně velkého obra (děti napodobují pohyb obra do rytmu bubínku); Abraka dabra, prasklé nitě, ať je z tebe zase dítě (děti se pohybují pro ně přirozeným pohybem do rytmu bubínku); Abraka dabra, vychrtlý psík, ať je z tebe trpaslík (děti cupitáním napodobují chůzi trpaslíků do rytmu bubínku); Totéž se opakuje v podobě zvířat (slon, mravenec, veverka – hlavní postavy příběhu): Abraka dabra, buben a zvon, ať je z tebe ihned slon (děti napodobují chůzi velkého slona do rytmu bubínku); Abraka dabra, muří pérka, ať je z tebe veverka (děti poskakováním napodobují pohyb veverky – rytmus bubínku); Abraka dabra, létající koberec, v tu ránu jsi mravenec (děti do rytmu bubínku napodobují rychlou chůzi malými krůčky mravenečka). Potenciál hry – uvědomění si odlišnosti (velikost, pohyb, rytmus)

##### **2. Četba, ilustrace (cca 2 min)**

Žáci jsou i s učitelkou usazeni v komunikačním kruhu. Učitelka předčítá: „Byla jedna veverka a ta bydlela v lese společně se slonem a s mravencem. Se slonem a s mravencem? Ano, se slonem a s mravencem. Měli takovou jeskyňku a hospodařili si tam.“ Učitelka ukáže dětem ilustraci v knize (Slon, mravenec a veverka u jeskyňky).

##### **3. Tvorba prostředí, improvizace (cca 5 min)**

Učitelka vyzve děti, aby společně vytvořily prostředí takového jeskynního obydlí – co vše by uvnitř mohlo být, aby se tam dalo žít a hospodařit? Postupně po jednom vstupují děti do vyhrazeného prostoru jeskyně, sdělují, co představují, a zaujímají odpovídající pozici. Následně se učitelka jeskyní projde, může nabídnout někomu z dětí, zda si chce jeskyni prohlédnout.

#### **4. Četba; společná improvizace života v jeskyňce v průběhu dne – hra v roli (cca 10 min)**

Učitelka se společně s žáky usadí opět do komunikačního kruhu a pokračuje v četbě. *„Jeskyňka byla právě tak veliká, že se tam slon mohl otočit. Je to trochu malé, říkával, když se otáčel. Je to tu docela dobré, myslela si veverka, ale neříkala nic, aby se slon nezlobil. A mravenec? Pro mravence byla jeskyně tak veliká, že ani nedohlédl z jednoho konce na druhý. Musel si tam udělat komůrku pod jedním kamínkem na stěně, aby měl vůbec pocit, že má taky střechu nad hlavou.“* Učitelka úryvek v kruhu komentuje s tím, že se děti dozvěděly něco bližšího o třech zvířátkách – jak jsou velká, jak se cítí v jeskyni. Položí dětem otázku, jak může asi vypadat takové hospodaření těchto zvířátek. Děti utvoří trojice (slon, mravenec, veverka), z obruče nebo švihadla si vytvoří ohraničený prostor (jeskyňku) a ve trojici rozehrávají možné situace, které by mohly během dne mezi zvířátky v jeskyni nastat – učitelka jim pomocí trianglu uvádí jednotlivé části dne (ráno, poledne, odpoledne, večer, noc). Učitelka při fázování dne prochází mezi jeskyňkami, sleduje a naslouchá situacím, které děti ve trojicích rozehrávají.

#### **5. Komunikační kruh – sdílení situací (cca 5 min)**

Učitelka vyzve děti, aby se usadily do kruhu – prostor pro sdílení různých situací, ke kterým v jednotlivých jeskyňkách došlo. Na tyto situace naváže učitelka dalším posunem v příběhu.

#### **6. Vyprávění; hra dětí v rolích zvířátek – boční vedení (narativní pantomima) (cca 15 min)**

Učitelka představí dětem vyprávěním jednu z možných situací, ke kterým mohlo dojít. *„Veverka chtěla svým dvěma kamarádům připravit chutnou svačinku, a tak se vypravila na oříšky. Přinesla každému jeden oříšek.“* Učitelka vyzve děti, aby opět utvořily stejné trojice, veverky vyzve, aby si k ní přišly pro oříšky (je potřeba předem zjistit případnou alergii na tyto produkty) – každá veverka dostane tři oříšky a vrátí se do své trojice. Zvířátka mají čas na svou svačinku, kterou učitelka doprovází vyprávěním a děti její vyprávění pantomimicky ztvárňují za své zvířátko: *„Veverka si svůj oříšek držela v tlapičkách a ohryzávala kousek po kousku svými ostrými zoubky. Obrovitánský slon vzal droboučký oříšek do svého obřího chobotu a vložil si ho do své velikánské tlamy. Malilinký mravenček si nevěděl s tak velikánským oříškem rady, nevěděl odkud začít.“* Učitelka vyzve děti k návratu do kruhu, děti jsou stále v rolích zvířátek a učitelka se jich postupně (slona, mravence, veverky) ptá, jaká byla svačinka, zda si zvířátka pochutnala, zda jim to stačilo. Děti naslouchají pozorně odpovědím těch, kteří byli v roli slona, mravence a veverky (pro slona to nic nebylo – pouhé soustečko, veverka byla zřejmě spokojená, mravenec by měl oříšek na dlouhou dobu).

#### **7. Četba; společná hra v rolích - improvizace (cca 15 min)**

Učitelka pokračuje v četbě příběhu: *„Když veverka zametala, říkal slon: Co chceš zametat, prosím tě, veverko, vždyť na podlaze nic není? A mravenec zase: Tomuhle říkáš zameteno? A co ta spousta všelijakého smetí tady? Copak to nevidíš? Večer si vždycky rozdělali před jeskyní oheň. Na to se celý den těšili.“* Učitelka se ptá dětí, jaký oheň potřebuje velikánský slon, čím bude asi přikládat, co vše unese => děti v kolektivní roli navrhují, jak velký by oheň mohl být a v roli slona společně improvizují, co vše by do ohně (uprostřed kruhu) přikládali, vše společně realizují (přikládají velké klády, celé kmeny, celé stromy apod.). Učitelka po rozdělání sloního

ohně promění pomocí zaklínadla děti v mravence (Abraka dabra, létající koberec, v tu ránu jsi mravenec). Pokládá dětem otázky – Jak se maličký mraveneček cítí u takového obřího ohně? Odváží se jít blíže? Nemá strach? Děti v roli mravence reagují, odpovídají. Učitelka kouzelným mávnutím uhasí sloní oheň a opět se zeptá, jaký oheň potřebuje maličký mravenec, čím bude asi přikládat, co unese => děti v kolektivní roli navrhnou, jak velký/maličký by oheň mohl být a v roli mravence společně improvizují, co vše by do ohně (uprostřed kruhu) přikládaly, vše společně realizují (přikládají jehličí, maličké šupinky ze šišky apod.). Učitelka po rozdělení mravenčího ohně promění pomocí zaklínadla děti ve veverky (Abraka dabra, muří pérka a je z tebe veverka). Pokládá dětem/veverkám otázky – Jak se veverka cítí u takového maličkého ohníčku, drobného čouďáčku? Zahřeje se vůbec u něj? Děti opět reagují, odpovídají. Učitelka kouzelným mávnutím uhasí mravenčí ohýneček a zeptá se, jaký oheň by si rozdělala veverka, čím bude asi přikládat, co unese => děti opět vše realizují. Děti si tak v rolích všech tří zvířátek prožijí přímo jejich odlišnost, co upřednostňují, co jim vyhovuje a co ne.

#### **8. Reflexe 1. lekce – technika teploměru; komunikační kruh (cca 5 min)**

Učitelka vyzve žáky, aby se v kruhu posadili kolem veverčího ohníčku, ke kterému položí maňáska veverky, loutku slona a loutku mravence. Dětem položí otázku: „*Co myslíte, jak se našim třem zvířátkům spolu žije?*“ Děti k odpovědi používají techniku teploměru – úplně špatně = dlaň na podlaze; báječně/skvěle = dlaň nad hlavou; prostor mezi opačnými hodnotami dává prostor pro další úroveň hodnocení. Učitelka kouzelným mávnutím uhasí veverčí ohýnek a položí dětem ještě jednu otázku (ke které se vrátí z novu na závěr třetí lekce – je možno následně porovnat případnou změnu v odpovědích): „*Proč ti tři spolu žijí?*“ Pravidlo slova může zajistit kolující maňásek veverky (kdo jej drží v dlaních, ten má slovo).

#### **Lekce 2 – Zdůraznění odlišností**

**Časový rozsah: cca 45 min**

##### **1. Úvodní pohybová hra „Honzo, vstávej“ (cca 5min)**

Učitelka vyzve žáky k seřazení na jedné straně vyhrazeného prostoru, sama stojí proti žákům na druhé straně prostoru. Hrají známou hru „Honzo, vstávej“, při které se děti pohybují směrem k učitelce o stanovený počet konkrétních druhů kroků. Učitelka cíleně zařazuje kroky slona, veverky, mravence (zdůraznění odlišného pohybu – rozsah, podoba), zařazuje také kroky račí pro návrat.

##### **2. Komunikační kruh; četba (cca 5 min)**

Učitelka vyzve děti, aby se po hře Honzo, vstávej, usadily do kruhu, uprostřed jsou připraveny loutky slona, mravence a maňásek veverky. Zeptá se dětí, zda by připomněly, s kým se v předchozí lekci seznámily. Po krátkém připomenutí tří zvířátek pokračuje učitelka v četbě: „*Jednou řekla veverka: Jestli bude zítra hezky, půjdeme na výlet. Tak ano, někam daleko, řekl slon. Tak ano, ale ne moc daleko, řekl mravenec. Šli, ale ne mezi hustými stromy, tam by slon neprošel, a loukou taky ne, to by měl mravenec moc práce. Šli pěšinkou při kraji lesa.*“

##### **3. Boční vedení – narativní pantomima (na základě vyprávění) (cca 10 min)**

Učitelka promění pomocí zaklínadla děti ve slona (Abraka dabra, buben a zvon, ať je z tebe ihned slon), chůzi slona po lesní pěšince provází rytmickým bubnováním a komentářem, který pomáhá dětem v realizování představy chůze slona: „*Slon dělá oproti veverce a mravenci dlouhé kroky, nikam přitom nespěchá – jeden krok, druhý, třetí a čtvrtý. Už je daleko před veverkou a mravencem. Cestička vede na kopec – pro slona kopeček, brdeček. Slon udělá jeden krok, druhý a je na kopečku. Otočí se za sebe, kdepak je veverka s mravencem? Ti jsou daleko*

za ním, a tak mu nezbývá, než na kopečku čekat a čekat.“ Učitelka promění děti zaklínadlem ve veverky (Abraka dabra, muší pérka a je z tebe veverka), děti opět absolvují tutéž cestu v roli veverky. Učitelka cestu veverky doprovází rychlejším, ale slabším bubnováním => „Veverka si poskakuje vesele po špičkách, ani rychle, ani pomalu, prostě akorát. Před sebou v dálce vidí velké sloní tělo, za sebou vidí malinkého mravenečka. Hop a skok, hop a skok, za chvíli veverka doskáče ke kopci. Jéé, to je ale kopec. No, nevádí, nahoře si odpočinu čekáním na mravence. Veverka zase skáče, chvíli to trvá, nožky má mírně unavené, ještě poslední skok, slon už na ni čeká a má dlouhou chvíli. Společně čekají na mravence.“ Učitelka opět kouzelným zaklínadlem promění děti v mravence (Abraka dabra, létající koberec, v tu ránu jsi mravenec) a ony opět absolvují cestu lesní pěšinkou v roli mravence. Tentokrát učitelka vymění doprovodný nástroj – využije triangu, s jehož pomocí udává dětem rytmus maličkých, kraťoulinkých mravenčích krůčků. „Mraveneček se snaží držet krok se svými kamarády, ale marně. Co jeden krok sloní, to stovka kroků mravenčích. Mravenec téměř běží svými krátkými krůčky, aby neztratil alespoň veverku z dohledu. Cupity, cupity, nožky už bolí. Cupity, cupity, veverku už vidí jenom jako malou tečku na cestě. Po dlouhém únavném běhu dorazil mraveneček také ke kopci. Jenže cesta na kopec mu trvala dlouho, dlouho, cupital, cupital, až s velkou únavou dorazil na kopec, sotva popadal mravenčí dech.“

#### **4. Krátká reflexe v komunikačním kruhu (cca 5 min)**

Učitelka vyzve děti, aby se usadily do kruhu, zeptá se jich, v roli jakého zvířátka si výlet po pěšině a výstup na kopec užily nejlépe a proč, kdo ze zvířátek mohl být z takového výletu zklamaný, na co si mohl asi stěžovat, nebyl pro někoho výlet příliš krátký, pro někoho příliš dlouhý? Učitelka nechává dětem v kruhu kolovat maňáska veverky pro dodržení pravidla slova.

#### **5. Vyprávění; boční vedení – narativní pantomima (cca 10 min)**

Učitelka posouvá po krátké reflexi příběh dále vyprávěním: „Veverka navrhla svým dvěma kamarádům, aby pokračovali k potůčku, tam bude určitě hezky, nikdo nebude ostatním utíkat, nikdo nebude muset na nikoho čekat a nikdo nebude pozadu. Bude tam krásný měkoučký mech, zlatý píseček, kamínky a vodopádky.“ Učitelka své vyprávění doprovodí vložení dlouhého širokého modrozeleného šálu do prostoru (potůček), šál je podélně dvakrát přeložen - zúžen. Kouzelným zaklínadlem promění děti ve slona a komentuje slonův příchod k potůčku, děti naslouchají a vše v roli slona realizují: „Slon přichází k potůčku, chce se svlažit, ale jeho obří noha zabírá celou šíři potůčku. Bohužel se do potůčku celý nevejde, zkouší to z různých stran, ale potůček je na něj moc maličký. A to se tak těšil, že si svlaží záda. Ale v takové kapce vody? Slone, na co myslíš?“ Děti v roli slona různě reagují na tuto situaci. Učitelka děti kouzelným zaklínadlem promění ve veverku a zároveň šál během zaklínadla jednou podélně rozloží - rozšíří. Komentuje veverčin příchod k potůčku, děti v roli veverky vše realizují: „Veverka přiskákala k potůčku a je moc šťastná. Pouští si na vodě lístečky, větvičky, skáče z kamene na kámen. Pouští si po malém vodopádku dva žaludy, které našla na břehu. Usmívá se. Veverko, na co myslíš?“ Děti v roli veverky reagují, odpovídají. Učitelka děti kouzelným zaklínadlem promění v mravence a zároveň rozloží šál na celou šíři. Opět komentuje mravenčův příchod k potůčku, děti v roli mravence na vše pantomimicky reagují, vše realizují: „Mraveneček přichází k potoku opatrně, má z takové divoké vody velký strach. Je to široký proud. Klepou se mu jeho hubeňoučké nožičky, raději couvá. To není potůček, to je divoká řeka. Mravenečku, na co myslíš?“ Děti v roli mravence reagují, odpovídají.



## **6. Četba; rozhodování (cca 5 min)**

Učitelka vyzve děti k usazení do kruhu a pokračuje v četbě příběhu: „*Poslyš, veverko, řekla jednou veverce jiná veverka, copak je tohle za hospodářství, ten slon je pro tebe moc velký a ten mravenec je přece pro tebe moc malý, odstěhuj se od nich!*“ Děti v roli veverky zaujmají dle svého rozhodnutí pozici na postojové ose. Na jedné straně pomyslné osy je společně maňásek veverky a loutky slona a mravence (veverka zůstane i nadále se svými kamarády), na druhé straně osy neleží nic (veverka se odstěhuje). Poté, co děti zaujmou pozici na postojové ose, zeptá se učitelka náhodně několika dětí z vytvořených skupinek na důvod, proč se veverka rozhodla právě takto.

## **7. Uzavření lekce (cca 5 min)**

Učitelka vyzve děti k návratu do kruhu, doprostřed uloží tři zvířátka (ukládá je ke spánku v jeskyni). Shrne výsledek rozhodování veverky – odstěhovat se či nikoli. Jak její rozhodnutí ovlivní příběh, se děti dozví při dalším setkání.

**Lekce 3 – Přednosti a výhody odlišností (je dobře, že jsme každý jiný, společně se významně doplňujeme)**

**Časový rozsah: cca 55 min**

### **1. Úvodní pohybová hra – Honička se záchranou v odlišnosti (cca 5 min)**

Učitelka vyzve děti k honící hře – obdoba hry Na mrazíka. Koho se honič/baba dotkne, ten zůstává stát na místě. Záchrana je možná pohlazením po paži na základě instrukcí učitelky (např.: Zachránit vás může pohlazením pouze ten, kdo má vlasy delší/kratší než vy, pouze ten, kdo je vyšší/menší než vy, pouze ten, kdo má jinou barvu trička než vy, chlapce může zachránit pouze děvče a obráceně – podobně může v průběhu honičky učitelka své instrukce měnit => důležité je uvědomit si, že záchránce je něčím odlišný, a právě tato odlišnost umožní záchranu). V průběhu honičky je vhodné několikrát vyměnit roli honiče.

### **2. Navázání na veverčino rozhodování v posledním setkání; četba (cca 2 min)**

Pokud se většina dětí rozhodla pro variantu, že veverka zůstává i nadále se slonem a mravencem, připomene učitelka dětem toto většinové rozhodnutí a pokračuje v četbě textu v přesném znění v knize. Pokud se většina dětí rozhodla pro variantu, že veverka se od slona a mravence odstěhuje, upraví učitelka text v knize tak, že veverka na pařezu před jeskyní přemýšlela o tom, jak své rozhodnutí co nejšetrněji sdělit slonovi s mravencem. Děj spojený s příchodem lovce již zůstává stejný. Původní text v knize: „*Jednou po ránu byla veverka sama doma. Spala stočená do klubíčka na slunci na pařezu u vchodu do jeskyně. Spala klidně, protože myslela, že přátelé jsou blízko. Ale mravenec byl daleko, hledal med, prolézal vzdálené duté stromy. Slon byl také daleko, ochutnával sladkou trávu na kraji lesa. Měli být radši doma! Proč?*“

### **3. Komunikační kruh – předvídání děje (cca 5 min)**

Děti si posílají v kruhu maňáska veverky a navrhují, co se asi mohlo přihodit (např. přišla liška a veverku si odnesla do svého doupěte, přišel vlk, zlý člověk, lovec apod.).

### **4. Vyprávění (cca 2 min)**

Učitelka v kruhu využije některou z navržených variant pokračování příběhu, která se co nejvíce blíží skutečné zápletce – například: „*Několik dětí odhadovalo, že veverku si do svého doupěte odnesla hladová liška. Váš odhad byl velmi blízko tomu, co se skutečně událo. Kolem jeskyně šel lovec a spící veverku chytil a nesl ji pryč. Marně veverka křičela, slon ani mravenec ji neslyšeli. Lovec si veverku odnesl k sobě domů, do dřevěné kůlny, kde ji zamkl do klece.*“

### **5. Ozvučené myšlenky (cca 5 min)**

Učitelka přenesse maňáska veverky doprostřed kruhu, ohraničí jej šátkem (klec), následně kolem šátku ještě obtočí švihadlo nebo šátek s veverkou ohraničí obručí (dřevěná kůlna). Učitelka dětem vypráví, že veverka je uzamčena v kleci, je noc, černočerná tma. Co se asi malé veverce v kleci honilo hlavou? Na co asi myslela? Děti si střídavě (pokud je napadá nějaká veverčina myšlenka) sedají vedle obruče/švihadla a sdílejí možné myšlenky a pocity (např. Jak se jen dostanu ven? Kudy bych mohla prolézt? Co se mnou bude? Kdyby tu tak byl slon s mravencem. Uvidím je ještě někdy?)

### **6. Vyprávění; plány slona a mravence – živé obrazy ve dvojici (cca 15 min)**

Učitelka dětem vypráví: „*Mezitím se mravenec vrátil ze své výpravy za medem u vzdálených stromů a slon se vrátil z kraje lesa po své travnaté svačince. Doma v jeskyňce je ale nečekala veverka tak jako obvykle. Co se asi po návratu slona a mravence v jeskyňce nebo před jeskyňkou odehrávalo, o čem si asi slon a mravenec povídali?*“ Učitelka vyzve děti, aby vytvořily dvojice, promyslely, co se asi mezi slonem a mravencem odehrávalo a připravily si živý obraz, který situaci ostatním představí. Následně zájemci svůj živý obraz představí ostatním – na znamení trianglu jej rozehrají, na druhé znamení trianglu jej opět zastaví (možné návrhy – Třeba se někde zdržela při sbírání oříšků, počkáme na ni u cesty k jeskyňce. Určitě se veverce něco stalo, pojďme ji ihned hledat.). Předpoklad – většina dětí bude chtít veverku hledat – někteří hned, někteří později.

### **7. Komunikační kruh; improvizace – mravenčí stopování, sloní záchrana veverky (cca 15 min)**

Učitelka dětem vypráví, že slon a mravenec se vypravili společně veverku hledat. Zeptá se dětí, které z těchto zvířátek snadno objeví i sebemenší stopu – například vypadlý rezavý chloupek z veverčina kožíšku, zlomený okvětní lístek sedmikrásky => děti zřejmě odpoví, že mravenec. Učitelka naváže otázkou – proč? Protože je maličký, mnohem lépe než slon vidí tyto droboučké věci. Učitelka vyzve děti, aby si společně vyzkoušely takovéto mravenčí stopování. Pomocí známého zaklínadla promění děti v mravence, ti ve vyznačeném prostoru krácejí mravenčími krůčky (průvodní instrukce učitelky) a hledají různé stopy vedoucí za veverkou. Děti v roli mravence říkají, co vše může mravenec vystopovat – například další rezavé chloupky z veverčina kožíšku, semínka z borové šišky, která vypadla veverce z kožíšku, kousek oříškové skořápky, otisk lovcovy boty apod. Učitelka zastaví stopování pokynem k usazení do kruhu, předá dětem informaci, že pečlivé stopování přivedlo mravence a slona až k dřevěné kůlně, ve které byla veverka vězněna. Opět se zeptá dětí, které ze zvířátek bude mít schopnosti vysvobodit veverku z kůlny a z klece. Děti zřejmě odpoví, že slon, protože je velký a má ohromnou sílu. Pomocí zaklínadla učitelka promění děti ve slona a děti navrhnou, jak by se mohly přes kůlnu (obruč nebo švihadlo) a přes klec (šátek) dostat k veverce a vysvobodit ji z vězení (např. vyrazí vstupní dveře, snadno otevře petlici, kopnutím rozlomí některá prkna kůlny, chobotem roztáhne mříž klece apod.). Veškeré návrhy děti společně realizují.

### **8. Šťastné shledání (cca 5 min)**

Děti vytvoří trojice (slon, mravenec, veverka) a jsou učitelkou vyzvány, aby vytvořily živý obraz představující opětovné shledání těchto tří zvířátek. Mezi živými obrazy se učitelka projde a radost, štěstí vhodně komentuje.

### **9. Četba; komunikační kruh (cca 10 min)**

Učitelka vyzve děti k usazení do kruhu, uprostřed je maňásek veverky (již bez šátku, švihadla či obruče) společně s loutkou slona a mravence. Učitelka čte dětem závěr příběhu: „*Veverka s mravencem blaženě seděli na slonových zádech. Jak jsi mohl najít všechny ty stopy, řekla veverka mravenci. Jak jsi je viděl, vždyť musely být nejasné... Byly úplně zřetelné, smál se mravenec. Jak to, že jsi rozbouřil takovou pevnou kůlnu, řekla veverka slonovi. Vždyť byla tak veliká ... Byla směšně malá, smál se slon. Jak jsi dokázal rozlomit klec? Taková hračka, řekl slon. A tak se vrátili do jeskyně.*“ Učitelka využije komunikační kruh k opětovnému položení otázky z první lekce: „*Proč ti tři spolu žijí?*“ Děti si v kruhu podávají maňáska veverky a sdílejí své názory – učitelka může porovnávat, zda se výrazně jejich odpovědi po záchraně veverky a šťastném shledání změnily.

