

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**ADAPTACE ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU VYBRANÉ ZŠ POMOCÍ
METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zlata Fillová

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

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

Plzeň 2020

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

V Plzni, 28. února 2020

.....
vlastnoruční podpis

DĚKUJI PANÍ DOKTORCE EVĚ GAŽÁKOVÉ ZA POMOC A PODPORU PŘI
PSANÍ TĚTO DIPLOMOVÉ PRÁCE.

ZA NÁZORY NA ZPŮSOBY MÉ PRÁCE S POUŽITÍM METOD
DRAMATICKÉ VÝCHOVY DĚKUJI RODIČŮM BÝVALÝCH I SOUČASNÝCH
ŽÁKŮ.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Zlata FILLOVÁ**
Osobní číslo: **P17M0010K**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Téma práce: **Adaptace žáků prvního ročníku ZŠ Chraštica pomocí metod dramatické výchovy**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky**

Zásady pro vypracování

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP i v elektronické podobě

Rozsah diplomové práce:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

MARUŠÁK, R., O. KRÁLOVÁ a V. RODRIGUEZOVÁ. Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.

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

MACHKOVÁ, Eva. Dramatika, hra a tvořivost. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

KREISLOVÁ, Zdenka. Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.

Vedoucí diplomové práce:

MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 7. prosince 2018
Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2020

V Plzni dne 22. ledna 2019



RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan



Mgr. Milan Podpera, Ph.D.
vedoucí katedry

OBSAH

Úvod.....	2
1 ADAPTACE ŽÁKŮ NA VSTUP DO ZŠ.....	4
2 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	6
2.1 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	6
2.2 PSYCHICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	8
2.3 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	11
3 BEZPEČNÉ KLIMA.....	15
3.1 CO JE TŘÍDNÍ KLIMA.....	15
3.2 BEZPEČNÉ KLIMA A JEHO VZNIK.....	17
3.3 MOŽNOSTI VZTAHŮ VE TŘÍDĚ.....	19
3.4 OBECNÁ DOPORUČENÍ PRO VYTVOŘENÍ BEZPEČNÉHO KLIMATU VE TŘÍDĚ.....	20
3.5 METODY ZKOUMÁNÍ KLIMATU.....	20
4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	23
4.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	23
4.2 JAK DRAMATICKÁ VÝCHOVA PODPORUJE BEZPEČNÉ TŘÍDNÍ KLIMA.....	26
5 KOOPERATIVNÍ DOVEDNOSTI.....	29
5.1 SPOLUPRÁCE A JEJÍ ROLE V BEZPEČNÉM KLIMATU TŘÍDY.....	29
5.2 VÝKLADY SPOLUPRÁCE, KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ.....	31
5.3 ROLE VE SKUPINĚ.....	34
6 PŘÍPADOVÁ ANALÝZA ADAPTACE ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU POMOCÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	36
6.1 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU - PRVNÍ ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY CHRAŠTICE.....	38
6.2 AKTIVITY PŘEDCHÁZEJÍCÍ SAMOTNÉMU NÁSTUPU DO ŠKOLY.....	40
6.2.1 Škola nanečisto – společné jednání.....	40
6.3 ČINNOSTI NABÍDNUTÉ BEZPROSTŘEDNĚ PO NÁSTUPU DO 1. TŘÍDY.....	43
6.3.1 První školní týden – základní vzájemné poznání, zvládnutí prostoru.....	43
6.3.2 Druhý školní den – uvolnění bariér, navození příjemné a otevřené atmosféry.....	45
6.4 ČINNOSTI ZAŘAZOVANÉ DO VÝUKY PRŮBĚŽNĚ BĚHEM ŠKOLNÍHO ROKU.....	48
6.4.1 Rozdělení rolí ve skupině.....	48
6.4.2 Třídní pravidla.....	49
6.4.3 Vytvoření třídních pravidel.....	49
6.4.4 Činnosti realizované v rámci výuky český jazyk.....	52
6.4.5 Činnosti využívané v předmětu matematika.....	55
6.5 ČINNOSTI ZAŘAZOVANÉ DO VÝUKY PRŮBĚŽNĚ BĚHEM ŠKOLNÍHO ROKU.....	56
6.5.1 Mimoškolní akce – vánoční vystoupení.....	56
6.6 MĚŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU VE ZKOUMANÉM VZORKU.....	58
6.7 ANALÝZA REFLEXÍ RODIČŮ ŽÁKŮ BÝVALÝCH I SOUČASNÝCH.....	61
ZÁVĚR.....	62
RESUMÉ.....	63
SEZNAM LITERATURY.....	64
PŘÍLOHY.....	I

Úvod

Tématem této diplomové práce je „Adaptace žáků prvního ročníku vybrané základní školy pomocí metod dramatické výchovy“. V rámci tématu je cílem práce demonstrovat na konkrétních příkladech, že je možné metodami dramatické výchovy ulehčit, usnadnit a zpříjemnit nejmladším žákům důležitý životní krok, při kterém se mění z předškoláka na mladšího školáka, a vytvořit jim takové třídní prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně a kam se budou rádi vracet.