## **2.4.2. Reflexe – Slon a mravenec**

**Lekce 1 – Představení prostředí a postav (odlišnost je přirozená), realizováno 8. 10. 2020**

**Časový rozsah – cca 60 – 65 min (skutečná doba 55 min)**

### **1. Úvodní pohybová hra – „Na odlišnosti“ (cca 5 min – skutečná doba 3 min)**

Pohybová hra dokázala v dětech probudit vnímání rytmu udávaného bubínkem, všechny děti věrně kopírovaly rytmus v podobě svých kroků. Při proměně v dítě, kdy jsem předpokládala, že děti budou chodit přirozeně tak, jak chodí za běžných situací, se převážná část chlapců proměnila v batolata. Lehli si na záda a napodobovali kopání nožičkami. Pro ostatní děti, které zpočátku opravdu směřovaly k běžné chůzi v prostoru, byla tato většinová proměna natolik zajímavá, že se spousta dalších dětí připojila. V pohybu v prostoru pokračovaly čtyři dívky a tři chlapci. Byla to zajímavá zkušenost – přestože jsem se při plánování lekce snažila předvídat chování dětí, s touto variantou proměny jsem nepočítala. Nápaditost dospělého člověka a dítěte se výrazně liší. Další proměny již korespondovaly s mým očekáváním. Při pohybu mravence jsem namísto bubínku využila triangu. Po zkušenosti z lekce Haló, Jácíčku, kdy děti vytvářely z kapek vody společný krápníkový útvar, jsem se rozhodla zvýraznit odlišnost mezi mravencem a slonem nejen rytmem, ale také barvou a výškou tónů. Triangl jsem považovala za vhodnější nástroj pro zvýraznění rozdílu. Hra splnila svůj účel – děti přirozeně vnímaly rozdíly mezi postavami.

### **2. Četba, ilustrace (cca 2 min – skutečná doba 1 min)**

Samotná ilustrace podpořila vnímání rozdílů vzhledových – mravenec je v daném prostoru přehlédnutelný. Ukázka ilustrace vyvolala u tří chlapců potřebu dotázat se, kde je ten mravenec.

### **3. Tvorba prostředí, improvizace (cca 5 min)**

Děti vesměs zaplňovaly jeskyni věcmi, které mají běžně ve svém dětském pokoji nebo v jiných místnostech svého bytu či domu. Bylo pro ně přirozené přizpůsobovat vzhled obydlí jeskyně jim blízkého obydlí. Proto se do prostoru dostávaly předměty jako postel, stůl, židle, umyvadlo apod. Zajímavé předměty se objevily se vstupem několika posledních dětí – například soška na ozdobu, tablet proti nudě. Jedna dívka, která vstupovala do jeskyni mezi posledními dětmi, prohlásila, že je krápník. S největší pravděpodobností si propojila prostředí jeskyně se zážitkem z poslední lekce cyklu Haló, Jácíčku (společná tvorba krápníkového útvaru). Vnímala jsem schopnost dětí tvořit logické skupinky – stůl měl kolem sebe židličky

(dokonce více než byl počet obyvatel jeskyně), postel měla vedle sebe malý stolek a kobereček. Potvrdila se tímto způsobem pozornost a vzájemné naslouchání dětí.

#### **4. Četba; společná improvizace života v jeskyňce v průběhu dne – hra v roli (cca 10 min – skutečná doba 7 min)**

Děti se bez jakýchkoli problémů sdružily do trojic. Jelikož byl kolektiv přítomen v plném počtu (28 žáků), vytvořila jsem pro zbylou čtveřici postavu „dvojčete“ (jedno ze zvířátek mělo své dvojče – děti se domluvily mezi sebou a dvě dívky vystupovaly jako jedna veverka). Toto bezproblémové utváření skupinek přikládám předchozím zkušenostem z cyklu Haló, Jácíčku, kdy děti byly rovněž instruovány k práci ve skupinkách a tato skupinová práce přinášela dětem zážitek, hru. Improvizace denních aktivit vycházela podobně jako tvorba prostředí jeskynního obydlí z dosavadních zkušeností dětí. Děti si i v rolích zvířátek ráno čistily zuby, ty děti, které v domácím prostředí tráví volný čas hrou na tabletu či na mobilu, přenášely tyto aktivity i do života zvířátek. Jedna ryze dívčí skupina vnesla do života zvířátek hraní s panenkami. Nikde jsem při procházení nezaznamenala situace, které by naznačovaly konflikt mezi zvířátky. Veškeré aktivity probíhaly u všech skupin ve stoje z důvodu omezeného prostoru (vyhrazeného pomocí švihadla). Teprve příchod noci a ukládání zvířátek/děti ke spánku přineslo potenciál řešení malého, těsného prostoru jeskyně. Zaznamenala jsem následující stížnosti: „Nevejdeme se sem všichni. Neroztahujte se tolik.“ „Skrčte si nohy, jinak se sem nevejdeme.“ „To nejde.“

#### **5. Komunikační kruh – sdílení situací (cca 5 min – skutečná doba 8 min)**

Děti sdílely výše uvedené situace. Problém byl udržet pravidlo slova – nejenom mezi skupinkami vzájemně, ale také v rámci jedné skupiny. Vyzvala jsem děti, aby si během krátké chvíle zvolily za svou skupinu mluvčího. Což se u dvou skupin nezdařilo. Využila jsem tedy losovací kartičky, které mám mezi svými běžnými pomůckami (vždy přístupné z mého stolu). Pořadí skupin bylo z mé strany určeno usazením v kruhu a dvou zmíněných skupin jsem použila pro výběr mluvčího losovací kartičky (děti toto losování již od začátku školního roku znají a přijímají je jako pomůcku zaručující nezaujatý výběr z mé pozice). Tato potřeba řešit výběr mluvčího a dodržovat smluvené komunikační pravidlo zapříčinila prodloužení původně plánovaného času – zpravidla byl čas aktivit doposud spíše v plánu předimenzován, zde tomu bylo naopak. Ale považovala jsem za důležité ponechat na dětech (podpora spolupráce) volbu mluvčího, teprve při neúspěchu nabídnout řešení losováním.

#### **6. Vyprávění; hra dětí v rolích zvířátek – boční vedení (narativní pantomima) (cca 15 min – skutečná doba 12 min)**

Původní záměr rozdávat dětem v rolích veverky skutečné oříšky jsem musela opustit. Na základě předchozího kontaktování zákonných zástupců jsem zjistila, že v kolektivu je přítomen chlapec s velmi silnou alergickou reakcí na požití ořechů. Oříšky jsem tedy nahradila lentilkami, které jsem po vysvětlení situace dětem dále nazývala oříšky, a vzhledem k opatřením v rámci boje proti šíření nemoci Covid 19 jsem nevyzývala děti-veverky, aby přebíraly tři oříšky a následně je rozdávaly ostatním. Aktivitu jsem upravila tak, že lentilku-oříšek jsem každému dítěti z krabičky vsypala přímo do dlaně já osobně. Vyprávěním jsem po rozdání lentilek (pro děti bylo velmi těžké vyčkat na rozdání všem dětem, stále jsem musela připomínat, ať ještě s lentilkou-oříškem vyčkají na ostatní) situaci posunula do okamžiku, kdy již zvířátka mají svačinku od veverky u sebe. Nerealizovali jsme okamžik příchodu veverky s třemi oříšky a jejich rozdávání veverkou. Následně jsem již dodržela postupný popis požívání oříšků, dětem jsem

stále připomínala, aby vyčkala na komentář ke svému zvířátku. Přesto jeden chlapec nevydržel a svou lentilku-oříšek snědl se skupinou jiných zvířátek, než sám ve trojici představoval. Děti, které s ním utvářely trojici, měly potřebu na tuto situaci upozornit v navazující krátké reflexi, během které jsem se postupně ptala, jak si na oříšku-lentilce děti pochutnaly v rolích zvířátek. Chlapec na mou otázku, proč nevyčkal na své zvířátko, odpověděl jednoduše: „Já jsem na to měl chuť a nechtěl jsem čekat.“ Reagovala jsem odpovědí, že tak přišel o zkušenost svého zvířátka (slona). Dala jsem následně prostor jednotlivým představitelům každého zvířátka pro sdílení, zda si zvířátko pochutnalo, zda mu svačinka stačila nebo byla příliš velká. Zdůraznila jsem, že odpovídají za dané zvířátko. Děti v rolích veverky shodně odpovídaly, že jim svačinka stačila. Pouze jeden chlapec odlišil roli veverky a sebe samého a odpověděl: „Jako veverce mi to stačilo, ale ve skutečnosti bych si těch lentilek dal mnohem víc.“ Děti v rolích slona se opět většinou shodly a odpovídaly, že to pro ně bylo málo, že by si přidaly. Reakce jednoho z chlapců: „Já bych těch lentilek snědl klidně miliardu, třeba i celý vesmír.“ Když jsem se ho zeptala, zda by takové množství snědl jako slon nebo jako skutečné dítě, odpověděl: „Jako slon i jako já sám.“ Reakce dětí v rolích mravence nebyly v takové většinové shodě jako u předchozích dvou skupin. Převažovalo vnímání ze skutečné pozice dítěte, odpovědi v takových případech zněly: „Bylo to akorát.“ „Klidně bych si ještě jako mravenec dal.“ „Pro mě to bylo málo.“ Pouze u jedné dívky a jednoho chlapce zazněla odpověď, že jako mravenci měli oříšek-lentilku na dlouho. Dívka dokonce dodala, že si mohla oříšek-lentilku šetřit na další dny. Pro tuto skupinu dětí bylo velmi náročné se vžít do situace, kdy pro dítě ve skutečnosti malá porce představuje zásoby na několik dní. To už vyžadovalo velkou schopnost vžít se do role, zde byl výrazný vliv vlastní zkušenosti (jedna lentilka je pro dítě jenom malé pochutnání, běžně si děti vezmou více lentilek). Nicméně celá situace ve mně vyvolala otázku, jak by vše probíhalo se skutečnými oříšky (pokud by bylo možno je použít), které na rozdíl od lentilek nepatří mezi tak lákavé pochutiny.

### **7. Četba; společná hra v rolích - improvizace (cca 15 min – skutečná doba 12 min)**

Při příkládání do ohně v roli slona si všechny děti dokázaly spojit představu velkého zvířete a velkých předmětů dostupných v lese. Děti tedy příkládaly klády, které lesníci měli poskládané u cesty, vytrhávaly velké stromy i s kořeny, lámaly velké větve. V průběhu aktivity jsem si uvědomila, že jsem dětem viditelně neoznačila zástupným předmětem místo rozdělávání ohně. Děti sice příkládaly klády a stromy doprostřed vyhrazeného prostoru, ale zároveň přes toto místo procházely pro další materiál. Uvědomila jsem si tento nedostatek až při vlastní aktivitě a ohraničila jsem místo ohniště švihadlem (bylo k dispozici z aktivity život v jeskyni). Musela jsem také zasáhnout do velkého nadšení asi pěti chlapců, kteří spontánně začali mezi sebou zřejmě soupeřit, kdo přiloží více stromů. Z jedné strany téměř zablokovali přístup k ohništi a některá děvčata společně s několika neprůbojnými chlapci stáli v pozadí a čekali na uvolnění přístupové cesty. Zasáhla jsem položením dlaně na rameno konkrétním dětem se slovy, že slon přináší další materiál do ohniště a hlavou jsem pokynula na vyčkávající skupinku. Hoši pochopili a uvolnili prostor. Po proměně dětí v mravence většina z nich reagovala, že je to příliš velký oheň a je jim horko. Pouze jeden z chlapců odpověděl, že mu velký oheň nevadí, že má i doma na zahradě rád velký oheň (jistě propojení s vlastní zkušeností). Při rozdělávání ohně v roli mravence nabízely děti shodně jehličí, několikrát zaznělo, že unese i malé větvičky. Dvě děti přinášely trávu, na což začal reagovat jeden chlapec, že je to hloupost, protože tráva je vlhká a nebude hořet (zajímavý příklad vzájemného učení se z vlastní zkušenosti, kterou si

děti předávají při hraní „na...“). Opět bylo potřeba zmírnit příkládání stejné skupiny chlapců, aby se k ohništi dostaly i ostatní děti. Při proměně ve veverku děti shodně hodnotily oheň jako maličký, veverka se u něj nezapřeje. Stejný chlapec, který zmiňoval svou zálibu ve velkém ohništi, odpovídal, že veverce by se více líbil slonův oheň, na něm si může alespoň něco opéct. Při rozdělování ohně v roli veverky příkládaly děti suché větve, jedna dívka zmínila, že i veverka si může přiložit trochu jehličí a suchou trávu. Při třetím opakování rozdělování ohně již byli výše zmínění hoši klidnější a neměla jsem pocit, že by mezi sebou soupeřili.

#### **8. Reflexe 1. lekce – technika teploměru; komunikační kruh (cca 5 min – skutečná doba 6 min)**

Při technice teploměru měla kromě jedné všechna děvčata dlaň nad hlavou. Jediná dívka měla dlaň přibližně v úrovni hrudníku. Z hochů jsem zaznamenala asi pět dlaní na podlaze. Zajímavé bylo hodnocení chlapce, kterého jsem již zmiňovala v souvislosti s podezřením na poruchu autistického spektra. Dlaň umístil nad hlavu až jako poslední a při jeho pozorování jsem měla pocit, že sleduje k němu nejbližší sedící děti a rozhoduje se podle nich (je to můj subjektivní pocit). Záměrně jsem se dětí neptala, proč toto soužití hodnotí tak, jak naznačily dlaní a rovnou jsem položila otázku, proč ti tři spolu žijí. Ukázky dětských odpovědí: „Protože nechtějí být sami.“ „Protože je jim spolu dobře.“ „Protože každý chceme kamaráda.“ „Protože si pomáhají najít něco k jídlu.“ „Protože slon je může všechny zachránit.“ „Protože mají doma legraci.“ Odpovědi byly velmi podobné. Ale odpověď jednoho z oněch živějších chlapců byla velmi neobvyklá: „Jsou spolu proto, že až dojde v lese jídlo, tak se vzájemně sežerou.“ Neodolala jsem a zeptala jsem se ho, zda si opravdu myslí, že to je důvod jejich soužití. Odpověděl: „Něco přece jíst musí, a hlavně slon klidně mravence sní.“ Chlapec nepůsobil, že by chtěl svou výpověď bavit ostatní děti. Naopak, působil vážně. Proto jsem byla zvědavá na vývoj jeho vnímání vztahu těchto tří postav (v průběhu dalších dvou lekcí).

#### **Lekce 2 – Zdůraznění odlišností, realizováno 13. 10. 2020**

**Časový rozsah: cca 45 min – skutečná doba 40 min**

##### **1. Úvodní pohybová hra „Honzo, vstávej“ (cca 5min – skutečná doba 3 min)**

Děti bez problémů zvládaly napodobovat v této hře chůzi různých živočichů (slon, mravenec, veverka, rak), svým pohybem potvrdily vnímání odlišnosti. Při pokynu obsahujícím račí kroky jsem předpokládala, že děti půjdou jednoduše pozpátku (vestoje). Všechny zaujaly pozici podřepu, paže natažené za zády a takto couvaly zpět. Přidala jsem ještě pokyn, aby byly děti opatrné na klepítka ostatních raků.

##### **2. Komunikační kruh; četba (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Děti zmínily fakt, že zvířátka společně bydlí v jeskyni. Dva chlapci dokonce celkem detailně zopakovali informace z knihy – slon byl tak velký, že se v jeskyni sotva otočil, mravenec si musel zalézt pod nějaký kamínek v jeskyni, aby měl vůbec střechu nad hlavou. Další aktivita, kterou děti zmiňovaly, bylo rozdělování lentilek mezi tři zvířátka. Převážná většina dětí se ve vzpomínkách vracela také k rozdělování ohně a připomínala, co vše zvířátka příkládala. Při tomto krátkém zopakování předchozích událostí bylo rovněž zřejmé, že děti vnímaly rozdíly především ve velikosti.

##### **3. Boční vedení – narativní pantomima (na základě vyprávění) (cca 10 min – skutečná doba 8 min)**

Děti při výletu zvířátek napodobovaly jejich chůzi podobně, jako to již prováděly v předchozí lekci v úvodní aktivitě. Oproti plánu jsem v průběhu chůze v rolích jednotlivých zvířátek odlišila

vlastní chůzi nejen rytmem bubínku, ale také dobou, po kterou jsem nechala děti v daném stylu chůze (slon velmi krátce – má oproti ostatním dlouhé, velké nohy, veverka již déle – kratší nožky, poskakuje, mravenec nejdéle – malé, krátké nožičky). Chůzi jsem dále doplnila o další aktivity, které by zdůraznily rozdílný zážitek z výletu. Slon byl na kopci velice rychle, chvíli jen tak seděl a čekal, poté se začal rozhlížet po okolí, aby se během čekání zabavil. Veverce jsem do poskakování, vložila malé pauzy na sebrání semínka, oříšku, ohlédnutí za mravencem. Mravence jsem nechala odpočívat vícekrát než veverku, promasíroval si několikrát své unavené nožky, nechala jsem jej několikrát unaveně oddychovat. V roli mravence začala skupinka asi pěti chlapců chodit/běhat po čtyřech a vzbudili tak potřebu napodobovat tento styl chůze i u dalších dětí (chlapců i děvčat). Během krátké chvíle velká část skupiny napodobovala tento styl chůze. Pouze po okrajích vymezeného prostoru se pohybovala některá děvčata a čtyři chlapci, kteří chodili vzpřímeně, ale prováděli velice kraťoučké krůčky. Celé této aktivity (výlet zvířátek) se odmítl zúčastnit jeden z chlapců, ačkoli se do té doby zapojoval bez problémů do všech aktivit. Je možné, že měl obavu ze skutečného výletu – z mateřské školy jsem byla upozorněna na jeho nelibost spojenou s procházkami či výlety. Do aktivity jsem jej nenutila a nabídla jsem mu k usazení místo, odkud mohl velmi dobře celý průběh výletu sledovat. Následně se zcela spontánně připojil do další aktivity – společné reflexe výletu.

#### **4. Krátká reflexe v komunikačním kruhu (cca 5 min – skutečná doba 5 min)**

Děti se shodly v tom, že nejmenší, respektive žádný požitek z výletu neměl mravenec. Ukázky dětského hodnocení: „Na mravence se muselo čekat, nestačil svým kamarádům.“ „Určitě ho bolely nožičky.“ „Nic pořádně neviděl, protože je maličký.“ Některé děti vnímaly pozitivní zážitek v roli veverky. Ukázky dětského hodnocení: „Veverka si to užila nejlépe. Mohla si poskakovat.“ „Určitě to byl prima výlet pro veverku. Mně se také líbilo poskakovat.“ „Veverka to měla nejlepší. Bylo to pro ni tak akorát.“ Některé děti vnímaly pozitivní zážitek v roli slona. Ukázky odpovědí: „Slon to měl podle mě nejlepší. Je velký, byla to pro něj hračka.“ „Určitě si to nejvíce užil slon, protože na kopečku měl ten nejlepší výhled. Veverka by musela lézt ještě na strom a mravenec je tak prťavý, že vůbec nic nevidí.“ „Já jsem si výlet užil jako slon, mohl jsem si na kopečku odpočinout, nespěchal jsem.“ Do kruhu se sám od sebe připojil k reflexi i výše zmíněný chlapec, který se odmítl účastnit vlastního výletu. Vyžádal si maňáska veverku, aby se mohl také připojit k hodnocení výletu. Jeho komentář: „No, tak podle mě to měla docela dobrá veverka a slon. Veverka měla výlet akorát, mohla si podle sebe poskakovat, třeba si občas vylezla i na strom. Slon se na kopci jenom postavil a měl nejlepší výhled. Ale mravenec na tom byl špatně. Byl pořád poslední, musel utíkat a hlavně nic z výletu neviděl. To by mě nebavilo.“

#### **5. Vyprávění; boční vedení – narativní pantomima (cca 10 min – skutečná doba 10 min)**

Jako potůček jsem použila celkem tři dlouhé šály v odstínech zelené a tmavě modré. Nepodařilo se mi zavčas pořídit jeden dlouhý šál. To se ukázalo být následně jako nepraktické. Při proměnách potůčku (úprava jeho šíře) jsem potřebovala více času a skupina asi čtyř chlapců opakovaně do již upraveného „proudu“ vstupovala a naznačovala své chlapecké hry ve vodě (cákání jeden na druhého, válení se a potápění ve vodě), čímž mi připravené šály posouvali a narušovali mnou připravený vzhled. I přes upozornění a prosbu, ať s vodními hrátkami vydrží na konkrétní zvířátko, se jejich potřeba pohrát si v potůčku sami za sebe, možná i potřeba na sebe přitáhnout pozornost, opakovala i při druhé proměně šíře

vodního toku. Následně ale dokázali i tito chlapi věnovat pozornost mému popisu vnímání potůčku jednotlivými zvířátky. Na otázku, jak vnímá tento potůček slon, na co myslí, odpovídaly děti následovně: „Je tu pro mě málo vody.“ „Potřebujeme celý rybník vody, tohle je pro nás málo.“ „Já bych potřeboval celé moře, celou zeměkouli vody.“ Následně se vnímání množství vody mezi chlapeckou částí proměnilo v soupeření, kdo vymyslí větší množství vody. Proto jsem přistoupila k proměně ve veverku a k rozšíření vodního toku (šálů). V roli veverky děti komentovaly zážitek následovně: „To bylo bezva, mohla jsem si hrát a pouštět lodičky, lístečky a tak.“ „Pro mě to byl taky dobrý potůček.“ „Já jsem si tam vlezl celý a vůbec mi nebyla zima.“ „Jo, teď to bylo lepší.“ „Já bych chtěl stejně víc vody, nedá se tu plavat a potápět.“ V roli mravence se asi šest dětí odsunulo v reakci na můj komentář (divoká voda, strach, rozklepané nožky) do uličky mezi lavicemi, aby byly co nejdále od divoké vody. Vybrané komentáře dětí: „Já jsem se málem utopil.“ „My jsme utekli raději do trávy.“ „Byl tam velký proud.“ „Bála jsem se, že se utopím.“ „Ani jsem se nenapila.“

#### **6. Četba; rozhodování (cca 5 min – skutečná doba 5 min)**

Pro volbu odchodu od slona a mravence jsem při této aktivitě zvolila prostor u dveří (symbol odchodu). Většina dětí se dokázala velmi rychle rozhodnout a zaujmout vybranou pozici. Jeden chlapec a dvě dívky váhali a delší dobu stáli v prostoru mezi dvěma póly rozhodovací škály. Nakonec se chlapec a jedna z dívek přesunuli k postavám zvířátek, tedy k výrazně větší skupině. Prostor u dveří si vybrali tři chlapi. Zeptala jsem se náhodně tří dětí ze skupiny, která by zůstala se slonem a mravencem, na důvod jejich rozhodnutí. Odpovědi byly následující: „Jsou to její kamarádi, už spolu prožili hodně věcí.“ „Má je ráda a slon se o ně může postarat a ochránit je.“ „Je s nimi docela legrace.“ Následně jsem stejnou otázku položila dívce, která jediná zůstala v meziprostoru. Ta odpověděla, že se neumí rozhodnout, neví, co by bylo lepší. Chlapi u dveří odpověděli následujícím způsobem: „Nebaví ji to, slon si furt stěžuje.“ „Je jí se slonem a mravencem dobře, ale chtěla by vyzkoušet, jaké to je, když bude bydlet s jinou veverkou.“ „Už jí to s nimi nebaví.“

#### **7. Uzavření lekce (cca 5 min – skutečná doba 2 min)**

Se zvířátky uprostřed kruhu jsem zrekapitulovala, jak se většina dětí/veverek rozhodla, kolik dětí zvolilo opuštění slona a mravence. Snažila jsem se vyvolat v dětech zvědavost a pocit napětí, očekávání, jak bude příběh pokračovat.

**Lekce 3 – Přednosti a výhody odlišností (je dobře, že jsme každý jiný, společně se významně doplňujeme), 19. 11. 2020**

**Časový rozsah: cca 55 min – skutečná doba min**

#### **1. Vložený úvod – připomenutí hlavních postav příběhu a jejich odlišností (skutečná doba 4 min)**

Mezi druhou a třetí lekcí čerpající z knihy SLON a mravenec vstoupila neplánovaná časově delší pauza, která byla způsobena nařízením MŠMT k uzavření všech škol a zahájení distanční výuky. Proto jsem považovala za žádoucí před vlastní realizací dle připraveného scénáře připomenout si hlavní postavy příběhu a jejich odlišnosti. Uprostřed kruhu byla připravena kniha SLON a mravenec a dětem jsem položila otázku, zda si někdo vzpomíná na postavy z příběhu, se kterým jsme se před uzavřením škol seznámili. Překvapilo mě, že děti společně dokázaly sestavit celkem podrobný přehled všech událostí a s tím související odlišnosti postav – zmínily společný výlet a jeho odlišné vnímání, zmínily jejich obydlí/jeskyni a (ne)dostatek prostoru pro každého z této zvířecí trojice, nezapomněly ani na rozdělování oříšků. Děti dokázaly při každé



vzpomínce samy od sebe komentovat odlišnosti tří kamarádů. To mi potvrdilo správnost výběru literární předlohy ve vztahu k věku dětí. Velmi mě také překvapilo zapojení do této úvodní aktivity ze strany chlapce, který se nechtěl v předcházející lekci účastnit výletu veverky, slona a mravence (byl tehdy v roli pozorovatele) – byl to právě tento chlapec, který s velkou podrobností popisoval onen výlet a s ním spojené odlišnosti (kroky, námaha, zážitek). Na zmiňované odlišnosti tří zvířátek jsem navázala představením následující pohybové aktivity, která bude právě s odlišnostmi spojena.

## **2. Úvodní pohybová hra – „Chodička“ se záchranou v odlišnosti (skutečná doba 3 min)**

V době, kdy byla realizována tato třetí lekce, byla na základních školách výslovně zakázána výuka tělesné výchovy. Proto jsem přistoupila k mírné úpravě této pohybové hry. Jak již z upraveného názvu vyplývá, děti jsem vybídla, aby tuto obdobu hry Na Mrazíka absolvovaly v podobě chůze, ne běhu. Děti toto pravidlo respektovaly – pouze jednou jsem musela jednoho z chlapců upozornit, že hrají „chodičku“, ne „honičku“. Do možných odlišností jsem zapojila záchranu od toho, kdo má jinou barvu nebo vzor roušky (v době realizace byly povinné roušky po celou dobu přítomnosti v areálu školy). Potřeba pohybu (uvolnění energie) je pro tuto věkovou skupinu charakteristická – po ukončení několika kol „chodičky“ se velká část skupiny dožadovala pokračování nebo brzkého opakování obdobné hry.

## **3. Navázání na veveřčino rozhodování v posledním setkání; četba (skutečná doba 2 min)**

K připomenutí posledních událostí příběhu jsem oproti svému scénáři použila opětovné přečtení důležité pasáže – rozhovor dvou veverek. Teprve poté jsem připomněla výsledek rozhodování dětí (většina se rozhodla zůstat se slonem a mravencem). Plynule jsem navázala četbou vybrané ukázky s doplněním otázkou „Proč?“ (Proč měli slon a mravenec raději zůstat s veverkou doma?).

## **4. Komunikační kruh – předvídání děje (skutečná doba 4 min)**

Ukázky návrhů pokračování děje – slonovi a mravencovi se v lese něco stane, slon třeba někam spadne a mravence někdo zašlápne; veverku odnese nějaký člověk; veverku sežere vlk; veverku sežere nějaké zlé zvíře; slon a mravenec od veverky utekli, už s ní nechtěli bydlet, zůstane už napořád sama. Často se opakovaly různé obměny ulovení veverky jiným zvířetem nebo nebezpečí pro slona a mravence v lese.

## **5. Vyprávění (skutečná doba 2 min)**

Navázání mého vyprávění bylo velmi jednoduché vzhledem k výše uvedeným návrhům – cizí člověk, vlk, jiné zvíře.

## **6. Ozvučené myšlenky (skutečná doba 4 min)**

Veverku jsem do kruhu připravila společně s šátkem (klec) a švihadlem (dřevěná kůlna) již v průběhu předchozího vyprávění. Ukázky veveřčinych myšlenek – co když mě lovec bude chtít sníst?; kdyby tady byl slon a mravenec, tak mě zachrání; hlavně, ať nikdo neuloví taky slona a mravence; lovec si ze mě udělá polévku; proč jsem si nenařídila budíka, probudila bych se dříve, než by přišel lovec (tato výpověď byla ze strany dotyčného chlapce podána zcela vážně, ač pro dospělého posluchače může znít jako snaha pobavit ostatní děti); snad mi někdo pomůže, až půjde kolem. Nemalý počet dětí myslel také na bezpečí slona a mravence.

## **7. Vyprávění; plány slona a mravence – živé obrazy ve dvojici (skutečná doba 8 min)**

Živé obrazy vytvářely dvojice společně a já jsem oproti původnímu plánu mezi obrazy procházela a „četla“ je. Překvapilo mě, jak děti dokázaly věrně vyjádřit situace, ke kterým

mohlo po návratu slona a mravence dojít. Vzhledem k nečekaně zdařilým obrazům jsem ani nepřistupovala k jejich rozehrání, prostě jsem je pouze pro ostatní „četla“. Jedna dvojice například měla přiložené dlaně k otevřeným ústům v náznaku volání („Slon a mravenec zřejmě volají na veverku, pokouší se ji najít.“). Často se opakoval obraz, ve kterém slon i mravenec mají přiloženou ruku k čelu, jako když hledí do dálky a veverku hledají (Slon a mravenec se snaží veverku vypátrat, společně ji hledají.“. Dvě dvojice naznačovaly polekání, nepříjemné překvapení – děti měly oči široce rozevřené, ústa opět otevřená a ukazováček přiložený k tváři („Slon a mravenec se strašně polekali, když nenašli veverku doma, jsou zřejmě hodně vyděšení.“). Schopnost dětí pracovat s živým obrazem mě velice překvapila – nepočítala jsem ve svém plánu s takovým výsledkem. Proto jsem také původně plánovala rozehrání, aby vůbec bylo zřejmé, co děti v obraze předávají za informaci. Mé čtení jednotlivých obrazů bylo naprosto dostačující.

#### **8. Komunikační kruh; improvizace – mravenčí stopování, sloní záchrana veverky (skutečná doba 10 min)**

Děti se během této aktivity hodně držely mé úvodní nápovědy a v roli mravence odhalily rezavé chloupky, otisky bot v blátě. Pouze jeden chlapec objevil nalomené lístky trávy, květin a nalomené jehličky stromů. V roli slona děti navrhovaly, že rozdupou svými nohama kůlnu, nohou rozlomí i klec. Jedna dívka navrhla, že by mohla jako slon pomocí chobotu poškodit zámek klece a pak otevřít dvířka. Děti samozřejmě veškeré pokusy o záchranu veverky z kůlny i z klece realizovaly. Musela jsem ovšem zasáhnout, jelikož skupina pěti chlapců se do boření kůlny vžila tak, že hrozilo možné zranění dalších dětí v blízkosti. Vstoupila jsem do jejich živelného boření kůlny komentářem doprovázeným dotykem ramene dotyčných chlapců, že slon musí být při boření kůlny opatrný, aby nechtěnou náhodou veverce nakonec neublížil. Nato reagovaly dvě dívky, že se ani nemohou přes chlapce ke kůlně (šále) dostat blíže. Navázala jsem tedy dalším komentářem, že svou veverku by měl mít možnost zachránit každý ze zde přítomných slonů. Hoši naštěstí ustoupili (svou veverku již zachránili) a nechali prostor i dívkám. Zaznamenala jsem, že jeden z chlapců při záchraně veverky přirovnal šálu ke krvi a dodal, že snad nedorazil pozdě. Vstoupila jsem do jeho komentáře s připomenutím, že my všichni víme, že před sebou nemá krev, ale dřevěnou kůlnu. Považovala jsem za důležité zachovat symbol zástupných předmětů – děti pracovaly s šálou jako s kůlnou. Nebylo by vhodné přistoupit na vnímání dotyčného chlapce a v průběhu hry měnit význam těchto předmětů. Během této aktivity bylo velmi zřetelné, že určitá (většinou stále stejná) část chlapecké skupiny potřebuje pohybové aktivity pro vybití své energie. Ale zároveň je z mé strany vyžadována vyšší pozornost jednak s ohledem na bezpečnost hráčů a dále s ohledem na zachování linie příběhu.

#### **8. Šťastné shledání (skutečná doba 4 min)**

Stejně jako při tvorbě živých obrazů vztahujících se k návratu slona a mravence do prázdné jeskyně i při této aktivitě mě děti překvapily schopností ztvárnit nadšení a radost. U dívčích trojic a smíšených trojic převládalo objímání. U tří chlapeckých trojic byla radost doplněna gesty, která tito chlapci používají i ve svém běžném životě – vztyčený palec a dále gesto, které nedokážu popsat jedním slovem, ale mezi chlapci v tomto kolektivu jej často vídám při osobním úspěchu – paže natažené šikmo vzhůru jedním směrem. U jedné chlapecké skupiny všechny postavy ležely na podlaze a měly zavřené oči. Netušila jsem, co konkrétně představují, a proto jsem před závěrečnou četbou nechala prostor pro upřesnění mého čtení obrazů.

## 9. Četba; reflexe (skutečná doba 12 min)

Před závěrečnou četbou jsem oproti plánu vložila krátkou reflexi započatou mou otázkou, zda jsem v galerii poznala všechny obrazy správně. Chlapci, kteří leželi na podlaze se zavřenými očima, vysvětlili význam jejich obrazu – všechna tři zvířátka byla tak unavená hledáním, že okamžitě po návratu domů usnula. To bylo pro mě důkazem, že děti mají velkou fantazii a příběh si dokážou dohrát podle své představy, která může být ovlivněna i osobní zkušeností. Po přečtení závěrečné ukázky jsem dětem stejně jako v první lekci položila otázku, proč tři zvířecí kamarádi spolu žijí. Děti ve své reflexi zmiňovaly především rozdílnost jednotlivých postav – každý umí něco jiného, tím se doplňují, mohou si tak pomáhat; každý je něčím v jeskyni důležitý – slon může všechny ochránit, mravenec dokáže vypátrat i sebemenší stopy a veverka dobře vaří (v tomto případě se jednalo o velký posun ve vnímání soužití těchto zvířecích hrdinů – komentář totiž patřil chlapci, který v úvodu zcela vážně zmínil, že zvířátka jsou spolu proto, aby se poté, co dojdou v lese zásoby, mohla navzájem sežrat); mají se rádi; jsou to nejlepší kamarádi; sami by nic nezvládli. Přestože ve většině případů bylo soužití vnímáno pozitivně již po první lekci, teprve po prožití záchrany veverka a uvědomění si jednotlivých rozdílů těchto kamarádů, vstoupilo do hodnocení výrazné vnímání pozitiva těchto rozdílných vlastností. Tento čerstvý prožitek a vnímání dětí jsem využila pro celkové uzavření příběhu přirovnáním k dětskému kolektivu – každý jsme jiný, a to je dobře; můžeme si vzájemně pomáhat, protože každý umíme něco jiného; můžeme se vzájemně obohacovat a učit. Je to báječné, když jsme každý jiný.

## 2.5. Scénář a reflexe k lekcím vycházejícím z knihy Co by se stalo, kdyby

### 2.5.1. Scénář – Co by se stalo, kdyby

**Literární předloha:** Daisy Mrázková: Co by se stalo, kdyby...; Baobab&GplusG s. r. o., Praha 2012

**Hlavní téma:** Rozvoj fantazie, projev vlastních nápadů, respekt k nápadům a návrhům ostatních, spolupráce

**Podtémata:** Prostředí jeskyně; lidské smysly; život v moři; Afrika

**Cíle osobnostně sociální:** Vzájemně si nasloucháme, respektujeme nápady ostatních, reagujeme na nápady ostatních vhodným doplněním, spolupracujeme.

**Cíle poznatkové:** Seznamujeme se s prostředím jeskyně, s bezpečným pohybem v jeskyni; seznamujeme se s funkcí některých našich smyslů. Rozšiřujeme si náš přehled o mořských živočišných a rostlinách; seznamujeme se s různými podobami mořských vln, s pojmy příliv a odliv, tsunami; poznáváme kontinent Afrika, jeho obyvatele, živočichy a rostliny.

**Cíle dramatické:** Zkoušíme si vytvořit pomocí vlastního těla pozici nějakého předmětu, zvířete nebo jiné osoby; za pomoci různých předmětů vytváříme zvuky, pohyby charakteristické pro dané prostředí a pozorně vytvářeným zvukům nasloucháme, pozorně sledujeme pohyby předmětů a jejich barvy, propojujeme vše s vlastní představou děje; procvičujeme vyjádření děje a pocitů pomocí pohybů, gest a mimiky; pohybem a případně zvukem dokážeme vyjádřit nějaké zvíře; procvičujeme si vyjádření rytmu a síly přírodních živlů za použití psychomotorického padáku.

**Časové rozložení:** 3 lekce

**Metody, techniky:** asociační/komunikační kruh; sochy; práce s různými materiály – tvorba zvuků; kresba; narativní pantomima; skupinová pantomima; improvizace; práce s psychomotorickým padákem

**Pomůcky:** kniha *Co by se stalo, kdyby...*; krabičky s přírodninami; sáčky; švihadla; ústřížky látek; arch papíru; fixy nebo pastelky; psychomotorický padák; ústřížky barevných látek; červený šál; široké šály; vybavení třídy (židle, stoly)

### **Lekce 1 – Co by se stalo, kdybych vlezl do jeskyně?**

**Časový rozsah – cca 55 – 60 min**

#### **1. Úvodní komunikační/asociační kruh (cca 5 min) – využití potenciálu ilustrace Daisy Mrázkové**

Učitelka vyzve žáky k usazení do kruhu, doprostřed kruhu vloží knihu „Co by se stalo, kdyby...“ otevřenou na dvoustraně s ilustracemi k otázce „Co by se stalo, kdybych vlezl do jeskyně?“ Děti střídavě navrhují, co by se mohlo v jeskyni stát, co by tam mohly najít, objevit.

#### **2. Tvorba prostředí, společná improvizace (cca 10 min)**

Učitelka dětem položí otázku, která vytvoří u dětí představu jeskynního prostředí: „*Jak to může v jeskyni vypadat? Co vše se tam může ukrývat?*“ Děti postupně (po jednom) vstupují do vymezeného prostoru a zauímají pozice toho, co si představují v jeskyni. Svou volbu/představu doprovází slovním pojmenováním (např.: Já jsem truhla s pokladem. Já jsem vyhaslé ohniště. Já jsem zapomenutá sekyra u ohniště. Já jsem medvědí brloh.). Učitelka se jeskyní projde, může pojmenovat části tvořící jeskyni; případně může někomu z dětí nabídnout procházku jeskyní.

#### **3. Tvorba prostředí pomocí charakteristických zvuků, krátká reflexe (cca 10 min)**

Učitelka vyzve děti, aby se opět usadily do kruhu a zavřely oči. Následně rozdá dětem různé předměty schopné vytvářet zvuky – např. nádobka s drobnými kamínky, s pískem, s různými sušenými plody – semínka, žaludy, kaštiny, bukvice, s drobnými sušenými potravinami – rýže, čočka, těstoviny, prázdné papírové a igelitové sáčky (zde je nutno neustále děti monitorovat – nebezpečí nasazení na obličej, případně dle složení skupiny nepoužívat). Rozdělení předmětů se může i opakovat (vzhledem k počtu žáků). Učitelka prochází kolem dětí, dotýká se jejich ramen a ony vytvářejí pomocí daných předmětů různé zvuky. Pro ostatní vloží učitelka otázku: „*Co se může v jeskyni ozývat za zvuky? Pozorně poslouvejte.*“ Učitelka střídavě stejným dotykem zvuky z jeskyně vypíná. Děti mají stále zavřené oči (je pravděpodobné, že některé děti neudrží oči po celou dobu zavřené – učitelka instrukci opět připomene, otevření očí nijak vlastní aktivitu nenarušuje, použité předměty jsou uloženy v nádobkách, jejich případné odhalení nehraje v danou chvíli žádnou roli, zavřené oči více podporují představivost dětí, co/kdo může dané zvuky v jeskyni vytvářet), učitelka zapíná maximálně pět zvuků najednou. Po vystřídání všech dětí při tvorbě různých jeskynních zvuků položí učitelka otázku, co děti v jeskyni slyšely, co jim tyto zvuky připomínaly. Děti popisují svými slovy zvuky z jeskyně a přirovnávají je k něčemu, co může v jeskyni takovéto zvuky vydávat, způsobovat (např. zvuky pytlíků – vítr, průvan; zvuky kamínků, písku či sušených plodů – někdo v jeskyni chodí, pod nohama se mu drolí drobné kamínky, drolí se zdi jeskyně, nějaké zvíře si brousí dráčky apod.).

#### **4. Co si sbalím do batohu – předkládání návrhů (cca 10 min)**

Učitelka připraví doprostřed kruhu velký arch papíru s nákresem batohu, fixy nebo pastelky. Děti na výzvu učitelky navrhují, co by si na výpravu do jeskyně zabalily do batohu a proč právě danou věc do jeskyně potřebují (např. baterka/svítilna/čelovka – v jeskyni je tma; svačina –

budeme mít brzy hlad; svetr – v jeskyni je chladno apod.). Postupně, jak děti předkládají své návrhy, zakreslují tyto věci do batohu na archu papíru. Arch učitelka následně vyvěsí/umístí tak, aby byl dětem na očích pro výpravu do jeskyně.

#### **5. Výprava do jeskyně a cesta ven – boční vedení (narativní pantomima), společná improvizace (cca 15 - 20 min)**

Učitelka vypráví: „*Batoh máme na výpravu sbalený (ukáže na arch s kresbou batohu a jeho obsahu), nasadíme si jej na záda – jeden popruh, druhý popruh a můžeme se vydat na průzkum jeskyně.*“ Děti společně pohybem, mimikou a gesty realizují vyprávění učitelky. „Vstupujeme do jeskyně, její vchod je dostatečně široký, strop u vchodu je dostatečně vysoký, abychom mohli vstoupit společně, vedle sebe. Na obličejích cítíme chladný proud vzduchu, který proudí z jeskyně. Postupujeme dále a strop se snižuje, musíme se v chůzi skrčit, pozor na hlavu (pokud děti přibalily do batohu přilbu/helmu, může učitelka nasměrovat její využití vhodnou otázkou). Strop se ještě více snižuje a průchod se zároveň zužuje. Vejdeme se vedle sebe pouze dva a musíme jít v hlubokém předklonu. Světla z hlavního vstupu nám výrazně ubylo, už špatně vidíme (pokud děti přibalily do batohu svítilnu/baterku/čelovku, může učitelka nasměrovat její využití vhodnou otázkou a po nějaké době jejího využití zapojit situaci s vybitými bateriemi, děti budou nuceny část výpravy absolvovat potmě). Průchod se najednou tak výrazně snížil a zúžil, že musíme lézt chvíli po čtyřech jeden za druhým. Najednou se prostor opět rozšířil a strop se zvýšil, potmě dokážeme rozeznat hmatem po zdech velikost prostoru. Prostor je velmi chladný, svaly se nám klepou zimou, máme husí kůži a také velký hlad (pokud děti přibalily svetr a svačinu, může učitelka nasměrovat jejich využití vhodnou otázkou; učitelka vkládá další situace podporující spolupráci dětí). V jeskyni je opravdu velký chlad a Sára si zapoměla přibalit svetr. Je jí velká zima, celá se třese a zuby jí cvakají (možné reakce dětí – Já jí půjčím svůj svetr, jsem otužilý, můžeme se pravidelně o něj střídát.). V jeskyni jsme již dost dlouho, Marek naposledy snídal, od té doby nic nejedl, má hlad, je zsláblý (možné reakce dětí – Já se s ním rozdělím o rohlík. Já mu dám půlku jablíčka.). Bez baterky na sebe nevidíme, prostor je velký. Jak zajistíme, aby se nám nikdo v jeskyni neztratil (děti předkládají návrhy, které společně realizují – Budeme se držet za ruce. Rozpočítáme se.)? V jeskyni jsme došli k podzemní říčce, která má docela silný proud. Za říčkou je druhý východ z jeskyně, který do vnitřního prostoru pouští dostatek světla. Musíme se ale dostat na druhou stranu řeky, nikdo nesmí do ní spadnout, proud je natolik silný, že by nás strhnul. Na břehu je pět velkých kamenů.“ Učitelka dětem pomocí švihadel vyznačí šířku podzemní řeky a na břeh, kde stojí děti, připraví pět kousků látkových ústřížků symbolizujících pět kamenů. Děti se musí dostat všechny na druhou stranu řeky a východem ven. Je na nich, jakou strategii zvolí, jak budou o ní komunikovat, jak budou spolupracovat.

#### **6. Komunikační kruh - reflexe (cca 5 min)**

Učitelka v kruhu vyzve děti k hodnocení, jak se cítily při výpravě do jeskyně, co jim pomáhalo překonávat různé nesnáze (důležité je uvědomit si význam spolupráce a vzájemné pomoci).

#### **Možné navazující aktivity – výtvarná výchova a pracovní činnosti**

ilustrace vlastní jeskyně (co v jeskyni vidím, co se v jeskyni odehrává) – využití různých materiálů (vlepování písku, suché trávy a dalších přírodnin, vlepování látky s různým povrchem (např. zvířecí srst) => rozvoj smyslového vnímání (zrak, hmat, čich)

#### **Lekce 2 – Co by se stalo, kdybych šel na procházku v moři?**

**Časový rozsah: cca 50 – 55 min**

### **1. Úvodní komunikační/asociační kruh (cca 5 min) – využití potenciálu ilustrace Daisy Mrázkové**

Učitelka vyzve žáky k usazení do kruhu, doprostřed kruhu vloží knihu „Co by se stalo, kdyby...“ otevřenou na dvoustraně s ilustracemi k otázce „Co by se stalo, kdybych šel na procházku v moři?“ Děti střídavě navrhují, co by se mohlo během takové neobvyklé procházky stát, s čím by se mohly pod mořskou hladinou setkat, co by mohly v moři objevit.

### **2. Společná improvizace – pantomima (pohybová, případně i zvuková) mořských živočichů (cca 5 min)**

Učitelka dětem položí otázku: „Kdo žije v moři?“ Dítě střídavě navrhuje, kdo/co žije v moři a společně jednotlivé návrhy pantomimicky realizují (pohyb ve vymezeném prostoru, gesta a mimika napodobující mořské živočichy, rostliny – např. delfíni = skáčou nad hladinou, mohou se i usmívat a případně vydávat pískavé zvuky; murény = ukrývají se mezi kameny, cení zuby; žraloci = rychle plavou, hledají kořist, cení zuby; medúzy = lehce se v mořské vodě vznášejí, tančí, jsou zasněné).

### **3. Komunikační kruh, společná práce s psychomotorickým padákem – rytmus a síla moře (cca 5 min)**

Učitelka zahájí v kruhu další aktivitu otázkou: „Jak se moře pohybuje?“ Děti nejprve sdílejí své představy o pohybu moře (např. jemné vlnky, větší vlny, obří vlny, možná někdo zmíní tsunami, příliv a odliv, deltu řeky). Učitelka po tomto sdílení rozprostře doprostřed kruhu psychomotorický padák, děti jej po stranách uchopí a společně tvoří dle pokynů učitelky různé velké, různě rytmické vlny – nejprve jemné, nízké a v pomalém rytmu, postupně se hladina moře vlní více a více, rychleji a rychleji, postupně se vlny zvedají až nad hlavy dětí. Následně se opačným směrem moře opět zklidňuje.

### **4. Procházka v moři (cca 10 min)**

Učitelka rozdělí děti na dvě části. Jedné skupině rozdá barevné ústřížky jemných látek (barva bílá, různé odstíny modré a zelené). Děti z této skupiny představují mořskou vodu, vytvoří uličku (stojí ve dvou řadách čelem k sobě). Touto uličkou postupně prochází po jednom členové druhé skupiny – nejprve projdou jedním směrem se zavřenými očima, poté postupně projdou zpět s otevřenými očima. První skupina vytváří při průchodu druhé skupiny pomocí ústřížků látek vlnky/pohyb mořské vody, jemně se látkami procházejících dotýkají a zároveň tento pohyb doprovázejí zvuky, které podle nich moře vytváří. Cesta se zavřenými očima – rozvíjení sluchového a hmatového vnímání procházejících; cesta s otevřenými očima – rozvíjení zrakového vnímání procházejících. Skupiny se následně vystřídají.

### **5. Komunikační kruh - krátká reflexe (cca 5 min)**

Učitelka vyzve v kruhu děti ke sdílení pocitů z mořských zvuků, doteků vlnek a barev mořské vody.