Mým záměrem, jakožto třídní učitelky, je založit a rozvíjet pozitivní přístup ke vzdělávání u malých školáků. Každé malé dítě má v sobě přirozenou touhu poznávat svět, dozvídat se nové věci, pátrat, hledat informace, dávat si věci do souvislostí. A právě pomocí metod dramatické výchovy chci u dětí tuto přirozenou touhu podporovat a položit tak kvalitní základy jejich celoživotnímu vzdělávání.

S dramatickou výchovou jsem se poprvé osobně setkala na Střední pedagogické škole v Berouně, kde jsem pod vedením pana učitele Romana Musila zažila úplně jiné „učení“. Najednou jsme neseděli v lavicích, ale na koberci, najednou nebylo jen bezduché naslouchání informacím, psaní zápisků do sešitu. Stali jsme se přímými aktéry situace, byli jsme postaveni do rolí, které jsme museli jako skupina nějakým způsobem ztvárnit, museli jsme spolupracovat, kooperovat, domlouvat se a v neposlední řadě se spolehnout nejen na sebe samého, ale i na druhé, najít způsoby řešení problému, obhájit svá řešení, komunikovat, reflektovat. Bylo to tak jiné, tak obohacující, poznávali jsme nejen sami sebe, poznávali jsme i druhé, prožívali jsme různé situace a jednání nás samých i v interakci s druhými.

Tato práce ukazuje, jak vybrané metody dramatické výchovy dokáží dovést děti v první třídě ke vzájemné spolupráci, kooperaci, k naslouchání jednoho žáka druhému a vzájemnému respektu. Jak jsou odrazovým můstkem schopnosti prezentovat a obhájit (adekvátně věku) vlastní názor, myšlenky a postupy při řešení různých problémových úloh, přispívajícím i ke schopnosti stanovování přiměřených cílů a v neposlední řadě k podílení se na vzdělávacím procesu.

Protože již mnoho let vyučuji v Základní škole a mateřské škole Chraštica, budu v praktické části práce popisovat použité metody právě u žáků první třídy zdejší školy. Školy, ve které se snažím být žákům v prvních letech jejich školní docházky průvodcem a

motivátorem vzdělávání. V níž se snažím jim poskytovat co nejvíce prožitků a zážitků k tomu, aby jim jejich přirozená touha učit se, zjišťovat si informace, hledat řešení, přicházet na různá řešení zadaných úkolů, spolupracovat se svými vrstevníky, komunikovat, diskutovat, naslouchat a obhajovat svá tvrzení, vydržela co možná nejdéle.

1 ADAPTACE ŽÁKŮ NA VSTUP DO ZŠ

Pojem adaptace má několik výkladů, obecně můžeme mluvit o procesu přizpůsobení se něčemu.

V pedagogickém slovníku se dočteme, že adaptace je „*v biologickém smyslu přizpůsobení se organismu měnícím se životním podmínkám, jehož výsledkem je přežití.*

V lékařském smyslu přizpůsobení se změnám vnitřního a vnějšího prostředí člověka, jehož výsledkem je vyrovnanost vnitřního prostředí.

Ve vývojově psychologickém smyslu přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje.

Adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám“ (Průcha, 1995, s. 16)

Nástup do školy je důležitým životním a sociálním mezníkem, kdy se dítě mění z předškoláka na mladšího školáka. Vágnerová je toho názoru, že: „*Škola je důležitým místem socializace. Škola rozvíjí i jeho schopnosti a dovednosti, významným způsobem předurčuje i budoucí sociální pozici každého žáka, protože úspěšnost ve škole představuje základ profesní volby. Škola ovlivňuje dětské sebehodnocení, mnohdy velmi zásadním způsobem.*“ Tvrdí, že: „*Nástup do školy ovlivní další rozvoj dětské osobnosti.*“ (Vágnerová 2000, s. 148)

Vstupem do školy se žák nachází ve fázi procesu odpoutávání se od rodiny. Dítě v tomto období získává novou životní roli, stává se školákem. Doba kdy se s touto rolí poprvé setkává a kdy ji získává, je přesně určena, o tom se zmíníme v následující kapitole.