### **6. Boční vedení (narativní pantomima), společná improvizace – společná procházka v moři (cca 15 - 20 min)**

Učitelka pozve děti na společnou procházku v moři. Děti společně realizují vyprávění učitelky (boční vedení). Učitelka zapojuje především informace, představy a pocity, které již děti vzájemně sdílely v předchozích aktivitách (Kdo žije v moři? Barvy, rytmus a síla vln, úvodní asociace k ilustraci Daisy Mrázkové). Např.: „Stojíme v plavkách na vyhřátém jemném písku, na záda si nasazujeme kyslíkovou láhev. Na ústa si upevňujeme náustek a na oči potápěčské brýle, musíme vše správně upevnit, nikde nesmí být sebemenší mezera. Pomalu vstoupíme do

sluncem vyhřáté mořské vody, váha kyslíkové lahve nás bez problémů udržuje na dně. Náš pohyb je pomalý, brzdí nás voda, ale zároveň nás mírně nadnáší. Přes brýle vidíme nádhernou hru barevných odstínů – voda je chvíli tmavě modrá, náhle ji prostupující sluneční paprsky prosvětlí, přechází do světle zelené a zase tmavne do zelených odstínů. V záplavě modrých a zelených odstínů tančí krásné barevné rybky (učitelka vyjmenovává primárně ty druhy, které děti samy v úvodních aktivitách jmenovaly a napodobovaly; nezapojuje případné dravé ryby, které možná děti také zmínily – zůstává v bezpečné rovině) ..., dlaní se dotýkáme rybek, které plují blízko nás. Hladíme je konečky prstů po ploutvích. Najednou se všechny barevné rybky vytratí. Moře se rozvlní a bez ohledu na tíhu kyslíkové lahve si s námi vlny pohazují – mírně doleva, hned zase doprava, zvedají nás vzhůru a zase nás vrací ke dnu. Pozor! Ať nikoho vlny neodnesou pryč! Nikdo se nám nesmí ztratit! Co pro to uděláme?“ Děti předkládají návrhy – např.: Musíme se chytit za ruce a utvořit hada nebo kruh. Já na dně vidím staré lano, můžeme se ho všichni pevně držet, tak se nám nikdo neztratí. Své nápady společně děti realizují. „Modré a zelené odstíny mořské vody se zbarvují rozvířeným pískem do šeda. Písek náhle usedá a před námi...“ Učitelka nechá prostor dětem pro jejich návrhy, co se mohlo před nimi objevit. Z návrhů vybere ten, který svým potenciálem staví děti do nutné spolupráce. Např.: „Před námi je obří chobotnice (učitelka vstoupí do této role přehozením širokého červeného šálu přes ramena – červená = nebezpečí.), snaží se vás lapit do svých chapadel, blíží se a vyhlíží si nějakého pomalého/slabého plavce, kterého by snadno zamotala do svých chapadel. Chobotnice má ale strach ze všeho, co je nebo aspoň vypadá, že je větší než ona sama. Dokážete nějak chobotnici zastrašit a ochránit některé slabší plavce?“ Děti navrhnou různá řešení a vhodný návrh realizují. Např.: Všichni se musíme chytnout za ruce a vypadat jako velký mořský had. Společně musíme vytvořit tělo ještě větší chobotnice. Chobotnice si vybírá někoho pomalého, musíme si všichni při plavání pomáhat, abychom jí uplavali pryč. Učitelka realizaci návrhu směřuje k pozitivnímu zakončení. Např.: „Chobotnice se opravdu vylekala z tak velkého mořského hada, kterého jste společně dokázali vytvořit, a uplavala (učitelka odloží červený šál). Kolem vás opět klidně a spokojeně plavou krásné barevné rybky, zvědavě připlouvají až k vašim dlaním, hladíte je konečky prstů po jejich ploutvích a vracíte se pomalu ke břehu. Cestou si sbíráte z mořského dna mušličky. Vystupujete z moře na břeh, odkládáte potápěčské brýle, náustek a kyslíkovou lahev. Jste tak unavení mořskou procházkou, že uléháte do vyhřátého písku, ležíte se zavřenýma očima a myslíte na svou procházku mořem.“

#### **7. Uzavření lekce - reflexe (cca 5 min)**

Učitelka se ptá ležících dětí, jak se v moři cítily, co se jim na procházce líbilo, zda se v nějakou chvíli bály, jak dokázaly společně čelit nebezpečí, bylo těžké se shodnout, proč ano, proč ne, kterým mořským živočichem by chtěly být.

#### **Možné navazující aktivity – výtvarná výchova, pracovní činnost**

tvorba malého akvária (využití krabice od bot, vkládání, zavěšování mořských rybek z papíru, alobalu, vlepování mušliček, zasklení pomocí průhledné fólie); drátování (výroba rybek); malování mořských vln (grafomotorika); inspirace z encyklopedií s danou tematikou

#### **Lekce 3 – Co by se stalo, kdybych byl o prázdninách v Africe?**

**Časový rozsah: cca 52 - 55 min**

- 1. Úvodní komunikační/asociační kruh (cca 5 min) – využití potenciálu ilustrace Daisy Mrázkové**

Učitelka vyzve žáky k usazení do kruhu, doprostřed kruhu vloží knihu „Co by se stalo, kdyby...“ otevřenou na dvoustraně s ilustracemi k otázce „Co by se stalo, kdybych byl o prázdninách v Africe?“ Děti střídavě navrhují, co by mohly v Africe prožít zajímavého, s kým by se setkaly, jak by to v Africe vypadalo.

### **2. Společná improvizace, pantomima – cestování na prázdniny (cca 5 min)**

Učitelka v kruhu položí dětem otázku: „*Čím se dá cestovat na prázdniny?*“ Děti navrhují různé dopravní prostředky a společně pohybem (možno doplnit i zvukem) každý nápad realizují. Učitelka může nápady dětí doplňovat konkrétními situacemi, které daný způsob cestování mohou provázet (např.: letadlem – s roztaženými rukama létají děti v prostoru, snižují, zvyšují polohu letadla, naznačují turbulenci). Tuto aktivitu učitelka ukončí sdělením, že děti právě dorazily do Afriky.

### **3. Tvorba prostředí, společná improvizace (cca 7 min)**

Učitelka děti přivítá v Africe a položí jim otázku: „*Co/Kdo určitě patří do Afriky? Co/Koho tam určitě potkáme, uvidíme, uslyšíme?*“ Děti postupně (po jednom) vstupují do vymezeného prostoru a zaujímají pozici toho, co podle nich patří do Afriky (nápady se mohou opakovat), svou volbu pojmenují. Jakmile je prostředí Afriky vytvořené, učitelka Afriku zvonečkem ožíví – kdo představuje živé tvory, může se odpovídajícím způsobem pohybovat, vydávat odpovídající zvuky. Učitelka po chvíli zvonečkem Afriku opět uspí.

### **4. Asociační kruh – obyvatelstvo Afriky (cca 5 min)**

Učitelka se v kruhu zeptá dětí, jací obyvatelé žijí v Africe (je možné, že se tato informace objevila již v průběhu tvorby prostředí) – děti sdílejí, co již o obyvatelích Afriky vědí (pojmenování, barva pleti, způsob života apod.). V závěru učitelka vyzve děti k seznámení s různými africkými obyvateli (následující aktivita).

### **5. Živé obrazy – život v Africe (cca 15 min)**

Učitelka vyzve děti k utvoření čtyřčlenných skupin, každé skupině pošeptá obsah scény, pro níž mají děti utvořit fotografii (živý obraz) – diváci by z této fotografie měli poznat, co představuje. Učitelka je dětem vzhledem k náročnosti této techniky nápomocná (důležité – fotografie se nehýbe, ale je z ní rozpoznat, co se děje). Témata fotografií: Čtyři afričtí domorodci (křováci) loví antilopu pomocí luků a šípů. Čtyři africké ženy nesou do svých domovů náklad (nakoupené zboží) v hliněných mísách na hlavě. Čtyři afričtí rybáři loví ryby do sítí ze svých malých člunů. Africký domorodý bubeník hraje na malý bubínek a kolem něj další tři domorodci tančí. Africké děti hrají fotbal v malém prostoru mezi jejich domky. Afričtí obchodníci nabízejí na tržišti koření. Skupina afrických domorodců sklízí úrodu banánů bez použití žebříku. Po přípravě fotografií jednotlivé skupiny svou scénu představí ostatním skupinám, které odhadují, co se před nimi odehrává. Dotyčná skupina prozradí obsah své scény až po odhadu všech ostatních skupin.

### **6. Boční vedení, společná improvizace (spolupráce celé třídy) – výlet do africké savany (cca 10 min)**

Učitelka dětem připomene seznámení s životem afrických obyvatel, děti již vědí, jak tráví domorodci svůj čas, čím se živí, jaké mají povinnosti, jak si hrají některé africké děti. Pozve děti na výlet do africké přírody, do savany. Děti provází výletem a ony veškeré činnosti realizují na základě učitelčina vyprávění. „*Za chvíli opustíme městečko, ve kterém pobýváme. Ale nejprve bychom si měli zabalit potřebné věci do svých batohů. Co navrhujete?* (děti předkládají návrhy a zároveň realizují své balení) *Batoh je připraven a můžeme vyrazit. Slunce ještě nevystoupalo*



vysoko na oblohu, ale už je velké teplo. Zdá se nám pod batohem potí, musíme si obličej stále ovívat dlaní, mhouříme oči, otíráme si pot z čela. Raději si vezmeme sluneční brýle a nějaký klobouk nebo kšiltovku (pokud děti přibalily do batohu). Otíráme si neustále pot z čela, je opravdu velké horko. Nikde není žádný stín, písek a kamínky pod nohama nás pálí i přes boty. Musíme se napít z lahve, kterou jsme přibalili (pokud děti přidaly do batohu nějaké pití). Pokračujeme dále, horko je opravdu nepříjemné, ale najednou se před námi objevuje stále více a více keřů, nízkých stromů, můžeme si z nich utrhnout pomeranče, oloupat si je a sníst. Kousek před námi se třpytí hladina malého jezírka. Zrychlíme, abychom se mohli svažít. Na břehu odložíme batohy, zujeme si boty a s radostí vběhneme do jezírka. Cachtáme si nožky, cákáme jeden na druhého. Je nám moc příjemně. Po chvíli míříme zpět ke břehu, ale najednou se zarazíme. U našich batohů... Co by nás mohlo nepříjemně překvapit? (děti předkládají návrhy a učitelka z nich vybere ten, který vyžaduje k řešení spolupráci celé skupiny, vzájemnou pomoc; např.: může tam stát skupina domorodců s oštěpy, bude potřeba je přesvědčit, že jim nechceme ublížit, že jsme přátelé, že se potřebujeme vrátit do městečka; může tam být nějaké nebezpečné nebo velké zvíře, ze kterého mohou mít děti strach – lev, buvol, slon => bude potřeba se nějakým způsobem dostat do bezpečí městečka; učitelka může opět jako v lekci s procházkou v moři využít jako zástupný předmět červený šátek = nebezpečí; samozřejmě postupně vede řešení problému ke zdárnému konci – může nabídnout dětem podobnou informaci jako při setkání s chobotnicí v moři – dotyčné zvíře má strach z čehokoli co je, nebo se alespoň zdá být větší než je ono samo). Po vyřešení problému učitelka opět vede děti zpět do městečka.

#### **7. Závěr lekce - reflexe (cca 5 min)**

Učitelka vyzve všechny děti, aby se usadily v letadle, připoutaly se a udělaly si pohodlí. Položí jim na závěr této lekce otázku: „*Jak jste si náš společný výlet do Afriky užili? Co se vám nejvíce líbilo? Měli jste v nějakou chvíli strach? Jak se vám podařilo překonat nebezpečí u jezera? Chtěli byste zase někam vycestovat společně se svými spolužáky? Kam?*“

#### **Možné navazující aktivity – výtvarná výchova, pracovní činnost, hudební výchova**

inspirace z encyklopedií živočichů, rostlin; tvorba mapy Afriky – vlepování obrázků živočichů; výroba masek zvířat; modelování zvířat z plastelíny; písně s tematikou exotiky; procvičování rytmu (bubínek, Orffovy nástroje)

### **2.5.2. Reflexe – Co by se stalo, kdyby**

#### **Lekce 1 – Co by se stalo, kdybych vlezl do jeskyně?, realizováno 26. 11. 2020**

**Časový rozsah – cca 55 – 60 min (skutečná doba 60 min)**

##### **1. Úvodní komunikační/asociační kruh (cca 5 min – skutečná doba 4 min) – využití potenciálu ilustrace Daisy Mrázkové**

Navrhované objevy (z návrhů je zřejmá převažující chlapecká část třídního kolektivu) – truhla s nějakým pokladem; bomby, které tam mohl někdo za války ukrýt; bomba, která kdysi spadla na zem z letadla, propadla se, zasykala ji hlína a teď je někde v jeskyni; pavouci; myši; kostra nějakého pračlověka; pavučiny; poklad; zbraně z války; oštěpy pračlověka; kostra mamuta; bomby (v různých variantách se od chlapecké části objevovaly velmi podobné návrhy navazující buď na období války nebo období pravěku); medvěd; mince

##### **2. Tvorba prostředí, společná improvizace (cca 10 min – skutečná doba 7 min)**

Vstup do prostoru a tvorbu jeskyně jsem doprovázela opět zvukem trianglu (děti na něj velmi dobře reagují – zpozorní, ztiší se). Děti využívaly především předměty, které zazněly již v asociačním kruhu a dále přidávaly nové návrhy – oštěpy, bomby, zbraně, kostra, truhla s pokladem, diamanty, pavučina, pavouk, ztracený mobil, nůž zapíchnutý do škvíry ve stěně, kamení, bláto, spadlý krápník, slon (zřejmě propojení na příběh SLON a mravenec). Při této aktivitě jsem musela jedné chlapecké skupince, která představovala různé zbraně, několikrát připomínat, že předměty v jeskyni nemluví, jsou úplně potichu a jenom si tak v jeskyni leží. Bylo pro tyto chlapce těžké vydržet v tichosti, v nehybnosti, dokud nezaplní prostor jeskyně i zbývající spolužáci.

### **3. Tvorba prostředí pomocí charakteristických zvuků, krátká reflexe (cca 10 min – skutečná doba 9 min)**

Předem jsem díky postupnému poznávání jednotlivých dětí předpokládala, že bude obzvláště pro některé hochy z tohoto kolektivu obtížné držet v ruce předmět, který je schopen vyluzovat různé zvuky, a nevyužít to. Proto jsem před vlastním rozdáním jednotlivých předmětů zdůraznila pravidla pro tuto aktivitu – zvuky vyluzují pouze ti, kterých se dotknu, po opětovném dotyku přestávají, ostatní pečlivě naslouchají a snaží si představit, co může tyto zvuky v jeskyni vyluzovat, co je může způsobovat. Nakonec jsem z bezpečnostních důvodů nevyužila žádné sáčky, ale k předmětům uvedeným v mém plánu jsem přidala smirkové papíry, na které bylo možno škrábat nehty, plastovou kuchyňskou drátěnku, která při zmáčknutí zajímavě praskala, několik párů větších kaštanů, kterými se dalo po sobě přejíždět a papírové ubrousky, které bylo možno různě muchlat a mačkat. Děti skutečně dodržovaly pravidlo, že zvuky vyluzuje pouze vybraná pětice a ostatní zvukům naslouchají. Takto se všechny děti prostřídaly. Co si pod zvuky představovaly – padající kamínky, běžající myšky, škrábání do zdi, někdo chodí po kamení, někdo chodí po blátě, někomu vržou boty, v jeskyni chodí oživlá kostra, vybuchla tam bomba (toto zmínili tři chlapci, kteří již při tvorbě prostředí jeskyně zvolili podobu různých vojenských zbraní – přestože žádný ze zvuků nebyl extrémně hlasitý, tak měli potřebu potvrdit, že se v jeskyni skutečně nachází předměty, které si tam oni uložili; nijak jsem jejich návrhy nekritizovala, dostali stejný prostor pro sdílení jako ostatní děti).

### **4. Co si sbalím do batohu – předkládání návrhů (cca 10 min – skutečná doba 14 min)**

Vzhledem k početné skupině (aktuálně přítomno 27 žáků) jsem na poměrně velký arch papíru s nákresem batohu nechala v danou chvíli kreslit čtyři děti zároveň (někteří žáci byli rychlejší a střídání probíhalo celkem plynule). Co děti přikreslily (zabalily) - celkem třikrát se objevila lahev s pitím (musíme mít hlavně dostatek pití), plynový vaříč (až si budeme chtít ohřát jídlo), příbor (abychom měli čím jíst), krumpáč (pokud bychom se museli někam prokopávat), lopatka a motyčka (ze stejných důvodů jako krumpáč), baterka (protože v jeskyni bude určitě tma), různé potraviny – např. meloun, vejce apod. (abychom neměli hlad), dva nože (abychom si mohli nakrájet jídlo a také se ubránit medvědovi nebo mamutovi), mobil (kdyby se něco stalo a potřebovali bychom zavolat pomoc), detektor kovů (kdybychom pátrali po pokladu), kompas (abychom se neztratili), chili paprička (kdyby se někdo loudal, tak mu ji dáme a ono ho to popožene – musela jsem se při tomto návrhu velice přemáhat, abych se nerozesmála, dotyčný chlapec hovořil zcela vážně), mapa (abychom se neztratili), provaz (kdybychom potřebovali někudy slézat dolů nebo šplhat nahoru), pila (kdybychom potřebovali něco přerezat – třeba

dřevo). Celý arch jsem dětem vylepila na dveře, aby byl na očích pro následující výpravu do jeskyně.

#### **5. Výprava do jeskyně a cesta ven – boční vedení (narativní pantomima), společná improvizace (cca 15 - 20 min – skutečná doba 18 min)**

Zpočátku děti bez problémů dokázaly realizovat situace, o kterých jsem hovořila. V okamžiku, kdy se průchod jeskyní zúžil a snížil natolik, že bylo potřeba lézt za sebou po čtyřech, si tři chlapci začali přelézat vzájemně po zádech a já jsem musela několikrát připomínat, že průchod je velmi nízký a rozhodně jim neumožňuje takovýto způsob pohybu. Při komentáři ohledně chladu děti okamžitě reagovaly nápadem použít sbalenou bundu. Když jsem cíleně vložila informaci, že jeden z chlapců si ovšem bundu zapomněl přibalit, tak se děti dokonce předháněly v nabídce bundy, protože jsou otužilé, někdo dokonce tvrdil, že si zabalil pro jistotu bundy dvě. Stejně tak se situací ohledně hladu a chybějící svačiny u jedné z dívek se okamžitě velký počet dětí nabízel se svou svačinou – buď byly děti ochotně své jídlo rozdělit nebo jej celé předat se slovy, že stejně nemají hlad. Při chůzi jeskyní bylo pro některé děti těžké realizovat tuto výpravu bez použití slov – jedna dívka často vykřikovala, že jí kolem nohou běhají myši, jeden chlapec komentoval pohyb po jeskyni tím, že v dálce vidí kostlivce, jedna dívka se snažila ostatní spolužáky při cestě předbíhat se slovy, že za sebou slyší kroky nějaké kostry. Fantazie dětí pracovala naplno. Při mé otázce, jak děti zajistí, aby se nikdo v jeskyni neztratil, navrhl jeden z chlapců, aby použila celá skupina provaz/lano, které jsme do batohu zabalili (byl to právě autor myšlenky zabalit do batohu lano). Při úkolu dostat se přes divokou řeku (děti dostaly informaci o pěti kamenech – nakonec jsem využila pěnové sedáky) začali navrhopvat řešení primárně chlapci – přeplavat řeku (odpověděla jsem, že je opravdu velmi divoká a ani nejlepší plavec to zatím nezvládl, jeden chlapec mě doplnil s informací, že také v řece mohou být nebezpečné, dravé ryby); jeden řeku přeskočí (připomněla jsem hochům, že řeka je velmi široká), ostatní mu přehodí lano, on jej na druhé straně přiváže a ostatní mohou přeručkovat, postupně skládat velké kameny do řeky a přejít po nich; využít krumpáč z batohu a podkopat tunel pod řekou. Děvčata diskusi chlapecké skupiny pouze naslouchala, z jejich strany nebyl předložen ani jeden návrh. Hoši mezi sebou chvíli diskutovali o výše uvedených návrzích, a nakonec zvolili použití kamenů. V tu chvíli vstoupila s vylepšením tohoto návrhu jedna z dívek a ostatním navrhla, že by ten, kdo přejde jako první mohl na druhé straně ještě připevnit lano. Měli by všichni jednoduché zábradlí. Hoši její návrh přijali. Ti, kteří přešli řeku, čekali na druhém břehu a jeden z chlapců začal ostatní povzbuzovat („Pojď, pojď, už jsi tady, to dáš.“), postupně se k němu přidávali ostatní chlapci a začali povzbuzovat společně všechny přecházející. Jakmile se sešla celá skupina na druhém břehu, začala většina chlapecké části nadšeně pokřikovat („Jóóó, jsme dobrý.“). Děvčata a tři chlapci se k pokřiku nepřipojili, ale usmívali se.

#### **6. Komunikační kruh - reflexe (cca 5 min – skutečná doba 7 min)**

Nejprve jsem se dotazovala na pocity, které provázely děti při výpravě – strach měla dvě děvčata (jedna z myši a druhá z kostlivce, kterého slyšela za sebou); jedna dívka prohlásila, že se vůbec nebála, protože to vše bylo jenom „jako“; několik dětí odpovědělo, že se jim výprava líbila, a ptaly se, jestli ještě něco podobného pro ně připravím. Na mou otázku, jak si dokázaly děti poradit s přechodem divoké řeky, odpověděl jeden chlapec, že se to podařilo díky tomu, že spolupracovali. Navázala jsem otázkou, co to znamená spolupracovat. Ostatní se připojili ke komentáři dotyčného chlapce a doplňovali jej – pomáhali jsme si, čekali jsme na sebe.

Některé děti se ještě vracely při reflexi k situacím v průběhu pohybu jeskyní – připomínaly dělení se o svačinu a o bundu. Následovala diskuse především mezi chlapeckou částí kolektivu, jak dlouho by trvalo podkopání řeky a vytvoření tunelu. Pro děvčata začala být v tento moment diskuse již nezajímavá a já jsem tedy toto společné sdílení ukončila poděkováním a příslibem další zajímavé výpravy.

Pro zajímavost – během přestávek v daném dni a během pobytu ve školní družině si chlapecká část třídy stále hrála na průzkumníky jeskyně.

**Lekce 2 – Co by se stalo, kdybych šel na procházku v moři?, realizováno 3. 12. 2020**

**Časový rozsah: cca 50 – 55 min (skutečná doba 55 min)**

**1. Úvodní komunikační/asociační kruh (cca 5 min – skutečná doba 4 min) – využití potenciálu ilustrace Daisy Mrázkové**

Během této asociace byl výrazný rozdíl mezi představami chlapecké a dívčí části třídy. Představy většiny chlapců – setkání se žralokem (tato představa u chlapců převažovala), setkání s piráty v ponorce, podmořské miny (tato představa se objevila u stejných chlapců, kteří při návštěvě jeskyně rovněž zmiňovali různé zbraně a miny z války), možnost šlápnutí na perutýna (tato myšlenka vyvolala okamžitě dotazy ostatních žáků, co to je perutýn => přirozeně vytvořené prostředí pro seznamování se s novými mořskými živočichy; chlapec, který tento návrh sdílel, ostatním velmi zdařile popsal tento druh jedovaté ryby a případné nebezpečí pro člověka). Návrhy ze strany dívčí skupiny – možnost pohladit si delfína a další ryby (tento návrh se opakoval velmi často, na rozdíl od chlapců s neupřesňovanými názvy ryb), možnost prohlédnout si podmořské korály (opět ze strany několika dětí zazněla otázka, co to jsou podmořské korály => dotyčné dívce pomáhal s vysvětlením pro ostatní další chlapec), setkání s mořskou hvězdicí, nález truhly s pokladem, nebezpečí vírů a proudů.

**2. Společná improvizace – pantomima (pohybová, případně i zvuková) mořských živočichů (cca 5 min – skutečná doba 7 min)**

Děti měly tendenci se zpočátku překřikovat v návrzích mořských živočichů, proto jsem je vyzvala, aby daly znamení zvednutou paží, že mají připravený návrh pro realizaci => snáze se ostatním i mně naslouchalo jednotlivým návrhům. Vzhledem ke zkušenostem ze všech předchozích lekcí s chlapeckou částí kolektivu (s jejich živostí a elánem) jsem několikrát připomenula (i během vlastní realizace, že je potřeba představovat živočichy beze slov). O to více se děti následně soustředily na zvuky konkrétních živočichů (např. pískání delfínů). Realizované návrhy – delfíni, perutýni, mořští koníci, hvězdice, medúzy, želvy, obyčejné rybky. Návrhy byly výrazně ovlivněny předchozí asociací v kruhu – děti zmiňovaly zpravidla takové živočichy, jejichž názvy již zazněly v předchozí aktivitě. Velká část dětí dokázala skutečně zdařile navrhované živočichy ztvárňovat. Delfíni – děti se při pohybu v prostoru snažily poskakovat a naznačit tak skákání nad hladinu moře. Některé děti dokonce pažemi naznačovaly i onen obloukový skok nad hladinou. Medúzy – děvčata působila jako baletky, jejich pohyb byl pomalý, doprovázený lehkým máváním paží; u chlapců jsem podobný pohyb zaznamenala pouze ve dvou případech. Ostatní se jenom v prostoru volně pohybovali a občas tento pohyb doprovodili mávnutím pažemi. Perutýni – zpočátku se většina dětí jen volně pohybovala v prostoru, následně chlapec, který tuto rybu zmínil v úvodním kruhu, roztáhl prsty na obou dlaních a držel je takto nad hlavou. Všechny ostatní děti jej postupně začaly napodobovat (bylo to pochopitelné – do dnešního dne většina z nich vůbec o tomto druhu ryby neměla žádné informace, děti tedy nemohly vycházet z žádné přímé zkušenosti, zcela

přirozeně přebíraly představu dotyčného chlapce). Mořští koníci – některé děti svým pohybem spíše napodobovaly klus běžného koně, jiné se pouze volně bez jakýchkoli specifických pohybů přemísťovaly v prostoru. Dívenka, která mořského koníka navrhla, se při pohybu výrazně vlnila ve vertikální linii. Hvězdice – většina dětí si okamžitě lehla na koberec v daném prostoru, roztáhla paže i dolní končetiny co nejvíce od sebe. Asi čtyři hoši se ve velmi podobné pozici přitiskli ke zdi nebo ke dveřím. Želvy – několik dětí se pohybovalo po podlaze po čtyřech, ale větší část napodobovala plavecký styl „prsa“ doprovázený běžnou chůzí po nohou. Obvyčné rybky – u dětí se objevovaly dlaně přitisknuté k tvářím a napodobující pohybem otevírání a zavírání rybích úst, některé děti se pohybovaly stejným způsobem jako v případě želv.

### **3. Komunikační kruh, společná práce s psychomotorickým padákem – rytmus a síla moře (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Před vlastní prací s psychomotorickým padákem jsem děti na základě zkušenosti z lekce Haló, Jácíčku (vlnění vodní hladiny tůňky) předem instruovala o bezpečném používání padáku – je potřeba reagovat na můj slovní popis, nesnažit se předhánět v síle vlnění s ostatními dětmi, ale naopak spolupracovat, sledovat, jak s hladinou moře vlní ostatní v návaznosti na můj popis vln (v opačném případě hrozí poničení padáku, neúmyslné zranění blízkých spolužáků). Děti tentokrát pracovaly s padákem naprosto ukázkově – nikdo se nesnažil být rychlejší v pohybech než ostatní, všechny děti (včetně živějších chlapců) zrychlovaly pohyby a zvětšovaly rozsah vlnění dle mých doprovodných instrukcí. Dočkaly se i velkých vln nad jejich hlavou, ale stále byly schopné držet přibližně stejný rytmus. Nebyla jsem tentokrát nucena aktivitu přerušovat a děti mohly pohyb moře vnímat plynule.

### **4. Procházka v moři (cca 10 min – skutečná doba 12 min)**

Děti vytvářející zvuky moře většinou vyjadřovaly šumění používáním hlásky š. Některé žádné zvuky nevyjadřovaly a soustředily se na pohyb látky/vlnky. Děti, které procházely touto mořskou uličkou jsem ujistila, že na druhém břehu moře na ně čekám, podávala jsem jim v závěru uličky ruku a obracela jsem je zpět s instrukcí, aby již otevřely oči. Z celé skupiny si pouze čtyři děti při chůzi se zavřenými očima pro své vlastní ujištění směru chůze oči několikrát otevřely. Vstup do mořské uličky jsem řídila zvukem trianglu. Při této aktivitě mě velmi potěšilo, jak si děti bez mého zásahu dokázaly mezi sebou zorganizovat pořadí vstupu do uličky. V případě první skupiny se chlapec, který se v lekci SLON a mravenec nechtěl účastnit výletu a fungoval v roli pozorovatele, ujal role organizátora, děti za sebou seřadil a se zvukem trianglu jim dával dotykem signál k chůzi. Druhá skupina se společně domluvila a vytvořila rovněž řadu.

### **5. Komunikační kruh - krátká reflexe (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Většina chlapců hodnotila samostatnou chůzi mořem jako nudnou, cesta mořem byla krátká kromě zvuků a barev se tam nic nedělo. Někteří zmiňovali práci s psychomotorickým padákem jako mnohem zajímavější. Bylo to zcela upřímné, otevřené hodnocení – většina chlapců, jak jsem již komentovala v reflexích předchozích lekcí, je živější a vítá možnost vybití nahromaděné energie. Tato aktivita jim tento prostor nenabízela. Pouze tři chlapci se vyjádřili společně s děvčaty k této aktivitě pozitivně – jeden z šátků obsahoval i třpytivá vlákna, což někteří přirovnávali k lesklé hladině moře, těmto dětem se líbil dotek látky na obličej, na dlaních (látky byly jemné), dvě děvčata pozitivně hodnotila šumění moře.

### **6. Boční vedení (narativní pantomima), společná improvizace – společná procházka v moři (cca 15 - 20 min – skutečná doba 16 min)**

Při pohybu v moři jsem zdůraznila tíhu kyslíkové láhve a odpor vody, která pohyb dětí brzdí. Bylo potřeba zajistit v prostoru bezpečný pohyb. Při větším rozvolnění moře se mohli i někteří chlapci uvolnit a užít si volnost pohybu. Při mém dotazu, jak děti zajistí, aby se nikdo ze skupiny neztratil, aby ho neodnesl proud, navrhly, že by se mohly držet za ruce. Jeden z chlapců tento návrh odmítl s argumentem, že se jim bude špatně plavat. Proto se děti dohodly, že budou co nejlíže k sobě a budou si hlídat své sousedy. Při vyvolání představy nebezpečí v moři nabídly děti následující návrhy – chobotnice, žralok, velryba. Jelikož jsem měla ve svém scénáři připravenou situaci s chobotnicí, zvolila jsem z dětských návrhů právě tuto možnost. Snažila jsem se rukama/chapadly ulovit jednoho z klidnějších chlapců a zároveň komentovat chování chobotnice. Bylo zajímavé, že v tomto okamžiku se hoši, kteří v jiných situacích na sebe upoutávají pozornost, přesunuli do zadní části celé skupiny a téměř lapeného spolužáka se odhodlala zachránit čtveřice dívek, které zpravidla na vše reagují klidně, s rozmyslem, nemají potřebu strhávat na sebe pozornost. Tyto dívky rychle stáhly dotyčného chlapce mezi sebe a začaly couvat. Na můj komentář ohledně strachu chobotnice z čehokoli, co je větší než ona sama, podávaly děti následující návrhy: doplatat ke skále, té se určitě chobotnice lekne; doplatat k nějakému žralokovi a pak se rychle ukrýt, chobotnice začne zápasit se žralokem a nás si nebude nikdo z nich všimát; začít po chobotnici házet kyslíkové láhve, určitě se vyleká a odplave (tento návrh několik dětí zavrhl s argumentem, že bez kyslíkové láhve by se utopily). Na závěr navrhl jeden chlapec, že když všichni zvednou paže nad hlavu a začnou poskakovat, tak se chobotnice určitě vyleká. Chlapec začal svůj návrh okamžitě realizovat, aniž by čekal na společné rozhodnutí. Děti, které stály k němu nejlíže, se začaly zcela spontánně přidávat a k nim postupně i další. Záměrně jsem v roli chobotnice ještě chvíli vyčkávala a naznačovala snahu někoho ulovit, strach a únik jsem zařadila až v momentu, kdy se k tomuto zstrašujícímu pohybu přidaly všechny děti. Po návratu na břeh, po odložení celé potápěčské výbavy jsem nechala děti ulehnout na vyhřátou pláž/koberec a vyzvala jsem je, ať se zavřenýma očima vzpomínají na celou svou mořskou procházku.

#### **7. Uzavření lekce - reflexe (cca 5 min – skutečná doba 5 min)**

Děti se při sdílení vzpomínek na procházku v moři zmiňovaly jako první o společném zahnání chobotnice (čerstvý prožitek), hodnotily spolužákův nápad jako velmi dobrý, všem pomohl. Dvě dívky se svěřily s tím, že měly ze setkání s chobotnicí strach. Většina děvčat a několik chlapců se ve vzpomínkách také vraceli k individuální procházce mořem, vzpomínali na barvy moře a na třpytky v jednom z šátků. Většina chlapců připomínala hru s psychomotorickým padákem – tvorba vln, zvláště oněch vysokých vln, při jejichž tvorbě se mohli uvolnit, vybit nahromaděnou energii. Jeden chlapec na úplný závěr přidal otázku, zda v dalším týdnu půjdeme zase na nějaký výlet (výletem nazýval poslední dvě lekce tvořené s oporou v knize Co by se stalo, kdyby...). K jeho dotazu se přidávaly i další děti.

**Lekce 3 – Co by se stalo, kdybych byl o prázdninách v Africe?, realizováno 15. 12. 2020**

**Časový rozsah: cca 52 - 55 min**

#### **1. Úvodní komunikační/asociační kruh (cca 5 min – skutečná doba 5 min) – využití potenciálu ilustrace Daisy Mrázkové**

Představy dětí – nebezpečí divokých šelem; udupání zvěří; výbuch sopky (čtyři chlapci se při sdílení svých představ začali předhánět, kdo sdělí větší počet vybuchlých sopek – začalo se jednou vybuchlou sopkou a valící se lávou, postupně počet sopek narůstal a chlapec, který se v jedné z lekcí z knihy SLON a mravenec nechtěl účastnit výletu, toto soupeření završil

informací, že může být celá Afrika pokrytá sopkami a tyto najednou mohou vybuchnout); šlápnutí na jedovatého pavouka; několikrát se objevila myšlenka setkání s velkými hady; jednu dívku napadlo, že bychom v tak velkém horku mohli také umřít žízní, pokud bychom neměli dostatek vody; na tuto informaci bezprostředně navázal jeden chlapec s tím, že také slunce by nás mohlo velmi spálit a mohli bychom mít velké puchýře; napadení nosorožci. Ani jeden návrh nevyzněl pozitivně; naopak, veškeré představy byly velmi negativní. Nikdo z dětí se nenechal inspirovat pozitivními ilustracemi Daisy Mrázkové (sbírání pomerančů, odpočinek pod palmou, hlazení lvíčka, povídání se žirafou). Bylo velmi zajímavé, že děti měly Afriku spojenou pouze s nebezpečnými situacemi.

## **2. Společná improvizace, pantomima – cestování na prázdniny (cca 5 min – skutečná doba 4 min)**

Děti dle mého očekávání jako první dopravní prostředek navrhly letadlo – způsob ztvárnění pohybu tohoto prostředku se u všech shodoval – pohyb s roztaženými rukama v prostoru. Většina chlapců se pohybovala spíše rychleji (potřeba pohybu), děvčata a klidnější chlapci se pohybovali pomalu a na kraji skupiny. Dalším navrženým dopravním prostředkem byla námořní loď. Tři chlapci si sedli na zem a posouvali se pomocí nohou a paží vsedě po koberci. Ostatní děti jenom procházely pomalou chůzí v prostoru. Tento dopravní prostředek byl očividně těžký pro ztvárnění pohybu. Další návrh pro přepravu bylo auto, načež se spustila v chlapecké části debata, že autem není možné cestovat do Afriky, protože se musí dostat přes moře. V rámci této menší skupiny chlapců někdo doplnil, že auta mohou najet na trajekt. Děti tento fakt přijaly, naznačovaly řízení automobilu (točení volantem), někteří chlapci se vzájemně předjížděli (opět potřeba rychlejšího pohybu). Dětem jsem po chvíli předala informaci, že je potřeba se nalodit na trajekt. Děvčata se pouze v pohybu zastavila. Několik chlapců naznačovalo parkování. Poslední návrh ze strany jednoho chlapce byl cestování soukromým „tryskáčem“. Pohyb děvčat byl shodný jako při prvním dopravním prostředku (běžné dopravní letadlo), většina hochů výrazně svůj pohyb v prostoru zrychlila. Po chvíli jsem aktivitu ukončila sdělením, že přistáváme v Africe, kde jsem je přivítala.

## **3. Tvorba prostředí, společná improvizace (cca 7 min – skutečná doba 6 min)**

Děvčata představovala převážně zvířata (slony, žirafy, lvy), ale také rostliny (několik palem). Z nějakého mně neznámého důvodu je mezi početnou chlapeckou částí oblíbené téma vojáků, vojenských zbraní (projevilo se i během aktivity zaměřené na průzkum jeskyně), proto se i pře této aktivitě objevilo několik ozbrojených vojáků (někteří při vstupu do prostoru zmínili, že hlídají hranice). Zaujala mě pozice tekutého písku (objevila se dokonce třikrát – vždy u chlapců), kterou chlapci představovali ulehnutím na koberec a roztažením všech končetin. A jednou se objevila písečná duna (dívka se nahrbila v zádech). Ostatní děti reagovaly dotazem, co to písečná duna je. Nechala jsem pojem vysvětlit dotyčnou dívku. Místo původně plánovaného zvonečku jsem pro oživení a uspání Afriky opět využila zvuk trianglu, který jsem si postupně v průběhu všech lekcí oblíbila.

## **4. Asociační kruh – obyvatelstvo Afriky (cca 5 min- skutečná doba 6 min)**

Překvapilo mě, že děti neměly dostatek informací (s ohledem na tuto věkovou skupinu) ohledně afrického obyvatelstva. Na mou otázku, jací lidé v Africe žijí, odpověděl jeden chlapec, že tam žijí indiáni. Jeho informaci potvrdzovali i další chlapci. Děvčata se zatím nezapojovala a naslouchala, kromě jediné dívky, která na chlapce reagovala nesouhlasně – indiáni určitě nežijí v Africe, tam jsou přece černoušci. K dívce se následně přidal chlapec, který upřesnil, kde žijí

indiáni – podle něj v Indii. Nechala jsem ještě chvíli dětem prostor pro případné další argumentace a ve chvíli, kdy již nikdo s další informací nevstupoval, jsem do kruhu přinesla globus, který jsme měli v učebně k dispozici, a s touto pomůckou jsem jim vysvětlila, kde žijí indiáni a proč se jim říká indiáni. Na můj dotaz, co děti vědí o životě afrických černoušků (využila jsem pojmenování výše zmíněné dívky), nikdo nereagoval. To mi umožnilo vhodně započít s následující aktivitou – „*Nevíme nic o životě afrického obyvatelstva, tak je pojďme společně navštívit a něco se o nich dozvědět.*“

##### **5. Živé obrazy – život v Africe (cca 15 min – skutečná doba 23 min)**

Původně jsem ve svém plánu směřovala hlavní aktivitu rozvíjející spolupráci mezi žáky a schopnost najít společné řešení problému do následující aktivity. Ale již v průběhu těchto živých obrazů se samovolně vytvořily situace, které byly s ohledem na cílené působení na spolupráci mezi žáky velmi vítány. V případě dvou skupin se jejich členové nebyli schopni dohodnout na způsobu ztvárnění živého obrazu. Jednalo se o obraz „Čtyři africké ženy nesou do svých domovů náklad v hliněných mísách na hlavě“ a obraz „Čtyři afričtí rybáři loví ryby do sítí ze svých malých člunů“. Děvčata ztvárňující zmíněné ženy nesoucí náklad na hlavě se nebyla schopna dohodnout na způsobu přidržování nádob. Dvě dívky se dostaly do sporu, zda mají být ruce přímo u hlavy v náznaku úzké nádoby nebo spíše stranou od hlavy v náznaku široké nádoby. Zbylé dvě dívky byly ochotny se přizpůsobit. Nicméně jedna dívka z oné rozhádané dvojice se dokonce i rozplakala se slovy, že jí nikdo ve skupině nenaslouchá a nechce realizovat její návrh. Využila jsem této situace a požádala ostatní skupiny, zda nemají radu pro děvčata k vyřešení jejich neshody. Zbylé děti jim navrhly, že se mohou rozdělit na dvě menší skupiny a ve dvojicích představit dva různé obrazy. Jeden chlapec také zmínil, že náklad na hlavě může být různě velký a mohou tak všechny čtyři dívky mít ruce v různých pozicích. Přesto se nepodařilo uplakanou dívenku přimět k nějakému kompromisu. Nepovažovala jsem za vhodné naléhat na ostatní tři dívky, aby se přizpůsobily návrhu jejich spolužačky. Naopak jsem vnímala jako důležité, že si dotyčná dívka projde situací, kdy si „nevybrečí“ svůj názor. Často se této dívence i v jiných skupinových aktivitách všichni přizpůsobují, jelikož začne plakat a ostatní děti raději ustoupí ze svých návrhů. Navrhla jsem této dívčí skupině, že mohou vytvořit dva obrazy zároveň – na jednom budou zachyceny tři africké ženy a na druhém pouze jedna žena. Výše zmíněná dívka však odmítla jakoukoli kompromisní variantu a stále opakovala, že její návrh je ten správný. Nabídla jsem jí náhradní řešení – může mi ukázat svůj soukromý obraz po skončení celé lekce. To byla pro ni již přijatelná varianta. Druhá skupina, ve které se rovněž řešil nesoulad s provedením obrazu rybářů, byla složena ze čtyř chlapců. Problém se v tomto případě týkal představení rybářského člunu. Jeden z chlapců přišel s návrhem, který mě velmi zaujal svou kreativitou. Jeho představa rybářského člunu byla následující – dva hoši se posadí na zem s roztaženými nohama, které chodidly spojí. Vytvoří tak vnitřní prostor člunu, ve kterém budou zbylí dva chlapci sedět a naznačovat lov ryb do sítí. Jeho nápad mě velmi zaujal, jistě by takovéto ztvárnění rybářského člunu vypadalo velmi dobře při nějaké inscenaci. S tímto návrhem bohužel nesouhlasil další z chlapců, který chtěl sám představovat člun tak, že si na zem lehne a ostatní budou na něm sedět a chytat ryby do sítí. Hoši ovšem dokázali celou situaci i díky předchozímu řešení v dívčí skupině vyřešit zcela samostatně. Rozdělili se na dvě skupiny po dvou a představili dva obrazy zároveň. Nakonec se ani v jedné z těchto podskupin neuplatnil původní návrh. Jedna dvojice naznačovala vhazování sítí do vody a druhá dvojice naznačovala již samotný lov ryby, přičemž jeden z chlapců byl rybář



a druhý představoval rybu v síti. Neshody u těchto dvou skupin nám prodloužily původně plánovaný čas pro tuto aktivitu, nicméně se jednalo o velmi plodný čas ve vztahu k jednomu z cílů této lekce – spolupráce. Pro děti to byla velmi důležitá zkušenost, která má bohatý potenciál v přípravě na podobné situace v reálném životě.

#### **6. Boční vedení, společná improvizace (spolupráce celé třídy) – výlet do africké savany (cca 10 min – skutečná doba 11 min)**

Děti při balení svých batohů vcelku vhodně refletovaly své povědomí o podmínkách v africké přírodě, odpovídal tomu i obsah batohu – několikrát se opakovalo pití a jídlo, ve vztahu k jídlu přidal jeden chlapec kempinkový vaříč (byl to týž chlapec, který přidával vaříč i do batohu při průzkumu jeskyně – pozn.: pedagog má i při takovýchto aktivitách skvělou příležitost získat spoustu informací o společně tráveném čase těchto dětí s jejich rodiči – chlapec očividně často s rodiči vyráží na výlety a pobyty do přírody), klobouk proti sluníčku, sluneční brýle, opalovací krém (tento návrh vznesla dívka, která okamžitě přidala i důvody, proč je důležité přibalit tento krém – sluníčko nám může spálit kůže, nejsme na takové silné sluníčko zvyklí), několik hochů přidalo i zbraně pro sebeobranu před lupiči a divokou zvěří (stejní hoši, kteří i při cestě do jeskyně zmiňovali, že by v jeskyni mohly být ukryté nebo ztracené válečné zbraně). Děti již vzhledem k předchozím zkušenostem s bočním vedením dokázaly velmi dobře napodobovat jednotlivé situace. Dva chlapci přidávali komentář, že je jim strašné vedro, už aby byl někde stín nebo voda. Živější hoši si „pobyt“ ve vodě opět užívali, mohli vybit svou energii – naznačovali cákání, přidali i pokřikování. Při mé otázce, co by mohlo děti na břehu nepříjemně překvapit, odpověděl jeden chlapec, že na břehu čeká krokodýl. Další chlapec nečekal na můj pokyn k vyřešení problému a začal navrhopvat, že přece mají zabalené nějaké zbraně, tak krokodýla mohou bez problémů zastřelit. Opět jsem využila červený šál jako symbol nebezpečí a chlapci jsem odpověděla, že zbraně sice mají, ale v batohu na břehu. A mezi batohem a jimi je velmi rozdivočelý a vzteklý krokodýl. Chlapec, který jako možné nebezpečí navrhl právě krokodýla, předložil řešení – „Budeme pobíhat všichni ze strany na stranu a tím ho strašně zmateme. Pak se nám podaří dostat k batohům.“ Nečekal vůbec na reakci spolužáků a ihned začal sám přebíhat ze strany na stranu a ostatní děti se naprosto spontánně začaly k němu připojovat. V roli nebezpečí/krokodýla jsem chvíli naznačovala snahu někoho z dětí ulovit, rovněž jsem přebíhala z jedné strany na druhou, po chvíli jsem však ponechala vítězství dětem a odešla jsem stranou, kde jsem odložila zmíněný šál (nechtěla jsem dát dětem příležitost použít zbraně, které mají ve svých batozích). Při cestě zpět jsem již vynechala trhání pomerančů a pocit velkého horka, naznačila jsem dětem, že se se zapadajícím slunkem mírně ochladilo a cesta zpět do městečka byla mnohem pohodlnější.

#### **7. Závěr lekce - reflexe (cca 5 min – skutečná doba 6 min)**

Dětem při závěrečné reflexi zůstal v hlavě především poslední zážitek – cesta do přírody a setkání s krokodýlem. Pouze dvě děvčata se ve vzpomínkách vrátila i k setkání s některými africkými zvířaty, které hodnotila pozitivně – zvířata jim nemohla ublížit, protože byla díky dětem hodná (zřejmě dívky myslely díky dětem, které je představovaly). V závěrečné reflexní diskusi se stále hovořilo o setkání s krokodýlem. Děti pozitivně hodnotily spolužákův nápad se zmatením krokodýla. Ale zároveň se znovu ozývaly hlasy některých chlapců, že nejrychlejší by bylo krokodýla zastřelit a že příště si vezmou i do vody batoh, aby byli dobře připraveni. Reagovala jsem na jejich komentáře tím, že jsem je pochválila za skvělé řešení bez zbytečného úmrtí divokých zvířat, která útokem řeší jenom základní potřebu – hlad. Na můj vstup

zareagovala jedna z dívek, která prohlásila, že kdyby děti v batohu měly dostatek masa, mohly by krokodýla nakrmit, a přitom ochránit samy sebe.

## **2.6. Realizace výzkumné části (druhé měření)**

### **2.6.1. Zkoumání klimatu 1. třídy – vyhodnocení druhého měření, dětská kresba**

Druhé sledování a měření kvality třídního klimatu v konkrétní 1. třídě bylo realizováno v průběhu posledního týdne školní docházky před vánočními prázdninami. Tohoto druhého měření se účastnilo pouze 25 žáků z celkového počtu 28. Tento nižší počet byl způsoben přerušением docházky k prezenční výuce u tří žáků z důvodu vážné epidemiologické situace v dané době. Dva dny po realizaci poslední lekce dramatické výchovy s oporou o knihu „Co by se stalo, kdyby“, tj. 17. 12. 2020, byli žáci 1. třídy vyzváni k opětovné tvorbě kresby na téma „Jak to vypadá v naší třídě o přestávce.“ Po zkušenosti z prvního sledování byl již předem žákům vyhrazen časový prostor dvou vyučovacími hodin. Dětem byly opět podány instrukce, aby ve své kresbě zaznamenaly, jak vnímají po delší době vzájemného poznávání svou třídu během přestávky, co se ve třídě děje, a aby také nezapomněly samy na sebe. Postupně, jak byly jednotlivé výtvary dokončovány, navazoval individuální rozhovor týkající se obsahu kresby, při kterém jsem si do stejných záznamových listů zapisovala důležité postřehy týkající se sledovaných prvků třídního klimatu. V danou dobu jsem v této konkrétní třídě měla k dispozici jednu asistentku pedagoga, což mi vlastní organizaci individuálních rozhovorů ulehčilo stejně jako při prvním sledování.

U některých žáků jsem zaznamenala během čtyř měsíců velký posun ve vlastní kresbě, především co se týče ztvárnění lidské postavy.

Vlastní obsah kresby se samozřejmě ve srovnání s prvním sledováním lišil. Děti zachycovaly jiné situace, ale hodnotící stránka této kresebné informace se ve většině případů nijak výrazně nelišila od prvního výtvaru. Ztvárněné postavy se opět usmívaly, byly spokojené a ve většině případů se nacházely v kontaktních momentech (hra, spolupráce, rozhovor apod.). U osmi dětí byl zaznamenán navýšený počet zakreslených osob – původně se objevovaly kresby bez postav nebo s jednou či dvěma postavami, při druhém sledování došlo k jejich navýšení, v některých případech i výraznému. I ze společného rozhovoru s autory těchto kreseb bylo patrné, že si již dokázali najít své přátele, druží se s ostatními dětmi.

Konflikty nebyly tentokrát při individuálních rozhovorech vůbec ze strany dětí zmiňovány. K dispozici jsem měla při těchto rozhovorech i původní kresbu a záznamový list, abych se mohla případně doptávat na původní komentáře z měření v měsíci září. Děti, které při prvním rozhovoru hovořily o chlapci, který ostatní provokuje a pošťuchuje, zmiňovaly výrazné zlepšení jeho chování. Údajně ostatním dětem pomáhá v matematice, dokáže si s nimi hezky hrát.