Tuto roli dítě získává automaticky a je limitována dosažením školního věku a odpovídající vývojové úrovně. Role mladšího školáka může zásadním způsobem ovlivnit rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajících dětství. Ve školním prostředí si dítě osvojuje zcela jiné role, než na jaké bylo zvyklé doposud. V předškolním věku již zvládlo role, které se staly součástí jeho identity (například roli syna, dcery, bratra, sestry), postupně se naučilo tyto role rozlišovat a chovat se a komunikovat s ostatními očekávaným způsobem (s otcem komunikuje jinak než se sestrou).

Protože role mladšího školáka zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti, jeho autoregulaci, komunikaci s druhými lidmi, a ovlivní prožití celého dětství, proto jsme se v této práci rozhodli zaměřit se právě na sociální adaptaci dítěte na školní prostředí, zejména na práci v týmu spolužáků. Proto plně vycházíme z výše uvedené Průchovy definice a budeme sledovat její naplnění.

2 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Školní věk, tj. období, kdy dítě chodí do základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze:

1. **Raný školní věk** trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 do 9 let.
2. **Střední školní věk** trvá od 9 let do 11 – 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy.
3. **Starší školní věk**, respektive období 2. Stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15. let. (Vágnerová, 2012, s. 255)

Mladší školní věk je obdobím, jehož nástup znamená zásadní životní změnu, období začátku školní docházky, období, kdy se předškolák mění v mladšího žáka.

V životě předškoláka byla hlavní náplní hra, nyní v období mladšího školáka nastupuje školní práce a s ní spojené povinnosti. Jsou kladeny nároky na kázeň, úsilí o výkon, možnost uplatnit se ve skupině, spolupráce s ostatními spolužáky, přizpůsobení se a zvládnutí nových školních situací.

Podle Vágnerové nebyla doba nástupu do školy stanovena náhodně. „*Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám a většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků důležitá.*“ (Vágnerová, 2012, s. 256)

Josef Langmaier ve vývojové psychologii pro dětské lékaře uvádí že: „*psychoanalýza označila tento věk jako období „latence“ – tedy jako etapu, kdy je ukončena jedna část psychosociálního vývoje a kdy základní pudová a emoční složka osobnosti dřímá nyní až do začátku puberty, v níž se opět projeví v plné síle.*“ (Langmaier, 1991, s. 105)

Vývoj dítěte se však nezastavil, ale pokračuje trvale a plynule a dítě ve všech směrech dosahuje výrazných pokroků. Období mladšího školního věku bývá také označováno za poměrně klidné, nebouřlivé, šťastné.

Děti v tomto období mají velkou potřebu pohybu, jsou plné energie.

A právě proto bychom se měli během výuky zaměřit na střídání činností, vhodně využívat prostor, který žákům poskytuje přirozený pohyb po třídě. Akceptovat a tolerovat žákovo

rozhodnutí při práci stát, či se pohodlně usadit na koberci. Využívat pohybové aktivity během přestávek i v průběhu vyučovacích hodin.

Děti jsou snadno unavitelné.

Úkoly, které se nám mohou zdát zdánlivě jednoduché, vyžadují od malých školáků značné úsilí. Pokud nastane, že neodhadneme zvolený rozsah práce, je nejjednodušším způsobem činnost zastavit, využít krátkou relaxaci, zařadit jednoduchou hru (třeba právě z dramatické výchovy).

Vývoj pohybových i ostatních schopností je ovšem do značné míry závislý na **tělesném růstu**, který je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý, školní dítě se zdá být většinou harmonicky vyvinuté.

Výrazně se zlepšuje hrubá i jemná motorika, pohyby jsou rychlejší, pohyby velkých svalů jsou již obratné a tím se zlepšuje výkon nejen v pohybových hrách, děti skáčou přes švihadlo, mají-li k tomu podmínky, jezdí na kole, hází míči, sněhovými koulemi, zvyšuje se svalová síla, ale výrazně se zlepšuje výkon i při učení psaní a kreslení.

Tyto motorické výkony však nezávisí pouze na věku dítěte, ale také na vnějších podmínkách, pokud dítě vhodně podporujeme, povzbuzujeme a motivujeme, vykazují rychlejší a diferencovanější vzestup. Proto jsou rozdíly mezi dětmi v pohybových dovednostech ovlivněny zčásti tím, jak je rodiče a učitelé v tomto směru povzbuzují nebo naopak tlumí ze strachu, aby si neublížily.

„Jestliže jsou pohybové výkony závislé na vnější a vnitřní motivaci (povzbuzování – zájem), pak na druhé straně samy dále motivaci a celou emoční stabilitu dítěte ovlivňují.“

(Langmeier, 1991, s. 108)

Je tedy žádoucí děti, zejména pak děti tělesně slabé, podporovat v jejich činnosti, nabízet činnosti nové, uznávat je a povzbuzovat, aby dále o pohybové aktivity neztrácely zájem.