Již se na několika kresbách objevuje promísení obou pohlaví – ve společných hrách jsou zachyceny v některých případech děvčata i chlapci společně. Naopak u jednoho chlapce se v první kresbě objevovalo výrazně více dívek – tento chlapec si teprve hledal svou pozici mezi ostatními hochy a děvčata jej bez problémů mezi sebe přijímala. Ve druhé kresbě ztvárnil sám

sebe pouze mezi hochy a také při rozhovoru zmiňoval, že už má ve třídě spoustu nových kamarádů.

Pro ukázkou přikládám srovnání první a druhé kresby u několika vybraných žáků, kde byly zaznamenány výrazné změny. U ostatních žáků změny nebyly výrazné, u žádného žáka nedošlo k negativnímu obratu v obsahu kresby.

Žák původně navštěvující alternativní lesní školku ve své první kresbě nezachytil žádnou postavu, ani sám sebe. Při prvním rozhovoru tvrdil, že jsou všechny děti na zahradě, proto nakreslil prázdnou třídu a její vybavení. Stýskalo se mu po kamarádech z lesní školky, v této třídě nikoho neznal a neměl v druhém týdnu školní docházky stále žádné přátele. Ve své druhé kresbě již ztvárnil čtyři dětské postavy – dvě si hrají na koberci s autíčky a dvě si povídají u lavice. Na koberci si hraje autor této kresby s dalším spolužákem. Pátou postavou je učitelka, kterou na obrázku i pojmenovává a zapisuje, že je právě v kabinetu. Při rozhovoru se zmiňuje především o chlapecké skupině, která upřednostňuje o přestávkách společnou hru s autíčky a autodráhou. Zapojuje se mezi ně, má údajně již hodně kamarádů. Ve třídě je legrace a velice jej baví společné aktivity mimo lavici. Srovnání jeho kreseb je v přílohách č. 8a, 8b.

Další ukáзка, kterou jsem vybrala, nepředstavuje změnu ve vlastním hodnocení – autor, chlapec, již v průběhu prvního měření vyjadřoval velkou spokojenost ve třídě, zmiňoval, že má spoustu kamarádů, se kterými si moc rozumí a těší se na ně. Nicméně na své první kresbě zaznamenal pouze sám sebe, jak si hraje se stolním fotbalem. Na druhé kresbě zachycuje výrazně větší počet dětí, které se všechny usmívají a mávají rukama. Při rozhovoru hodnotil svou třídu jako prima partu, do které velmi rád chodí, všichni jsou kamarádi a těší se na sebe. Srovnání obou kreseb je v přílohách č. 9a, 9b.

Výrazný posun ve vnímání osobní spokojenosti ve třídě je předmětem další ukázkou. Dotyčný chlapec při prvním rozhovoru zmínil svou nespokojenost ve třídě, ve škole se mu líbilo mnohem více. Tady zatím nemá žádné kamarády, děti si sice spolu hrají, ale on se k nim nepřidává. Na první kresbě zaznamenal pouze sám sebe v lavici při svačině. Při druhém sledování ztvárnil ve své kresbě více postav – dvě děti si na koberci hrají s autíčky (jednou z postav je sám autor), další dvě děti jsou v lavicích, kde si kreslí a svačí. Při individuálním rozhovoru zmiňoval, že má již nové kamarády, rád si hraje s ostatními chlapci s autodráhou a autíčky. Ve škole se mu již líbí, s nikým se nehádá. Srovnání obou kreseb je v přílohách č. 10a, 10b.

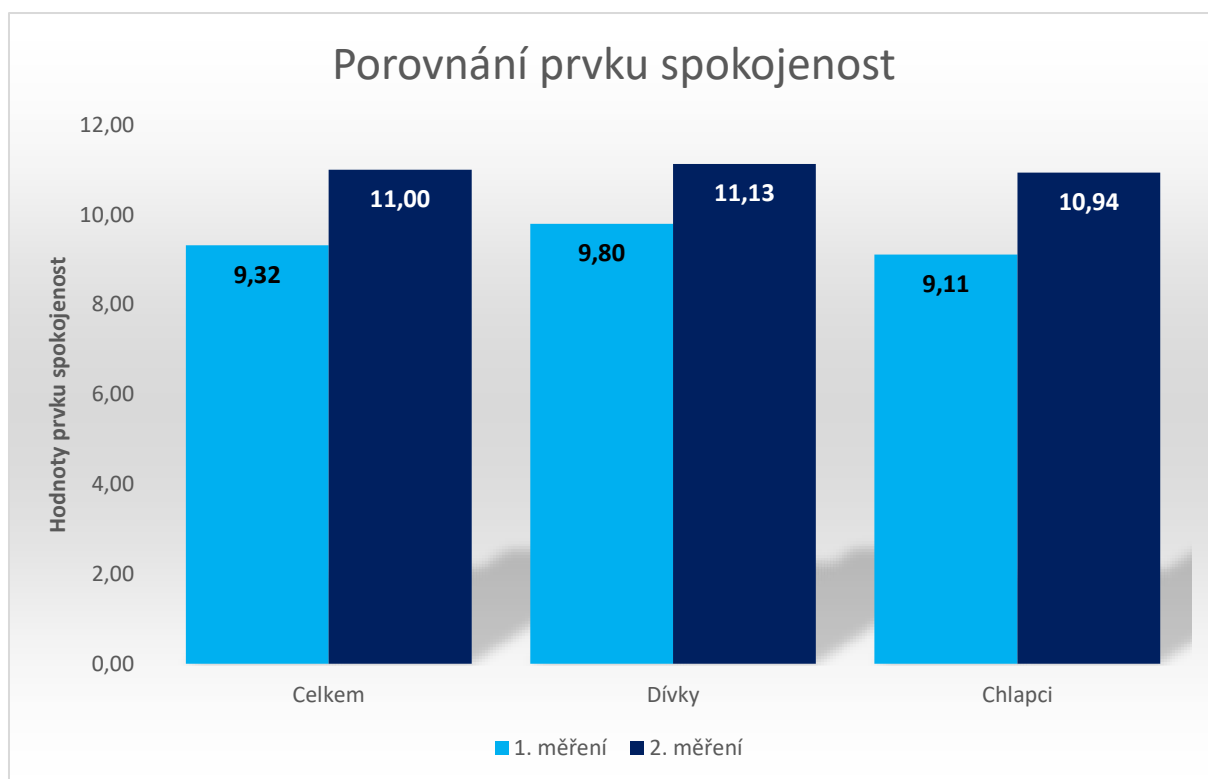
Poslední ukázkové srovnání se týká chlapce, kterého při prvním sledování několik dětí při individuálních rozhovorech označilo jako osobu, která ostatní provokuje, pošťuchuje, dokonce si prý i svým chováním k ostatním „koleduje“. Tento chlapec první kresbu naprosto bojkotoval – celou plochu začmáral oranžovou pastelkou, výtvar následně zmuchlal. Při individuálním rozhovoru hodnotil vše velmi negativně – ve škole byl nespokojený, vše jej štvalo, chtěl být s tátou. Při druhé kresbě zaznamenal sám sebe s jedním spolužákem, kterého označil za svého nejlepšího kamaráda, jak si společně hrají na koberci s autíčky. Během druhého individuálního rozhovoru mluvil o celé třídě velmi pozitivně – ve třídě má prý spoustu kamarádů, občas se v něčem nepohodnou, ale hned se zase udobří. Za dětmi se každý den moc těší. Děti mu prý drží palce ve čtení a psaní, což mu dělá upřímnou radost (pozn.: Dotyčný chlapec v průběhu prvních dvou měsíců začal spolupracovat se speciálním pedagogem na nápravě sluchové syntézy a analýzy, která jej limituje v technice čtení a v písemném projevu. Při sebemenším

úspěchu mu spontánně celá třída tleská a někteří chlapci jej začnou povzbuzovat.). Srovnání obou kreseb je v přílohách č. 11a, 11b.

### **2.6.2. Zkoumání klimatu 1. třídy – vyhodnocení druhého měření, dotazník „Naše třída“**

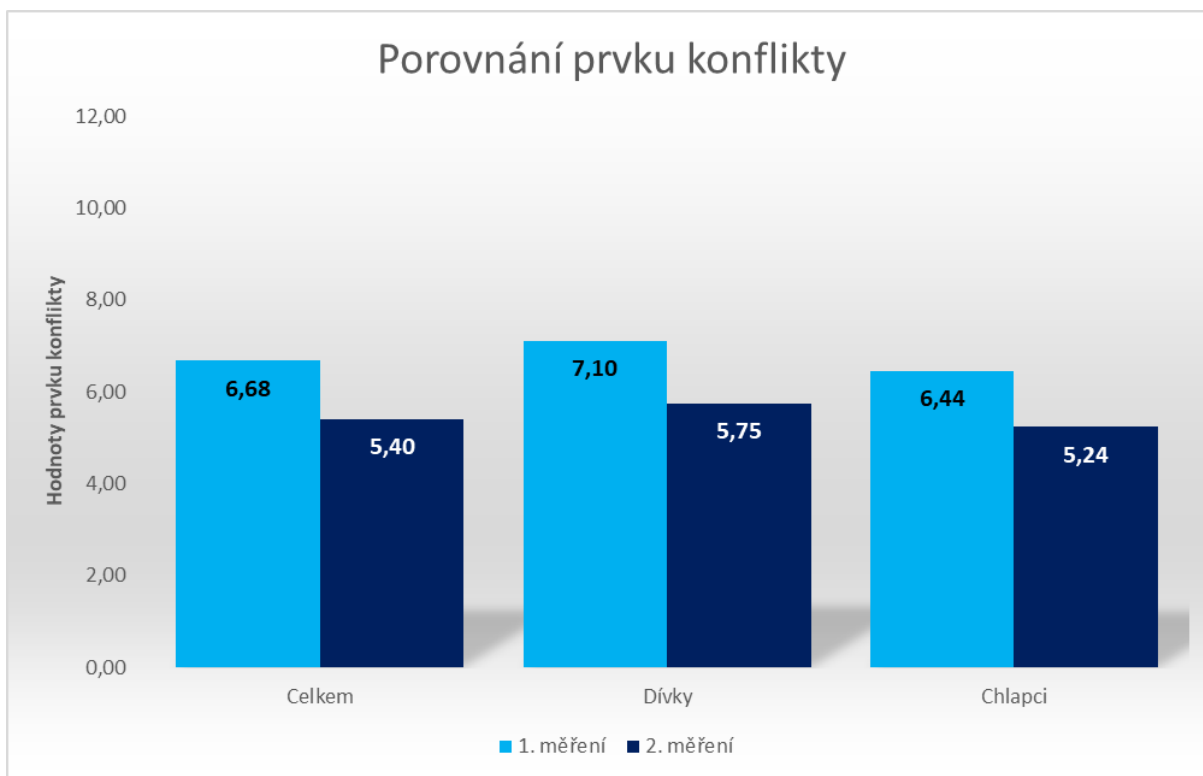
Druhé měření kvality třídního klimatu pomocí dotazníku „Naše třída“ bylo rovněž realizováno v průběhu posledního týdne školní docházky před vánočními prázdninami, konkrétně 18. 12. 2020. K dispozici jsem pro pomoc žákům s orientací v dotazníku měla jednu asistentku pedagoga. Vyplňování dotazníku trvalo opět přibližně 15 minut. Žáci se díky doprovodným ilustracím velmi dobře v dotazníku orientovali a také pomoc asistentky některým usnadnila proces vyplňování. Dotazník vyplňovalo pouze 25 žáků z původního počtu 28 z důvodu uvedených již výše.

Průměrná hodnota sledovaného prvku spokojenost žáků ve třídě se v průběhu druhého měření za celý kolektiv nelišila od střední hodnoty tohoto prvku. V obou případech dosáhla výše 11 bodů z celkových 12. Dosáhla tedy výrazně příznivější hodnoty než při prvním měření, kdy dosahovala po zaokrouhlení 9,32 bodů z celkových 12. Při sledování tohoto prvku zvláště za dívky a zvláště za chlapce byla hodnota mírně vyšší v dívčí části kolektivu. Dívky vykazují při tomto druhém měření opět mírně vyšší spokojenost ve třídě nežli chlapci. I v tomto odděleném měření byla průměrná hodnota velmi blízká střední hodnotě. Tento fakt poukazuje na minimum extrémních výkyvů u jednotlivců. Z celkového počtu 100 výpovědí (25 žáků potvrzuje 4 výpovědi) bylo 21 označeno jako "Nevím", během prvního měření byl počet těchto odpovědí více než dvojnásobný, konkrétně 53. Je tedy zřejmé, že žáci se již během čtyř měsíců školní docházky lépe poznali a dokážou již většinu výroků jednoznačně potvrdit či vyvrátit. Konkrétní výsledky sledování jsou uvedeny v tabulce v příloze č. 12. Pro přehlednost uvádím výsledné porovnání obou měření v následujícím grafu.



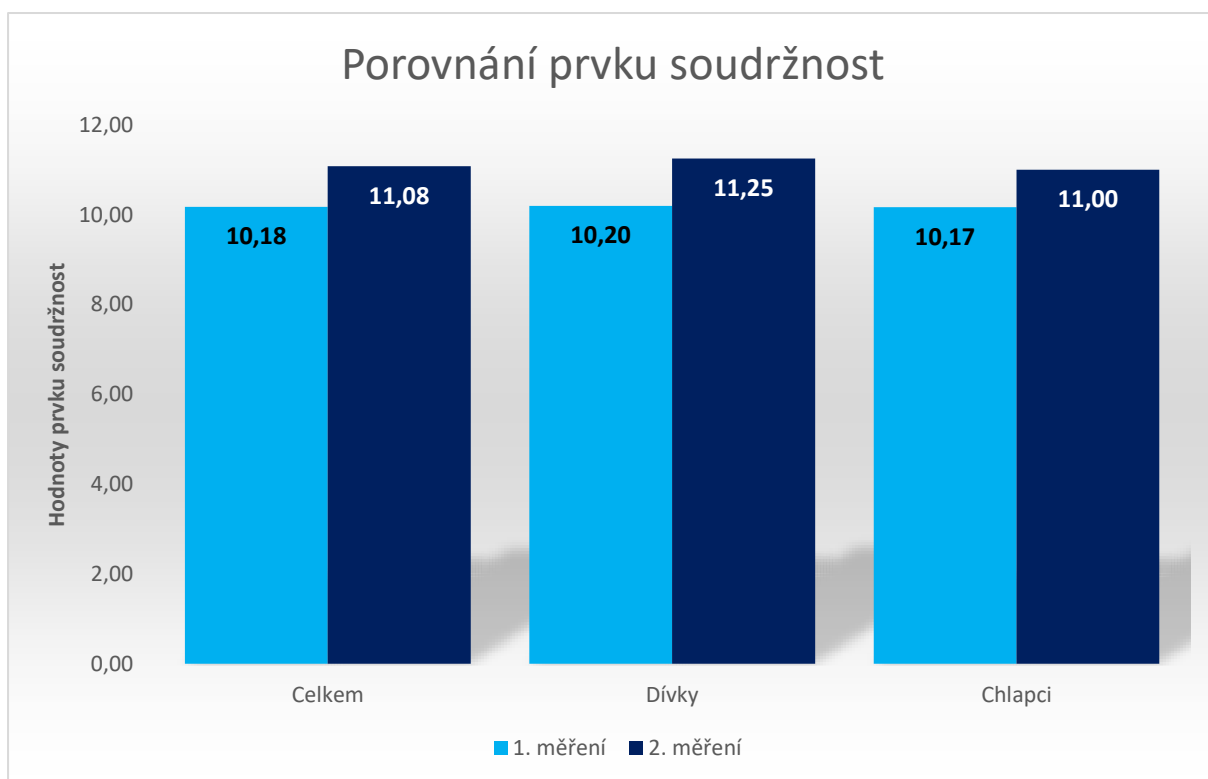
Obr. 3 - Porovnání prvku spokojenost žáků ve třídě v rámci prvního a druhého měření

Průměrná hodnota sledovaného prvku konflikty mezi žáky se v průběhu druhého měření za celý kolektiv nelišila nijak výrazně od střední hodnoty tohoto prvku. V případě průměrné hodnoty se jednalo o 5,4 bodů z celkového počtu 12, v případě střední hodnoty se jednalo o 5 bodů. V porovnání s prvním měřením došlo opět ke zlepšení tohoto sledovaného prvku, který v prvním měření dosahoval průměrné hodnoty 6,68 bodů. Při sledování tohoto prvku zvláště za dívky a zvláště za chlapce byla hodnota mírně vyšší v dívčí části kolektivu. Dívky vykazují i při tomto druhém měření mírně vyšší vnímání konfliktů mezi žáky nežli chlapci. V tomto odděleném měření byla průměrná hodnota téměř shodná se střední hodnotou u chlapců, u dívek byla průměrná hodnota mírně vyšší než střední hodnota. Tento fakt poukazuje na vliv odpovědí dvou dívek, které nedokázaly objektivně vyhodnotit přítomnost konfliktního jednání v třídním kolektivu - veškeré jejich výpovědi spadaly do kolonky "Nevím". Z celkového počtu 100 výpovědí (25 žáků potvrzuje 4 výpovědi) bylo 31 označeno jako "Nevím", během prvního měření byl tento počet odpovědí v rámci prvku konflikty 46. Na rozdíl od prvku spokojenost nedošlo v tomto případě k významnějšímu poklesu těchto odpovědí. Žáci jsou po čtyřech měsících školní docházky schopni s větší jistotou hodnotit pocit spokojenosti v daném kolektivu a vnímání soudržnosti této skupiny než vnímání konfliktních situací. Při tomto hodnocení je stále ještě znatelná mírná nejistota v jednoznačném zhodnocení chování spolužáků při řešení problémových situacích. Konkrétní výsledky sledování jsou uvedeny v tabulce v příloze č. 13. Pro přehlednost uvádím výsledné porovnání obou měření v následujícím grafu.



Obr. 4 – Porovnání prvku konflikty mezi žáky v rámci prvního a druhého měření

Průměrná hodnota sledovaného prvku soudržnost žáků ve třídě se v průběhu druhého měření za celý kolektiv nelišila nijak výrazně od střední hodnoty tohoto prvku. Průměrná hodnota dosáhla výše 11,08 bodů z celkových 12. V porovnání s prvním měřením došlo k mírnému zlepšení sledovaného prvku soudržnost, jehož hodnota při prvním měření dosahovala průměrné hodnoty 10,17 bodů. Při sledování tohoto prvku zvláště za dívky a zvláště za chlapce byla průměrná hodnota nepatrně vyšší u dívek. Při použití střední hodnoty dívky vykazaly rovněž mírně vyšší vnímání soudržnosti ve třídě nežli chlapci. Z celkového počtu 100 výpovědí (25 žáků potvrzuje 4 výpovědi) bylo 17 označeno jako "Nevím" oproti 41 těmto odpovědím během prvního měření. Je tedy zřejmé, že žáci se již vzájemně celkem dobře poznali a dokážou již mnohem výstižněji komentovat jednotlivé výroky týkající se soudržnosti kolektivu. Konkrétní výsledky sledování jsou uvedeny v tabulce v příloze č. 14. Pro přehlednost uvádím výsledné porovnání obou měření v následujícím grafu.



Obr. 5 – Porovnání prvku soudržnost žáků ve třídě v rámci prvního a druhého měření

### 2.6.3. Vyhodnocení výzkumu ve vztahu k cíli praktické části práce

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda je možno s pozitivními výsledky působit na nově budované vztahy mezi žáky a čerstvě se utvářející třídní klima, respektive jeho konkrétní prvky, již během několika měsíců prvního pololetí školního roku při využití metod a technik dramatické výchovy. Tyto metody a techniky námětově vycházely ze záměrně vybraných knih Daisy Mrázkové, jejichž stěžejní téma velmi úzce souvisí s vybranými prvky klimatu školní třídy. Jak je patrné z výše uvedených grafů a z přesných výsledků měření v přílohách č. 5, 6, 7, 12, 13 a 14, došlo již v průběhu čtyř měsíců školní docházky k pozitivním změnám u všech tří sledovaných prvků třídního klimatu. Tyto pozitivní změny byly zaznamenány jak za celý kolektiv, tak i v rámci oddělených genderových skupin.

Srovnám-li bodový posun sledovaných tří prvků za celý třídní kolektiv, pak jednoznačně nejvýraznější změna postihla prvek spokojenosti žáků ve třídě. V tomto případě došlo k pozitivnímu posunu o 1,68 bodu. Při srovnání bodových hodnot prvního a druhého měření u prvku konflikty mezi žáky došlo k pozitivnímu posunu o 1,28 bodu – jedná se tedy o druhou nejvýraznější změnu. V případě prvku soudržnost žáků ve třídě došlo k nejmenšímu posunu, a to o 0,9 bodu. Přesto tento prvek dosahoval nejlepší celkové hodnoty – blížil se nejvíce k hraniční hodnotě dané škály (12 bodů pro prvky spokojenost žáků ve třídě a soudržnost žáků ve třídě, 4 body pro prvek konflikty mezi žáky). Jeho hodnota se pohybovala poměrně vysoko již při prvním měření, což může poukazovat na poměrně pevné vazby v rámci skupin přicházejících z jedné třídy mateřské školy.

Při porovnání bodového posunu v rámci oddělených genderových skupin došlo u dívek k nejvýraznější změně u prvku konflikty mezi žáky. Zde je dosaženo pozitivního posunu o 1,35

bodů. Přesto, že dívky vnímají vztahy mezi žáky již jako méně konfliktní oproti prvnímu měření, stále jsou k případným konfliktním situacím citlivější než chlapci. Posun u prvku spokojenost žáků ve třídě dosáhl velmi podobné hodnoty, a to 1,33 bodu. Nejmenší bodový posun byl zaznamenán u prvku soudržnost žáků ve třídě, přestože podobně jako u celého třídního kolektivu dosahoval nejlepší celkové hodnoty.

Za skupinu chlapců došlo k nejvýraznějšímu posunu podobně jako za celý kolektiv u prvku spokojenost žáků ve třídě, a to o 1,83. Tato výrazná změna u chlapecké skupiny ovlivnila ve značné míře i změny za celý třídní kolektiv. Jedná se totiž o absolutně nejvyšší bodový posun. U chlapecké skupiny následuje prvek konflikty mezi žáky s bodovým posunem o 1,2 bodu a k nejmenšímu posunu došlo u prvku soudržnost mezi žáky o 0,83 bodu. Ovšem opět se v tomto případě jednalo o nejvyšší absolutní hodnotu.

Můj původní odhad, že nejvíce se změny projeví u prvku spokojenost žáků ve třídě, byl tedy správný. Zároveň jsem také chtěla tímto měřením zjistit, zda dojde k pozitivnímu posunu u prvku soudržnost žáků ve třídě, jelikož tento prvek vykazuje zpravidla u tříd s vyšším počtem žáků horší výsledky. Hodnoty tohoto sledovaného prvku se pohybovaly již při prvním měření poměrně vysoko. Jak jsem již uvedla výše, domnívám se, že mezi dětmi byly již z prostředí mateřské školy vybudovány poměrně pevné vazby, které zřejmě ovlivnily takto pozitivní hodnocení již na samém počátku.

Připojuji odpovědi na mé výzkumné otázky, ke kterým jsem v průběhu pozorování a měření dospěla:

VO1: Je možné prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy s využitím konkrétní literární opory pozitivně ovlivnit vybrané prvky klimatu školní třídy již během několika měsíců? Ano, při cíleném využívání metod a technik dramatické výchovy s oporou o tematicky záměrně vybranou dětskou literaturu je možno pozitivně ovlivňovat ty prvky klimatu školní třídy, na které cílí zvolené metody, techniky a téma využitých dětských knih.

VO2: Pokud se již po několika měsících projeví pozitivní změny u sledovaných prvků, u kterého prvku se změny projeví nejvýrazněji?

Nejvýraznější změny byly za celý třídní kolektiv a za chlapeckou část tohoto kolektivu zaznamenány u prvku spokojenost žáků ve třídě. V případě dívčí části třídního kolektivu byly nejvýraznější změny zachyceny u prvku konflikty mezi žáky.

VO3: U které genderové skupiny se pozitivní změny ve sledovaných prvcích třídního klimatu projeví výrazněji?

U sledovaného prvku spokojenost žáků ve třídě došlo k nejvýraznějším změnám u chlapecké části kolektivu. Prvek konflikty mezi žáky zaznamenal největší posun naopak u dívčí části třídního kolektivu, stejně jako prvek soudržnost žáků ve třídě.

Během obou měření jsem věnovala také pozornost případným extrémním výkyvům (blízcím se opačnému pólu hodnotové škály) u jednotlivých žáků. Vycházela jsem z faktu, že středovou hodnotou hodnotové škály je 8 bodů – sledovala jsem, jak se individuální hodnota sledovaného prvku u daného jedince vzdaluje od této středové hodnoty v opačném směru oproti průměrné hodnotě za celý kolektiv.

U prvku spokojenost žáků ve třídě byla naměřena v průběhu prvního měření hodnota ve dvou případech ve výši 7 bodů, nejednalo se tedy o extrémní výkyv směrem k hodnotě 4. Oba chlapci, k nimž se tato naměřená hodnota vztahuje, vnímali většinou část třídního kolektivu jako spokojenou (pozitivní hodnocení výroku č. 1 v jednom případě a výroku č. 7 ve druhém



případě – týkají se většinové části kolektivu). Výroky, které se týkaly pouze některých jednotlivců (výroky č. 4 a 10), byly hodnoceny v obou případech negativně. Je tedy zřejmé, že převážnou část svých spolužáků vnímali při tomto prvním měření jako spokojené, ale uvědomovali si i možné výjimky. S tímto detailnějším rozbořem jejich hodnocení jednotlivých výroků nevnímám dané hodnoty 7 bodů jako nebezpečné extrémy. Při druhém měření bylo u jednoho z těchto chlapců zaznamenáno výrazné zlepšení v hodnocení spokojenosti žáků ve třídě (11 bodů). Druhý žák se již tohoto opakovaného měření neúčastnil z důvodu zhoršené epidemiologické situace. Nejnižší hodnota byla naměřena ve výši 8 bodů, tedy na úrovni středové hodnoty.

U prvku konflikty mezi žáky byla u tří žáků naměřena během prvního sledování hodnota 10, což oproti prvku spokojenost představuje již výraznější výkyv směrem k extrémní hodnotě 12. Tito tři žáci (dva chlapci a jedna dívka) vnímali v porovnání s ostatními vztahy mezi spolužáky jako značně konfliktní. Jeden z těchto chlapců zmiňoval konflikty mezi některými spolužáky i při osobním rozhovoru nad kresbou, především se tyto spory týkaly společné hry s autíčky a autodráhou. Rovněž zmíněná dívka při osobním rozhovoru zmiňovala spory v chlapecké části třídy týkající se sdílení autodráhy. Při druhém měření nebyla již tato dívka přítomna z důvodu zhoršené epidemiologické situace. U obou chlapců byl zaznamenán výrazný pozitivní posun, výroky byly z jejich strany hodnoceny zcela opačnými hodnotami než v průběhu prvního měření.

Co se týče prvku soudržnost žáků ve třídě, zde byl zaznamenán při prvním měření výraznější výkyv směrem k extrémní hodnotě 4 pouze u jedné dívky. Její hodnocení výroků dosáhlo celkové hodnoty 6 bodů. Již při osobním rozhovoru jsem vnímala, že se pevněji váže pouze k jedné spolužačce, se kterou se znala z předchozí mateřské školy. Obě dívky navštěvovaly zcela odlišnou mateřskou školu než většina zbývajících spolužáků. S ostatními dětmi se zpočátku vůbec nestýkala, držela se zpravidla stranou, nezapojovala se do žádných hravých aktivit v době přestávky. Pokud byla s někým v kontaktu, tak se jednalo v prvních týdnech pouze o dotýčnou kamarádku z předškolního zařízení. V navazování nových kontaktů byla zpočátku velmi nejistá. Během druhého měření dosáhlo její hodnocení výroků celkové hodnoty plných 12 bodů. U této dívky byl zaznamenán skutečně nejvýraznější posun ve vnímání vzájemných vztahů mezi spolužáky. Dokonce i vlastní obsah kresby koresponduje s tímto vývojem – na první kresbě ztvárnila pouze sebe samu, na druhé kresbě již zachycuje ve své přítomnosti další spolužáky, o kterých hovoří jako o svých velkých kamarádech a kamarádkách.

Při srovnání výsledků prvního a druhého měření v rámci celého třídního kolektivu i v rámci jednotlivých genderových skupin je zřejmé, že v této konkrétní třídě se již v průběhu několika prvních měsíců školního roku daří budovat s oporou o využití metody a techniky dramatické výchovy velmi pozitivní třídní klima. Napovídají tomu i výše zmíněné výrazné pozitivní posuny u konkrétních žáků, u nichž byly v průběhu prvního měření zaznamenány výkyvy směrem k extrémním hodnotám. Je vhodné a žádoucí i nadále pokračovat v takovéto podpoře dalšího formování klimatu školní třídy.

## Závěr

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na využití metod a technik dramatické výchovy při utváření pozitivního klimatu školní třídy. Práci jsem rozdělila na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se věnovala vysvětlení pojmu klima školní třídy, vnímání jeho bezpečnosti, představila jsem různé cesty sledování a měření sociálně-psychologických jevů, které třídní klima utvářejí. Dále jsem se zaměřila na charakteristické znaky dané věkové kategorie, u které bylo reálné třídní klima sledováno. Představila jsem pojem dramatické výchovy, její principy, cíle, metody a techniky. V závěru teoretické části jsem blíže čtenáři seznámila s osobností české malířky, ilustrátorky a spisovatelky Daisy Mrázkové a také se stěžejními tématy jejích dětských knih. Praktickou část představuje výzkumné šetření zaměřené na sledování a následné porovnání kvality třídního klimatu v počátku školní docházky konkrétní třídy prvního ročníku a po cíleném zavedení metod a technik dramatické výchovy s oporou o konkrétní tvorbu Daisy Mrázkové. Výzkumný vzorek tvořilo původně 28 žáků konkrétní třídy prvního ročníku ve Středočeském kraji. Tento počet se v průběhu výzkumného šetření snížil na 25 žáků z důvodu zhoršené epidemiologické situace v daném školním roce. V dané třídě byla v průběhu prvního pololetí uplatňována dramatická výchova v rámci této diplomové práce a dále v souvislosti s realizací celoročního projektu provázaného na realizaci diplomového úkolu. Pro vlastní šetření byl použit upravený dotazník „Naše třída“, ve kterém byly sledovány prvky spokojenost žáků ve třídě, konflikty mezi žáky a soudržnost žáků ve třídě. Výzkumné šetření prokázalo, jak je uvedeno podrobněji ve vyhodnocení v praktické části práce, jistý pozitivní vliv zavedení dramatické výchovy do výchovně vzdělávacího procesu na tvorbu, formování klimatu školní třídy.

V průběhu vlastní tvorby této práce jsem využila příležitosti k prostudování řady odborných zdrojů, které rozšířily mé povědomí o různých cestách, nástrojích, a především smyslu sledování vztahů mezi žáky. Nabyla jsem nové teoretické vědomosti o typických charakteristikách konkrétní věkové kategorie žáků, které jsou pro mě, jako učitelku v praxi, nesmírně důležité pro porozumění některým běžným jevům v třídním kolektivu. Rozšířila jsem své teoretické znalosti z oblasti dramatické výchovy a využila jsem je při vlastním uvedení v praxi.

Veškeré mé aktivity s tvorbou diplomové práce spojené mě utvrdily v přesvědčení, že dramatická výchova má své pevné místo ve výchovně vzdělávacím procesu. Touto skladbou devíti lekcí s využitím metod a technik dramatické výchovy samozřejmě není proces formování pozitivního klimatu dané třídy ukončen. Stejně jako v případě mé další třídy (čtvrtý ročník) i při práci s tímto třídním kolektivem budu nadále pokračovat v systematickém využívání osvědčených postupů vycházejících z dramatické výchovy. Dramatická výchova je učení činností, prožitkové a přináší své plody ve skutečném zvnitřnění důležitých hodnot, které jsou pro zdravé fungování třídního kolektivu nepostradatelné.

## Informační zdroje

### Literatura:

1. Bláhová K., Uvedení do systému školní dramatiky, Praha: IPOS, 1996, ISBN: 80-7068-070-9
2. Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada Publishing, a. s., 2010, ISBN: 978-80-247-2742-4
3. Černý M., Příručka pro tvorbu zdravého a bezpečného klimatu školy, Pedagogicko-psychologická poradna Plzeň, 2019, bez uvedení kódu ISBN – určena volně ke stažení na webových stránkách Pedagogicko-psychologické poradny Plzeň)
4. Friedlová K. a kol., Práce s třídním kolektivem, metodika, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení, 2012, ISBN: 978-80-87652-70-1
5. Hartl P., Hartlová H., Psychologický slovník, Praha: Portál, 2000, ISBN: 80-7178-303-X
6. Helus Z., Dítě v osobnostním pojetí, Praha: Portál, 2004, ISBN: 80-7178-838-0
7. Chráska M., Metody pedagogického výzkumu, Praha: Grada, 2016, ISBN: 978-80-247-5326-3
8. Kořátková S. a kolektiv, Vybrané kapitoly dramatické výchovy, Praha: Karolinum, 1998, ISBN: 80-7184-756-9
9. Macková S., Dramatická výchova ve škole, Brno: Divadelní fakulta JAMU, 1995 ISBN: 80-85429-16-0
10. Machková E., Jak se učí dramatická výchova, Praha: AMU, 2017, ISBN: 978-80-7331-089-9
11. Machková E., Nástin historie a teorie dramatické výchovy, Praha: AMU, 2018, ISBN: 978-80-7331-487-3
12. Mareš J., Ježek S., Klima školní třídy – Dotazník pro žáky, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, ISBN: 978-80-87063-79-8
13. Míčková J., Cesta do pohádky, Portál, 2019, ISBN: 978-80-262-1432-8
14. Mrázková D., Byla jedna moucha, Praha: Baobab, 2019, ISBN: 978-80-7515-091-2
15. Mrázková D., Co by se stalo, kdyby..., Praha: Baobab, 2012, ISBN: 978-80-87060-65-0
16. Mrázková D., Haló, Jácíčku, Praha: Albatros, 1972, ISBN: 13-751-72
17. Mrázková D., Neplač, Muchomůrko, Ústí nad Orlicí: Grantis, 2004, ISBN: 80-86619-07-09
18. Mrázková D., Slon a mravenec, Praha: Baobab, 2013, ISBN: 978-80-87060-82-7
19. Nakonečný M., Psychologie osobnosti, Praha: Academia, 1995, ISBN: 80-200-0525-0
20. Pavlovská M., Cesta současné školy ke škole tvořivé, Brno: MSD, 2002, ISBN: 80-86633-02-0

21. Pavlovská M., Dramatická výchova, Brno: CERM, 1998, ISBN: 80-7204-110-X
22. Pražská skupina školní etnografie, Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy, Praha: Karolinum, 2005, ISBN: 80-246-0924-X
23. Růžičková D., Hry a výukové programy dramatické výchovy, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, ISBN: 978-80-244-3170-24.
24. Tomková A., Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole, Praha: Univerzita Karlova, 2007, ISBN: 978-80-7290-315-3
25. Vágnerová M., Vývojová psychologie, Dětství a dospívání, Karolinum, 2014, ISBN: 978-80-246-2153-1
26. Valenta J., Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí, Praha: Institut sociálních vztahů, 1995, ISBN: 80-85866-06-4
27. Vališová A., Kasíková H. (eds.), Pedagogika pro učitele, Praha: Grada Publishing, a. s., 2011, ISBN: 978-80-247-3357-9
28. Zormanová L., Obecná didaktika, Grada Publishing, a. s., 2014, ISBN: 978-80-247-4590-9

Internetové zdroje:

29. Betz T., Kinderbefragungen in der Kita – Ein Beitrag zu Partizipation und Qualitätsentwicklung, časopis Betrifft Kinder, 05/2016, [www.konzept-e.de](http://www.konzept-e.de)
30. Časopis Vital, Daisy Mrázková – Vstoupit do skály, 2014, <https://vitalplus.org/daisy-mrazkova-vstoupit-do-skaly/>
31. Český rozhlas Vltava, Osudy, V čekárně vzpomínek, Osudy Daisy Mrázkové, autorky slavných dětských knížek, <https://vltava.rozhlas.cz/v-cekarne-vzpominek-osudy-daisy-mrazkove-autorky-slavnych-detskych-knizek-8278710>
32. Redakce Čítárny, Ilustrátorka a autorka Daisy Mrázková odešla do nebytí po dlouhém naplněném životě, <https://www.citarny.cz/knihy-lide/o-knihach-a-lidech/ilustratori-a-detske-knihy/daisy-mrazkova-zemrela>
33. Rous J., Kurátorský popis výstavy Voda a čára, Topičův salon, <https://www.topicuvsalon.cz/vystava/daisy-mrazkova/>
34. Zjišťování úrovně klimatu třídy pomocí dotazníku Moje třída, ZŠ praktická Zlín, <https://clanky.rvp.cz/clanek/s//S/2593/ZJISTOVANI-UROVNE-KLIMATU-TRIDY-POMOCI-DOTAZNIKU-MOJE-TRIDA.html/>

Studie, zprávy, nálezy:

35. Mareš J., Sociální klima třídy – přehledová studie, Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998

36. Národní ústav pro vzdělávání, Tematická metodická zpráva č. 6 RAMPS, nedatováno bez uvedení autora

Ostatní zdroje:

37. Hamanová R., Daisy Mrázková aneb krásy života, Zlatý máj, roč. 27, 1983, č. 7

38. Rámcově vzdělávací program pro základní školy, MŠMT, 2017

39. Sosnovcová J., Otázky pro Daisy Mrázkovou, Rodina a škola, č. 33, 1986

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Záznamový list „Jak to vypadá v naší třídě o přestávce“

Příloha č. 2 – Upravený dotazník „Naše třída“

Příloha č. 3 – Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníku MOJE TŘÍDA, ZŠ praktická Zlín

Příloha č. 4 – Druhá část dotazníku MOJE TŘÍDA, ZŠ praktická Zlín, doplňující otázky

Příloha č. 5 – Spokojenost žáků ve třídě, první měření

Příloha č. 6 – Konflikty mezi žáky, první měření

Příloha č. 7 – Soudržnost žáků ve třídě, první měření

Příloha č. 8a – Ukázka kresby, první sledování

Příloha č. 8b – Ukázka kresby, druhé sledování

Příloha č. 9a – Ukázka kresby, první sledování

Příloha č. 9 b – Ukázka kresby, druhé sledování

Příloha č. 10a – Ukázka kresby, první sledování

Příloha č. 10b – Ukázka kresby, druhé sledování

Příloha č. 11a – Ukázka kresby, první sledování

Příloha č. 11b – Ukázka kresby, druhé sledování

Příloha č. 12 – Spokojenost žáků ve třídě, druhé měření

Příloha č. 13 – Konflikty mezi žáky, druhé měření

Příloha č. 14 – Soudržnost žáků ve třídě, druhé měření













## Příloha č. 1

<b>Jak to vypadá v naší třídě o přestávce</b>		<b>dívka - chlapec</b>
Sledovaný prvek KŠT – spokojenost ve třídě		
Obsah kresby	Komentář	
Sledovaný prvek KŠT – konflikty mezi žáky		
Obsah kresby	Komentář	
Sledovaný prvek KŠT – soudržnost třídy		
Obsah kresby	Komentář	









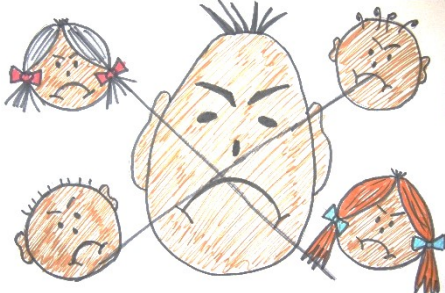







Příloha č. 2

















Milé děti,

připravila jsem pro Vás dotazník, který mi pomůže zjistit, jak se Vám v naší třídě líbí, co se Vám nelíbí, jak se ve třídě cítíte, jestli jste zde spokojeni nebo naopak nejste. Nejedná se o žádný test, žádná odpověď není správná ani špatná. Jenom vyjádříte, co se podle vás v naší třídě děje. Každou větu Vám pomalu přečtu a Vy k ní máte připojený obrázek, který Vám větu ještě přiblíží. Vy pak u každé věty zakroužkujete jeden obličej, podle toho, jestli se to, o čem věta vypovídá, podle Vás v naší třídě děje nebo ne. Vybírejte obličej podle sebe, s nikým se neradíte. Pokud neumíte odpovědět, zakroužkujte obličej s rovnou pusou. Pokud nebudete větě rozumět, zeptejte se mě. Ráda Vám ji vysvětlím i jinými slovy.

Výpověď	ANO	NE	NEVÍM
<p>1. V naší třídě je mnoho dětí spokojených a ve škole je to baví.</p> 			
<p>2. V naší třídě se mnoho dětí mezi sebou pořád pere.</p> 			
<p>3. V naší třídě si mohu vždy s někým pohrát, popovídat.</p> 			



<p>4. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.</p> 			
<p>5. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.</p> 			
<p>6. Některé děti v naší třídě nechci za své kamarády.</p> 			
<p>7. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.</p> 			

<p>8. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.</p> 			
<p>9. Mnoho dětí z naší třídy jsou mí kamarádi.</p> 			
<p>10. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.</p> 			
<p>11. Některé děti z naší třídy vždy chtějí, aby ostatní dělali vše podle nich.</p> 			

12. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.



13. Pohlaví žáka



## Příloha č. 3

### Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníku – MOJE TŘÍDA

Milí žáci,

připravili jsme pro vás následující dotazník, který se stane cenným zdrojem informací pro další činnost naší školy. Dotazník je dobrovolný a zcela anonymní. Jeho dotazníku je příležitostí, abyste si popovídali se svou třídní učitelkou o škole, co se vám tady líbí a co ne, vyjádřili své názory na svoji třídu, na naši školu.

Předem vám děkujeme za vyplnění dotazníku. Vaše odpovědi nám pomohou zjistit, jakou třídu či školu byste si přáli, co se vám ve třídě, škole líbí nebo co byste chtěli změnit.

Dotazník není test – nemá správné ani špatné odpovědi. Vyjadřuj pouze svůj názor, ať je jakýkoli.

V první části dotazníku si pozorně přečti text, pak u každé z otázek vyber pouze jednoho smajlíka z nabídky, který podle Tebe nejlépe odpovídá Tvému mínění. Pokud neumíš odpovědět, nic nevymaluj.

Ve druhé části dotazníku si budeš podle otázek vybírat vhodné obrázky. Pokud si nebudeš vědět rady, paní učitelka Ti ráda poradí.

1. část	Ano	Ne
1. Chodíš do školy rád (a)?	☺	☹
2. Líbí se Ti ve třídě?	☺	☹
3. Máš ve třídě kamaráda?	☺	☹
4. Posmívají se Ti děti, když něco nevíš?	☹	☺
5. Stýkáš se se spolužáky také po vyučování?	☺	☹
6. Ublížíje T někdo ve třídě?	☹	☺
7. Poradí Ti učitel, pokud potřebuješ pomoc?	☺	☹
8. Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?	☹	☺
9. Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?	☺	☹
10. Kamarádíš se všemi spolužáky ve třídě?	☺	☹
11. Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?	☺	☹
12. Pochválí Tě učitel, když si to zasloužíš?	☺	☹
13. Líbí se Ti škola a její okolí?	☺	☹
14. Jsi ve škole spokojený?	☺	☹
15. Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže?	☺	☹
16. Líbilo se Ti vyplňovat dotazník?	☺	☹

Zjišťování úrovně klimatu třídy pomocí dotazníku Moje třída, ZŠ praktická Zlín

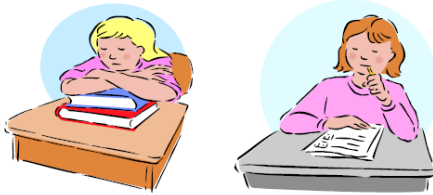
Příloha č. 4

2. část – Doplnující otázky (obrázky Ti napoví)

1. Jak se cítíš ve své třídě?



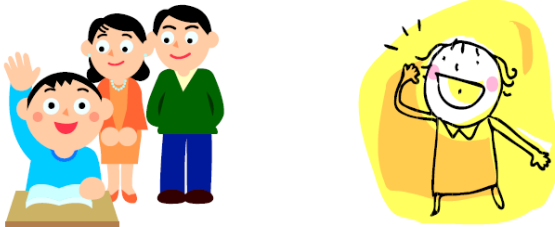
2. Jak se učíš ve třídě?



3. Jak se chováš ve třídě?



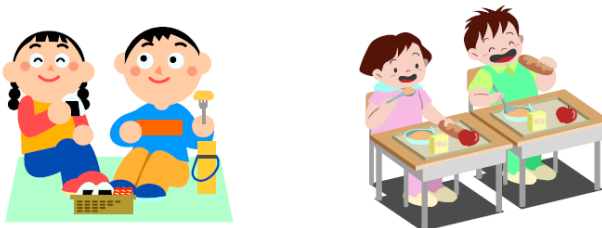
4. Jak odpovíš na otázku?



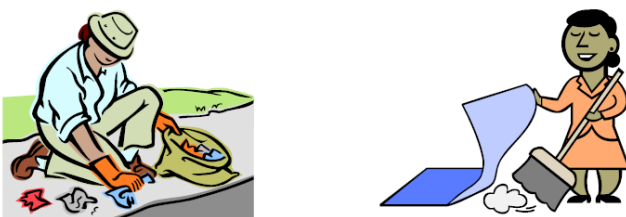
5. Jsi ve škole spokojený?



6. Jak by se mělo svačit?



7. Co je správně?





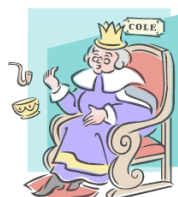
8. Co máš ve škole nejraději?