„Dítě ve školním věku si je už dobře vědomo svých zdarů nebo nezdarů a začíná si své vlastní dovednosti poměřovat s výkony druhých dětí, eventuálně s výkony dospělých.“

(Langmeier, 1991, s. 108)

Jak píše Langmeier: „...tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině dětí – rozhodují namnoze o obdivu a oblíbenosti, o vedoucí roli apod.“ (Langmeier, 1991, s. 108)

Pokud toto budeme brát v úvahu a ve vhodném a bezpečném prostředí, vhodně zvolenými hrami a pohybovými aktivitami budeme děti podporovat, povzbuzovat a motivovat, můžeme předejít situacím, že se malí, slabí a neobratní žáci nebudou dostávat do nevýhodných situací a stavět se do rolí outsiderů.

2.2 PSYCHICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jak je popsáno již výše, první roky školní docházky mají na dítě obrovský vliv. Vstup do školy a s ním spojené nové role, znamenají pro dítě velkou změnu oproti předcházejícímu věku, které bylo plné hry, pro některé děti může být tato změna příliš rychlá a prudká i přesto, že předtím chodily do mateřské školy.

Měli bychom mít na paměti, že nástup do školy velmi výrazně ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, škola je důležitým místem socializace, kde dítě získává nové a mnohdy rozdílené zkušenosti, než jaké doposud získalo v rodině či mateřské škole.

„Škola ovlivňuje dětské sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince.“ (Vágnerová, 2000, s. 148)

Myšlení již není řízeno city a přáními, ale střízlivým realizmem, logicky může dítě operovat na základě představitelných jevů, lépe funguje paměť, protože nad ní tolika nevládnou právě dětská přání a city, ale je řízena tzv. střízlivým realizmem. A samozřejmě se zlepšuje i paměť sama o sobě - jak mechanická, tak i logická.

Dítě v tomto období již chápe vztahy mezi různými ději, kde vychází hlavně ze své vlastní činnosti a zkušenosti, právě proto a je tedy žádoucí, že bychom dítěti měli dávat příležitosti k samostatnému zacházení s věcmi v okolí a tím podporovat vývoj jeho myšlení.

„Na počátku školního věku, tedy kolem sedmi let podle Piageta – je dítě schopno skutečných logických „operací“, pravých úsudků odpovídajícím zákonům logiky, bez dřívějších závislostí na viděné podobě. Stále se ovšem i toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Teprve na počátku

dospívání – kolem jedenácti let – je dobře se vyvíjející dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, i když si nemůže obsah konkrétně představit.“ (Langmeier, 1991, s. 112)

Zdeňka Kreislová ve své knize Krok za krokem 1. třídou uvádí typické znaky šestiletých dětí, z nichž si některé níže uvedeme.

V mladším školním věku dítě začíná chápat **časové pojmy** z budoucnosti, informace dokáže umísťovat v čase a prostoru mnohem lépe než předškolák, má představu o čase.

Dále si uvědomuje množství a rozměry, dokáže třídít předměty podle jejich vlastností a znaků.

Roste doba jeho **soustředění na činnost**, zde bychom měli děti učit rozlišovat čas pro společnou a samostatnou práci. Při skupinových prací a kooperaci, kdy je nutná komunikace bychom měli dbát na přiměřenou hladinu hluku ve třídě a tu také tolerovat.

Dítě mladšího věku **klade otázky a je zvědavé**, což můžeme velmi vhodně využít a dávat dětem prostor k tomu, aby se mohly ptát svých vrstevníků na způsoby řešení určitých problémových úloh, či na jejich názory o navrhovaném způsobu, dát prostor k sebereflexi, reflexi činností a diskuzím na různá témata.

Má rádo **nové hry**, rádo se představuje v různých rolích, rádo se převléká do kostýmů, má oblibu v manipulačních a stolních deskových hrách.

Těší je samotný **proces tvorby**, některé děti rádi pracují ve skupině a společná práce jim přináší radost, některé děti v tomto věku ještě rády pracují samostatně a ve svém vlastním tempu. Toto bychom měli také akceptovat a děti nenásilnou formou učit hry a postupně i skupinové a kooperativní činnosti.

Dítě také rádo **opakuje** to, co se již naučilo, je schopné se díky dobré paměti, jak jsme zmínili výše, učit mechanicky, stejné typy úloh a zadání mu přinášejí radost, protože je v nich úspěšné a postupně se v nich zlepšuje.

Je už schopné hodnotit svoji práci i práci druhých, každý den bychom proto měli končit tzv. hodnotícím kruhem, který by měl být místem oceňování, reflektování a plánování, aby děti odcházely ze školy s pocitem z dobře odvedené práce a motivování do práce další.