9. Jak se k Tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě?



10. Jakou pohádkovou bytostí bys chtěl ve třídě být?



Zjišťování úrovně klimatu třídy pomocí dotazníku Moje třída, ZŠ praktická Zlín

## Příloha č. 5

Číslo žáka	Otázka č. 1	Otázka č. 4	Otázka č. 7	Otázka č. 10	Celkem	Řazení - medián	Celkem D	Medián D	Celkem CH	Medián CH
1	2	2	3	2	9	7	9	7	7	9
2	3	2	3	1	9	7	9	8	8	9
3	3	2	3	1	9	8	10	9	9	10
4	3	1	3	2	9	8	10	9	9	8
5	3	2	3	2	10	8	11	10	10	8
6	2	3	2	3	10	8	11	10	10	11
7	3	2	2	1	8	8	11	11	10	10
8	3	2	3	2	10	8	7	11	11	9
9	2	2	2	2	8	9	8	11	11	7
10	3	2	3	3	11	9	12	12	12	11
11	2	2	3	2	9	9	9,8		8	10
12	3	2	3	3	11	9			10	10
13	3	2	3	3	11	9			10	10
14	3	2	3	2	10	9			7	10
15	2	2	3	2	9	9			10	10
16	3	1	2	1	7	10			9	10
17	3	2	3	3	11	10			8	11
18	3	1	2	2	8	10			10	11
19	3	2	3	2	10	10			9,1111111111	
20	3	2	2	3	10	10				
21	2	1	3	1	7	10				
22	2	1	3	2	8	10				
23	3	1	3	3	10	10				
24	3	2	2	2	9	11				
25	2	2	2	2	8	11				
26	2	2	2	2	8	11				
27	3	2	3	2	10	11				
28	3	3	3	3	12	12				
Průměrná hodnota					9,321429		9,8		9,1111111111	
Průměr zaokrouhlený					9		10		9	
Medián						9		10		9

## Příloha č. 6

Číslo žáka	Otázka č. 2	Otázka č. 5	Otázka č. 8	Otázka č. 11	Celkem	Řazení - medián	Celkem D	Medián D	Celkem CH	Medián CH
1	3	1	1	2	7	4	7	4	4	4
2	1	1	1	1	4	4	7	5	6	4
3	1	2	1	2	6	4	7	7	10	5
4	2	2	1	2	7	5	5	7	6	5
5	2	1	2	2	7	5	7	7	7	5
6	3	2	3	2	10	5	7	7	5	6
7	2	2	1	1	6	5	9	7	6	6
8	1	1	1	2	5	6	8	8	5	6
9	1	2	2	2	7	6	10	9	6	6
10	1	2	2	2	7	6	4	10	8	6
11	2	1	2	2	7	6	7,1		7	6
12	1	1	1	2	5	6			6	6
13	3	2	2	2	9	6			6	7
14	1	3	1	1	6	6			6	7
15	1	1	1	2	5	7			4	8
16	2	1	1	2	6	7			10	9
17	3	1	2	2	8	7			9	10
18	2	1	2	2	7	7			5	10
19	1	1	2	2	6	7			6,4444444444	
20	1	3	1	1	6	7				
21	1	1	2	2	6	7				
22	3	2	1	2	8	8				
23	1	1	1	1	4	8				
24	3	3	1	3	10	9				
25	3	2	2	2	9	9				
26	3	2	2	3	10	10				
27	1	1	1	2	5	10				
28	1	1	1	1	4	10				
Průměrná hodnota					6,678571		7,1		6,4444444444	
Průměr zaokrouhlený					7		7		6	
Medián						mezi 6 a 7		7		6

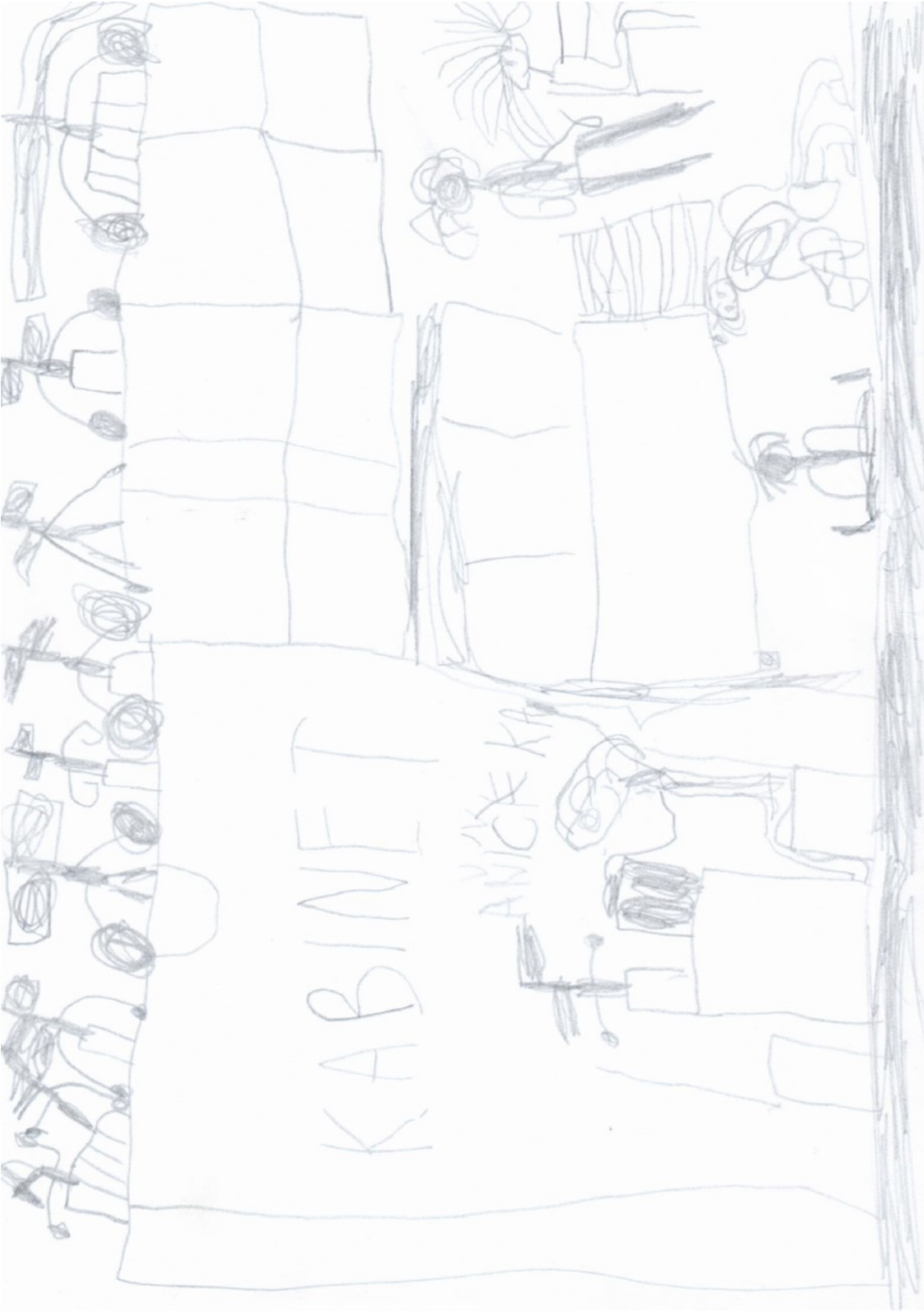


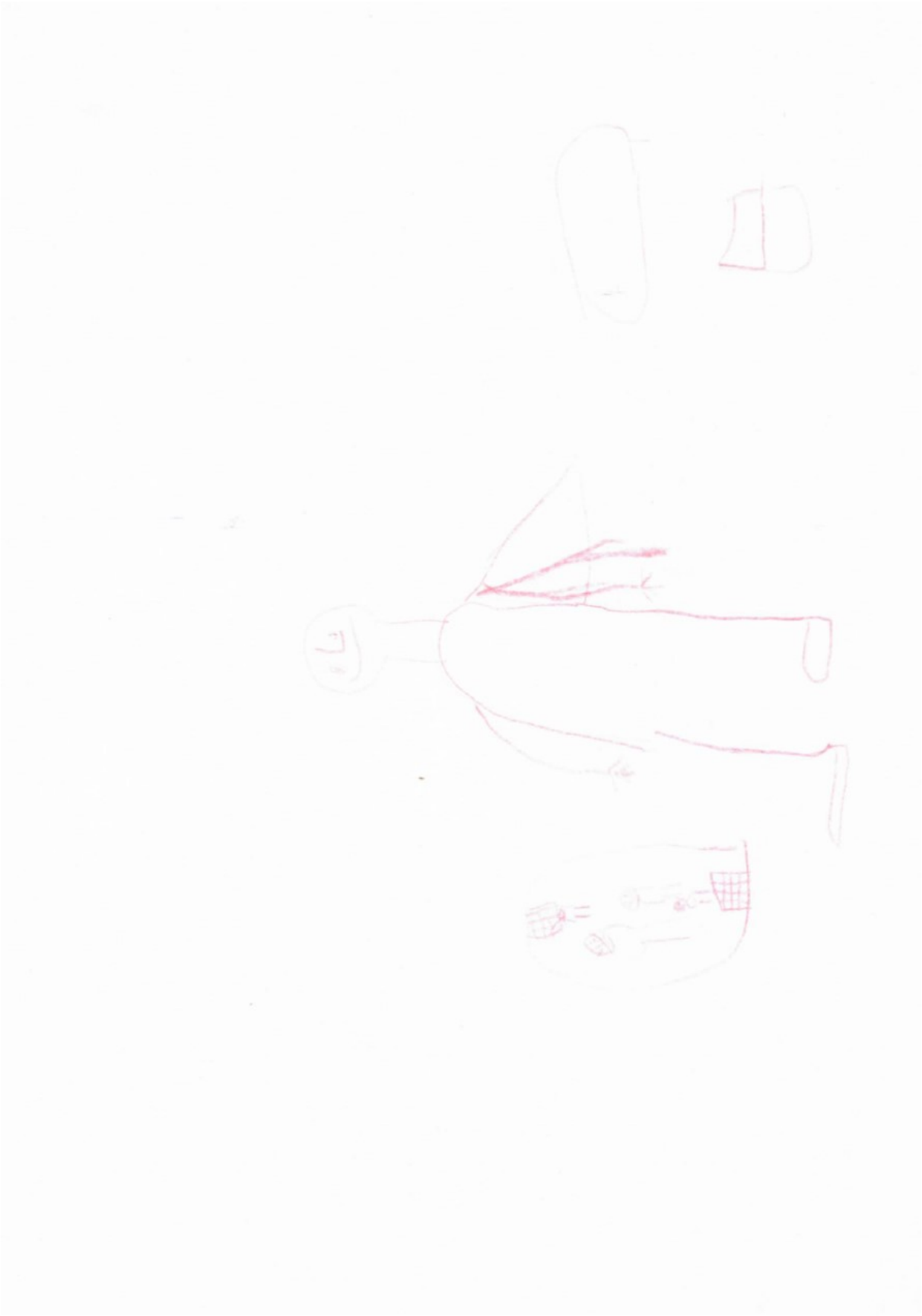
## Příloha č. 7

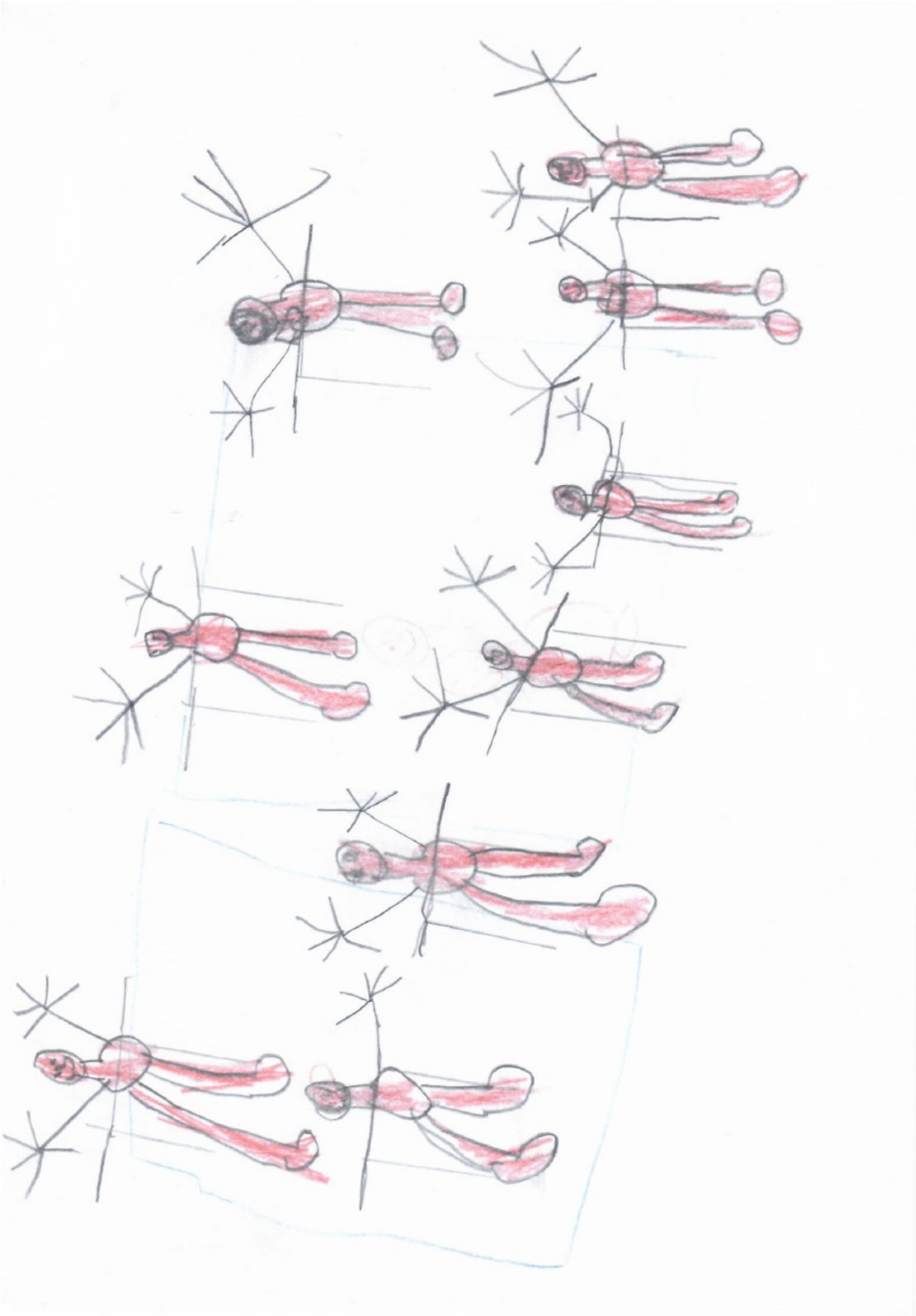
Číslo žáka	Otázka č. 3	Otázka č. 6	Otázka č. 9	Otázka č. 12	Celkem	Řazení - medián	Celkem D	Medián D	Celkem CH	Medián CH
1	3	3	2	3	11		11	6	12	8
2	3	3	3	3	12		9	9	12	9
3	3	3	3	3	12		11	9	9	9
4	3	2	2	2	9		11	10	11	9
5	3	2	3	3	11		11	11	10	9
6	3	2	2	2	9		10	11	10	9
7	3	3	3	2	11		12	11	12	9
8	3	3	2	3	11		6	11	9	10
9	3	2	3	2	10		9	12	9	10
10	3	3	2	3	11		12	12	9	10
11	3	2	3	2	10		10,2		9	10
12	2	3	2	3	10				11	11
13	3	3	3	3	12				11	11
14	3	3	3	3	12				10	11
15	3	1	3	2	9				12	12
16	3	2	2	2	9				9	12
17	3	1	2	3	9				8	12
18	3	2	2	2	9				10	12
19	3	2	3	3	11				10,1666667	
20	3	2	3	3	11					
21	3	2	3	2	10					
22	1	1	2	2	6					
23	3	3	3	3	12					
24	3	2	2	2	9					
25	2	2	2	2	8					
26	3	1	3	2	9					
27	3	2	2	3	10					
28	3	3	3	3	12					
Průměrná hodnota					10,17857		10,2		10,1666667	
Zaokrouhlený průměr					10		10		10	
Medián								11		10

Příloha č. 8a



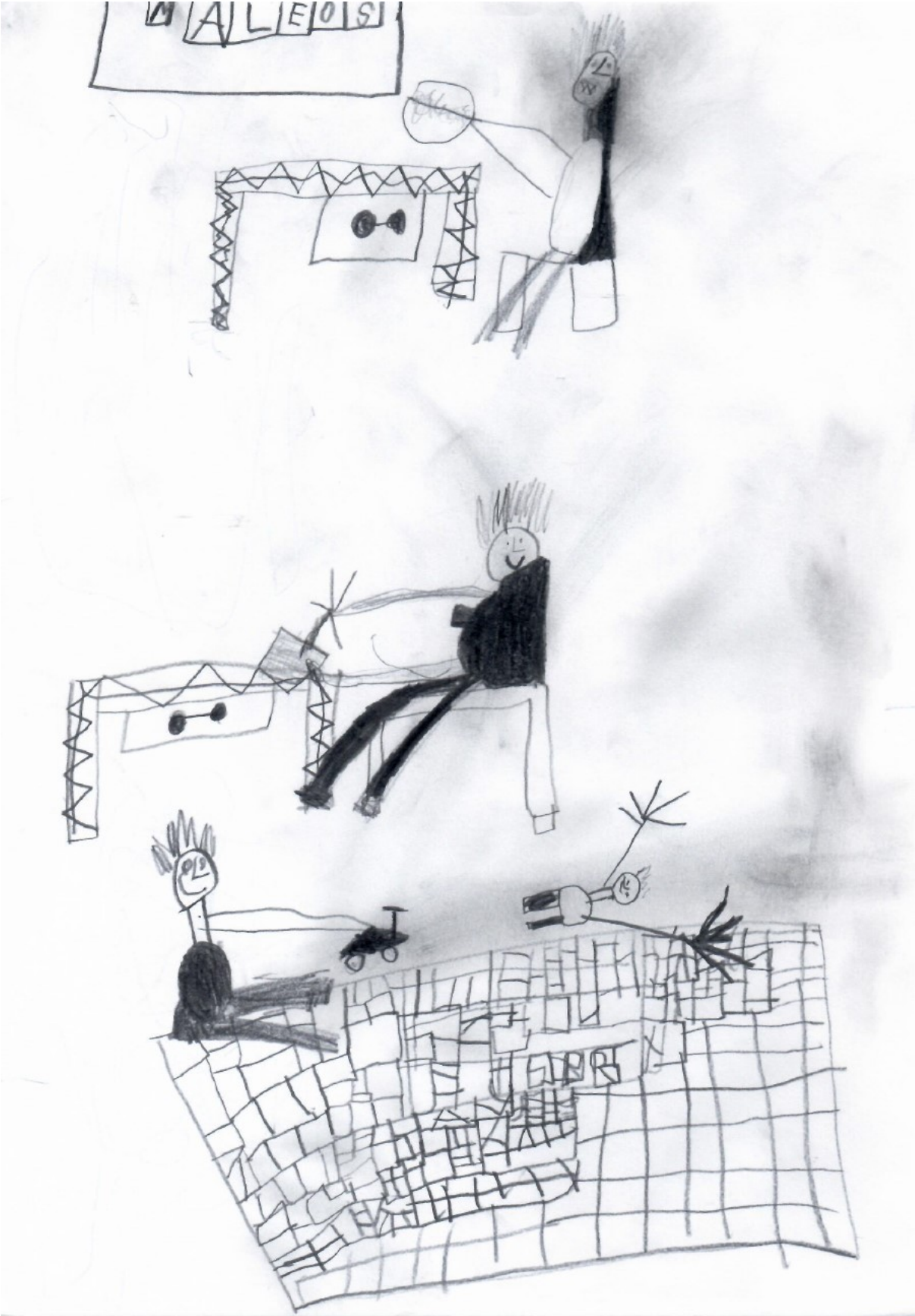








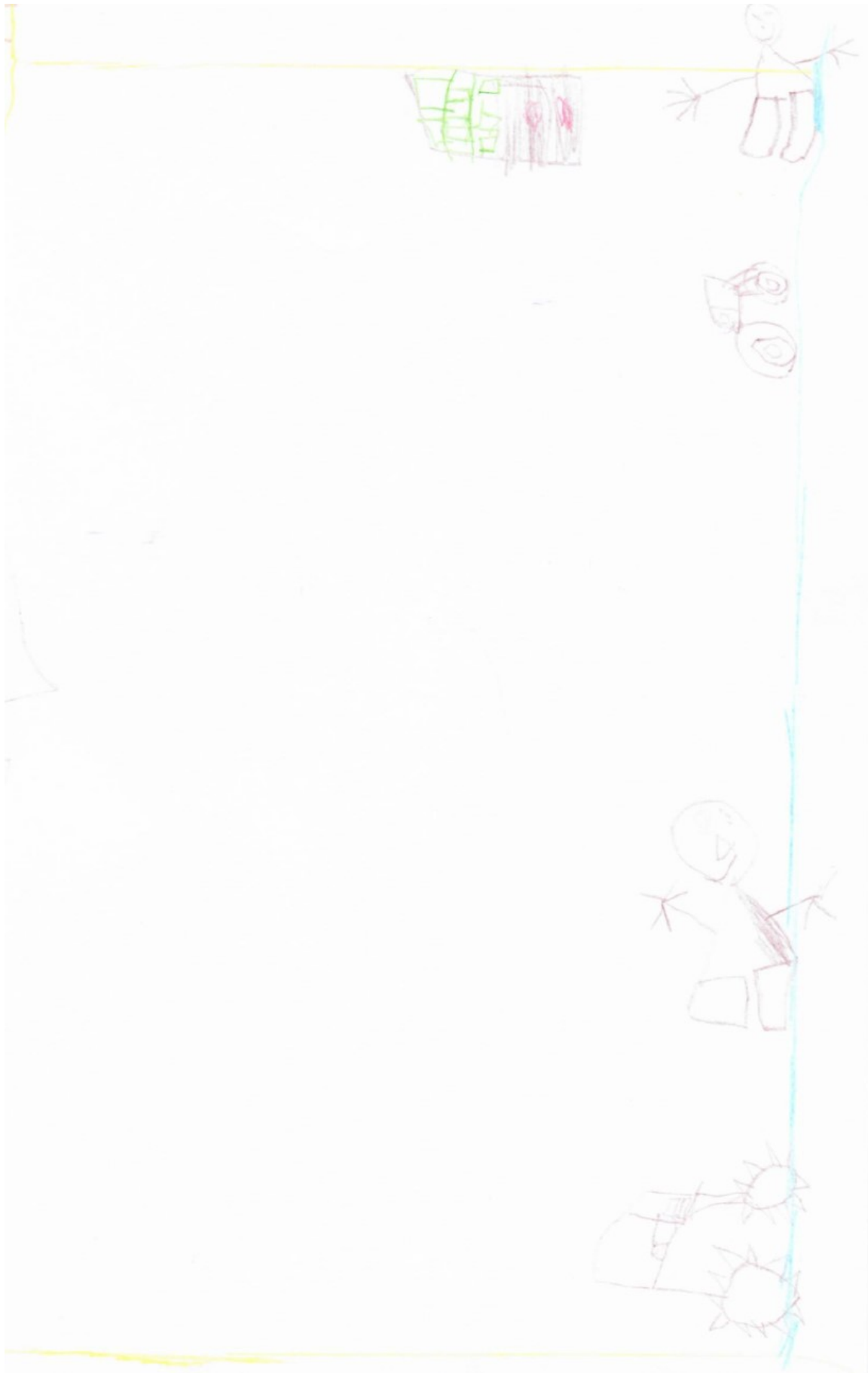








Příloha č. 11b



## Příloha č. 12

Číslo žáka	Otázka č. 1	Otázka č. 4	Otázka č. 7	Otázka č. 10	Celkem	Řazení - medián	Celkem D	Medián D	Celkem CH	Medián CH
1	2	2	2	2	8	8	8	8	10	8
2	3	3	3	1	10	8	11	11	11	9
3	3	3	3	2	11	9	12	11	11	10
4	3	2	3	3	11	10	12	11	10	10
5	3	3	3	3	12	10	12	12	9	10
6	3	3	2	3	11	10	11	12	12	11
7	3	2	3	2	10	11	11	12	12	11
8	3	3	3	3	12	11	12	12	11	11
9	3	1	3	2	9	11	11,125		11	11
10	3	3	3	3	12	11			12	11
12	3	3	3	3	12	11			10	12
13	3	2	3	3	11	11			12	12
14	3	3	3	3	12	11			11	12
15	3	2	3	3	11	11			12	12
16	3	3	3	2	11	12			12	12
17	3	3	3	3	12	12			8	12
18	3	2	3	2	10	12			12	12
19	3	3	3	3	12	12			10,94117647	
20	3	2	3	3	11	12				
22	3	2	3	3	11	12				
23	3	3	3	3	12	12				
24	3	3	3	3	12	12				
25	2	2	2	2	8	12				
27	3	3	3	3	12	12				
28	3	3	3	3	12	12				
Průměrná hodnota							11,125		10,94117647	
Průměr zaokrouhlený					11		11		11	
Medián						11		11,5		11

## Příloha č. 13

Číslo žáka	Otázka č. 2	Otázka č. 5	Otázka č. 8	Otázka č. 11	Celkem	Řazení - medián	Celkem D	Medián D	Celkem CH	Medián CH
1	2	2	2	2	8	4	8	4	5	4
2	1	1	2	1	5	4	5	4	8	4
3	2	2	2	2	8	4	5	5	6	4
4	2	1	1	1	5	4	5	5	6	4
5	1	1	1	2	5	4	4	5	9	4
6	1	2	1	2	6	4	8	7	4	4
7	2	2	1	1	6	4	7	8	4	4
8	1	1	1	2	5	4	4	8	4	4
9	3	2	2	2	9	4	5,75		4	5
10	1	1	1	1	4	4			5	5
12	1	1	1	1	4	5			4	5
13	2	2	2	2	8	5			5	6
14	1	1	1	1	4	5			4	6
15	1	1	1	1	4	5			4	6
16	1	1	1	1	4	5			6	7
17	2	1	1	1	5	5			7	8
18	1	1	1	1	4	6			4	9
19	1	1	1	2	5	6			5,235294118	
20	1	1	1	1	4	6				
22	2	2	2	1	7	7				
23	1	1	1	1	4	7				
24	1	1	2	2	6	8				
25	1	2	1	3	7	8				
27	1	1	1	1	4	8				
28	1	1	1	1	4	9				
Průměrná hodnota					5,4		5,75		5,235294118	
Průměr zaokrouhlený					5		6		5	
Medián						5		5		5

## Příloha č. 14

Číslo žáka	Otázka č. 3	Otázka č. 6	Otázka č. 9	Otázka č. 12	Celkem	Řazení - medián	Celkem D	Medián D	Celkem CH	Medián CH
1	2	2	2	2	8	8	8	8	10	8
2	3	1	3	3	10	8	12	11	11	10
3	3	2	3	3	11	10	11	11	11	10
4	3	3	3	3	12	10	11	12	12	10
5	3	2	3	3	11	10	12	12	10	10
6	3	2	3	3	11	10	12	12	12	11
7	3	3	3	3	12	11	12	12	11	11
8	3	3	3	2	11	11	12	12	10	11
9	3	3	2	2	10	11	11,25		11	11
10	3	3	3	3	12	11			12	11
12	3	3	3	3	12	11			12	12
13	3	3	3	3	12	11			12	12
14	3	2	3	3	11	11			11	12
15	3	1	3	3	10	12			10	12
16	3	2	3	3	11	12			12	12
17	3	3	3	3	12	12			8	12
18	3	3	3	3	12	12			12	12
19	3	3	3	3	12	12			11	
20	3	2	3	3	11	12				
22	3	3	3	3	12	12				
23	1	3	3	3	10	12				
24	3	3	3	3	12	12				
25	2	2	2	2	8	12				
27	3	3	3	3	12	12				
28	3	3	3	3	12	12				
Průměrná hodnota					11,08		11,25			11
Zaokrouhlený průměr					11		11			11
Medián						11		12		11