Zjišťuje, jak věci fungují, rádo věci rozebírá a nejlépe se učí prostřednictvím objevování.

Jeho myšlení je **konkrétní**.

V rozhovoru **používá vhodných výrazů** a slovních obrátů, někdy však v tomto období přetrvávají problémy s vyslovováním určitých hlásek. A v tomto případě je nezbytná spolupráce s rodinou a logopedem.

Rádo vysvětluje, ukazuje a vypráví, přičemž má tendence často přehánět. Jeho slovní zásoba se rychle rozšiřuje. Zajímá se o význam slov.

Má rádo vtipy a hádanky, ještě však nechápe ironii, bere věci vážně.

Jakmile se dítě ve škole naučí číst, otevírá se mu v podstatě nový svět, svět knihy. Některé děti se v tuto chvíli stávají vášnivými čtenáři, četba, vyučování dítěti poskytuje zcela nové informace o světě kolem něj, informace o světě, které dychtivě saje, zpočátku sice nekriticky, ale později přemýšlivěji. Avšak výkony dětí jsou často závislé na motivaci.

Právě vstupem do školy vzniká začleňování dítěte do lidského společenství. **Socializační vývoj** však vždy probíhal a probíhá postupně.

„Již v průběhu dětství je ovlivňován různými sociálními skupinami, k nimž náleží. Působení každé z nich je něčím specifické a zde získaná zkušenost přispívá k rozvoji odlišných kompetencí. V tomto věku nabývají na významu socializační požadavky školy a rozvíjejí se takové vlastnosti a dovednosti, které dítěti v tomto směru pomáhají.“ (Vágnerová, 2000, s. 159)

„Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci.“ (Langmaier, 1991, s. 118)

Bytostným posláním základní školy by podle Nováčkové (Mýty ve vzdělávání) mělo být, aby učila vedle znalostí a dovedností také soužití, komunikaci a spolupráci s lidmi, kteří jsou v mnoha směrech jiní.

Dítě se ocitá v nové roli, v roli školáka, v roli spolužáka.

„Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání.“ (Vágnerová, 2000, s. 159)

Podle Vágnerové má tato role docela přesná pravidla a společností určený rituál, který vymezuje její počátek a každé dítě tuto roli zpracovává individuálně svým vlastním

způsobem, zaujímá k ní určitý postoj, který je dán zejména mírou identifikace s touto rolí (pokud mu přináší pouze negativní zážitky, nemůže se s ní ztotožnit) a mírou sociální prestiže, to znamená jejím obecným významem.

Role školáka však zahrnuje také dílčí role – role žáka a spolužáka, kdy role žáka je role podřízená, institucionálně určena a její obsah je jednoznačně předepsán školním řádem. V rámci této role se rozvíjejí různé dovednosti a schopnosti, míra úspěšnosti jejího zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti a představuje významnou zkušenost, která ovlivňuje rozvoj sebehodnocení dítěte a volbu jeho dalších životních cílů.

Role spolužáka, to znamená role vrstevníka, kamaráda a způsob jejího zvládnutí, má významný vliv nejen pro prožití školního věku, ale ovlivňuje i budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy, schopnost získat určitou pozici a být přijímán různými lidmi na stejné úrovni například mezi spolupracovníky. Pomocí této role se dítě učí zvládnout dovednosti sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, způsobům specifické komunikace a zvládnutí rolí, které spoluurčují budoucí sociální úspěšnost.

„Vrstevnická skupina by měla být místem sdílení životních zkušeností a společného řešení problémů.“ (Vágnerová, s. 160, 2000)

2.3 ŠKOLNÍ ZRALOST

Marie Vágnerová ve vývojové psychologii uvádí, že školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka, v níž jde hlavně o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkových schopností a dovedností dítěte, jeho zvýšenou odolností k zátěži, schopností koncentrace pozornosti a zvýšenou emoční stabilitou.

Nezralost dítěte se může projevit větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností, protože nezralost nervového systému funguje jako blokáda jeho schopností.

I Zdeňka Kreislová se shoduje s Vágnerovou, že: *„Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením.“* (Kreislová, str. 14, 2008)

Zralé dítě se daleko lépe soustředí, vydrží pracovat delší dobu, a tím se zralost stává podmínkou kvalitnějšího učení, lepšího a lépe hodnoceného výkonu, z čehož plyne, že role školáka je pro dítě snadnější a uspokojivější.

„Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.“ (Vágnerová, s. 147, 2000)

Zralost CNS ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj jemné a hrubé motoriky, senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost. Nešikovnost je na počátku školní výuky velmi rizikovým a demotivujícím faktorem, pokud dítě nejde kreslení, psaní, je neúspěšné ve výtvarné výchově, v pracovních činnostech, může se to velmi zásadně projevit v jeho celkovém přístupu ke škole a vzdělávání. Jakákoliv nápadnější neobratnost může dítě sociálně znevýhodňovat.

Na konci předškolního věku dozrává zrakové vnímání na takovou úroveň, která je potřebná pro úspěšné zvládnutí nácviku čtení a psaní. Předškolní děti vidí lépe na dálku než na blízko, proto je součástí školní zralosti rozvoj **schopnosti vidění na blízko** a vývoj **vizuální diference**. Dítě dovede rozlišovat podobné znaky, detaily na obrázku, tvar, počet. Dokáže rozlišovat směr, obrácené a otočené tvary. Nezralé děti si velmi často pletou podobná písmena b, d, p.

Školsky zralé děti mají rozvinutou **vizuální integraci**, tzn. schopnost vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu, mají jinou strategii vnímání, dovedou si obrázky systematicky prohlížet, vnímají celek jako soubor detailů a jejich vztahy, jsou schopné vizuální analýzy a syntézy což je nezbytným předpokladem pro nácvik čtení a psaní.

Kolem 6. roku života dítěte dozrává koordinace očních pohybů, která značně ovlivňuje žákou efektivitu práce.

Rychleji než zraková percepce se rozvíjí sluchové vnímání, většina 6letých dětí dovede bez problémů odlišovat fonémy, protože v tom mají větší zkušenost ze života než s vizuální podobou písmen.

„Některé děti nejsou schopny z důvodu nezralosti rozlišovat podobně znějící hlásky, zejména v kontextu určité slabiky respektive slova (obvykle je pak nedovedou ani správně vyslovovat, protože jim chybí potřebná zpětná vazba).“ (Vágnerová, s. 139, 2000)

Zralost CNS je také předpokladem přijatelné **adaptace** na školní prostředí a školní režim, pro nezralé dítě je nutnost dodržovat určitý režim velkou zátěží, která ho značně

vyčerpává. Zralé děti jsou daleko vyrovnanější i odolnější a míra zátěže daná školou je pro děti zralé lépe zvládnutelná.

Školní zralost tedy zvyšuje odolnost vůči zátěži, a to je pro dítě velmi výhodné, protože nástup do školy zátěž představuje vždy.

Langmaier, přeložil slova a kritéria J. A. Komenského z Informatoria školy mateřské, která se týkají zralosti dítěte pro vstup do školy takto: „*Podmínky pro to, aby dítě úspěšně započalo svou školní dráhu, jsou: 1. Dítě si v celém svém **minulém** vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají. 2. Dítě má v **současné** době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti. 3. Dítě je dostatečně motivováno k **budoucímu** soustavnému učení ve škole.*“ (Langmaier s. 92, 1991)

Otázka zralosti ovšem velmi souvisí s návyky, které škola bude na dítě klást, vždy je potřeba si odpovědět pro jaké nároky, úkoly, metody, situace, formy práce má být dítě zralé, způsobilé a připravené.

Otázka, jak sladit možnosti dítěte a **nároky školy**, by neměla být chápána pouze jednostranně, jen z hlediska určitého dítěte či jak volit správnou dobu, v níž dosáhlo potřebných osobnostních vlastností tak, aby plnilo úkoly a požadavky školy.

„*Tam, kde je výuka zcela přizpůsobována individualitě každého žáka, ztrácí otázka zralosti dítěte vůbec svůj smysl.*“ (Langmaier s. 104, 1991)

Podle Langmaiera, se otázka zralosti dítěte přesouvá na otázku po „zralosti“ (tj. přizpůsobenosti) metod či osnov, protože moderní psychologie a pedagogika ukázaly, že děti mohou být vyučovány mnohým předmětům již mnohem dříve, než se předpokládalo, pokud se ovšem volí vhodné metody výuky a nemusí se vždy slevovat z náročnosti či obsažnosti učiva, ale stačí, pokud bude způsob výuky přizpůsoben věkovým a individuálním zvláštnostem a možnostem žáků.

Dále pak má při posouzení pravděpodobného úspěchu nebo selhání velký význam citová a společenská atmosféra ve třídě, bezpečné klima třídy a v neposlední řadě i osobnost učitele.

Již mnohokrát se stalo, že dítě, které se zdá nezralé ve třídě jednoho učitele, se postupně zařadí v jiné třídě pod vedením trpělivého a vnímavého pedagoga, který citlivě vychází z možností vlastních každému dítěti.

„Je zřejmé, že úspěšnost dítěte ve škole nezávisí jen na zralosti žáka, ale také na zralosti učitele, který respektuje rozdílné schopnosti dětí a bere je v úvahu při plánování, výběru metod a při procesu hodnocení.“ (Krejslová, s. 16, 2008)

3 BEZPEČNÉ KLIMA

3.1 CO JE TŘÍDNÍ KLIMA

Během několika let vyučování se žák denně setkává s relativně stálou skupinou spolužáků a učitelů. Ani spolužáky, ani učitele si nemá možnost sám vybrat. Proto musejí zcela zákonitě ve vyučovacím procesu vznikat vztahy: žák – učitel, žák – žák, žák – žáci, učitel – žáci. Tyto vztahy výchovně vzdělávacímu procesu buď napomáhají, nebo jej ovlivňují negativně a proces výuky komplikují. Takový sociálně psychologický jev označujeme termíny klima (klima školní třídy, klima školy) a atmosféra (atmosféra školní třídy, atmosféra školy).

Klima školní třídy „je sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje postav a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 100)

Vykopalová pojem klima třídy definuje takto: „Sociální klima třídy je soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.“ (Vykopalová 1992, s. 5), Kolář vysvětluje pojem **klima školy** – „vyjádření kvality sociálních a interpersonálních vztahů a prožitků těchto vztahů učiteli, žáky i ostatními zaměstnanci školy. Toto klima je tvořeno vztahy v učitelském sboru i např. hledáním nových možností výchovně – vzdělávací práce, vztahy v kolektivech tříd i vztahy těchto kolektivů k učitelům (obecně i k jednotlivým učitelům). Významným faktorem tvorby klimatu je kvalita vyučovacího procesu. Na stejných základech existuje i klima třídy.“ (Kolář 2012, s. 150) Pro doplnění si uveďme, že tento pojem je velmi mladý, protože před rokem 1989 se jím pedagogové ještě nezabývali. Proto jej nenajdeme například v pedagogickém slovníku z roku 1965.

Atmosféra školní třídy – Zatímco klima označuje dlouhodobý jev výše zmíněných vztahů v sociálním prostředí, který trvá od několika měsíců do několika let, slovo atmosféra označuje jev krátkodobý, proměnlivý a situačně podmíněný. Jev, který se mění během vyučovacího dne, někdy dokonce i během jedné vyučovací hodiny či přestávky. Atmosféru školní třídy může ovlivnit chystaná náročná písemná práce, oznámení o neplánovaném

ředitelském volnu, oznámení výsledků písemky, nespravedlivá známka po ústním zkoušení, konflikt spolužáků o přestávce. Aktuální atmosféra však nemá vliv na dlouhodobé klima třídy,

V naší práci se proto budeme zabývat především tvorbou klimatu.

Odborníci se v názorech, kdo je zdrojem utváření třídního klimatu, velmi různí. Jedni tvrdí, že hlavním zdrojem jsou **žáci** – jejich chování, vlastnosti a složení v konkrétní třídě. Jistě každý učitel zažil pocit, že v jedné třídě se mu vyučuje lépe, těší se do ní, je v ní rád, naopak v jiné třídě vyučuje nerad s nechutí a mnohdy stresován.

Jiní odborníci jsou toho názoru, že hlavním zdrojem klimatu ve třídě jsou **učitelé**. Svým jednáním, vlastnostmi a rolí, kterou ve vyučovacím procesu učitel má, klima vytváří, upevňuje, ovlivňuje. Někteří ředitelé rádi vyslovují absurdní soud: „Jaký třídní, taková třída.“

Pro úplnost si ještě řekněme, že kromě učitelů mají na tvorbu klimatu vliv i takzvané **fyzikální faktory**, kterými rozumíme *parametry architektonické* (velikost učebny, celkové její prostorové řešení, úroveň jejího vybavení), *parametry ergonomické* (vhodnost tvaru školního nábytku, nastavitelnost jeho výšky, umístění technických zařízení, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), *parametry hygienické* (vhodné osvětlení, vytápění, větrání, kvalita úklidu, nepřítomnost alergizujících či jiných zdraví škodlivých látek v prostředí učebny), *parametry akustické* (zvuk v prostoru, úroveň šumu a hluku, odraz zvuku, dozvuk), *parametry estetické* (barevnost stěn, barevnost tabule, výzdoba prostoru třídy).

Učitel může klima třídy ovlivňovat.

Při výchovně vzdělávacím procesu toho učitel nemá málo. Musí žáky naučit požadovanému učivu, naučit žáky, jak se učit (aby se mohli vzdělávat po celý život), socializovat žáky (vychovat kvalitní občany společnosti), učit žáky samostatnosti (aby postupně dokázali převzít odpovědnost za svůj život do vlastních rukou). To všechno se však lépe daří ve vhodném třídním klimatu, jak jsme si výše řekli, na který má učitel zásadní vliv.

Učitel klima třídy ovlivňuje jednak způsobem a stylem vedení výchovy a vzdělávání, jednak svým postojem k učivu, k žákům, ke svým kolegům, ale i k celé škole a následně i

chováním k žákům a k celému učitelskému kolektivu. Průcha zdůrazňuje, že: „*Mezi klíčové dovednosti učitele by mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě.*“ (Průcha, 2002 s. 343). Proto by měl učitel vědět, že klima třídy se nevytváří pouze jeho působením na žáky ve výuce, ale že se vytváří i o přestávkách, na školních výletech, při různých společenských akcích třídy, při výjezdech na školy v přírodě či lyžařské kurzy. Zde má učitel velké možnosti, jak vytvořit nebo ovlivnit pozitivní klima třídy.

3.2 BEZPEČNÉ KLIMA A JEHO VZNIK

Cílem sociální činnosti učitele by mělo být vytvoření **bezpečného klimatu třídy**. To znamená vytvoření vzájemných vztahů mezi žáky, vytvoření rovné komunikace, spolupráce a nestresujícího prostředí. Jinými slovy řečeno vytvoření osobnostních a sociálních dovedností žáků pro každý den, neboli prostředí, ve kterém budou žáci „spokojeni“. Protože právě takové pozitivní klima má velký vliv i na kvalitní vzdělávání, rozvoj klíčových dovedností žáků, jejich efektivní hodnocení výuky i na jejich zdravé sebevědomí a sebehodnocení.

Ve třídě, kde panuje bezpečné klima, se žáci lépe soustředí, lépe přijímají nové poznatky. V takovém klimatu se lépe pracuje i učitelům. A když zmíníme, že velmi často relativně celý kolektiv třídy spolu postupuje od prvního do devátého ročníku, pak vytvoření bezpečného klimatu třídy na prvním stupni je výborným darem učitele pro jeho kolegy, kteří po něm třídu v následujících letech převezmou nebo do ní budou vstupovat a působit zde na žáky. V takovém klimatu jsou menší předpoklady pro vznik šikany, a pokud k ní dojde, jsou zde lepší podmínky pro její řešení.

Velmi důležité je vytvoření pravidel.

Pro vytvoření bezpečného klimatu třídy, je důležité, aby učitel žákům nastavil splnitelná pravidla, protože osvojování si pravidel je jedním ze základních úkolů vzdělávání. A práce s těmito pravidly, nastavenými již v 1. ročníku, se stává kvalitní součástí vzdělávání po celou dobu školní docházky. Mnohdy dobře nastavená, uvědomělá a osvojená pravidla pro učení, práci ve třídě i pro spolupráci se spolužáky a s učiteli, dokážou žáci aplikovat i při dalším vzdělávání ve vyšších stupních škol.

Pravidla vytvořená pro potřebu třídy by měla upravovat vztahy. Měla by definovat například:

- Jak se k sobě budeme chovat a jak už ne?
- Co budeme dělat, když mi bude něco nepříjemné?
- Jak budeme zacházet s osobními hranicemi?
- Jak budeme respektovat odlišnosti ostatních žáků?

Důležitým předpokladem osvojení a respektování pravidel žáky je, aby pravidla vznikla za jejich spoluúčasti. Ideální by bylo, kdyby si pravidla vytvořili sami žáci, ale to je zejména v první třídě základní školy velmi problematické. Ale pokud jim učitel ukáže, jakým směrem při tvorbě pravidel jít, jakým způsobem je možné pravidla vytvářet, pak už i malí školáci dokážou pravidla pro soužití ve třídě a vzdělávání vytvořit. Vytváření pravidel ve třídě je sice dlouhodobý proces, ale učitel by neměl čekat až do doby, kdy se objeví první vztahové problémy. O pravidlech je možné se s žáky bavit, ale je i možné, aby je učitel spolu s žáky hledal pomocí her a cvičení, při kterých žáci vstupují do rolí a řeší konflikty. K tomu velmi vhodně pomáhá dramatická výchova.

Vzniklá pravidla musí být všem srozumitelná a je ideální, když jsou sepsána a ve třídě vyvěšena na viditelném místě.

Dodržování pravidel musí **kontrolovat** učitel a měli by je kontrolovat i žáci. Jedině tak zůstávají pravidla funkční i po celou dobu školního roku i dalších školních let, a nejen v době jejich vytvoření. Velmi důležitým aspektem pro správné a bezpečné fungování je pravidla čas od času reflektovat a upravovat, jak ze strany žáků, tak i ze strany učitele. K diskusi o funkčnosti pravidel mohou posloužit například třídnické hodiny, večery ve škole, večery ve škole v přírodě, na horách apod.

Ziskem z dodržování pravidel třídy je otevřená, přátelská a bezpečná atmosféra, ve které je možné zažívat radost, legraci, dobrodružství, ale i zdárně řešit vzniklé konflikty.

3.3 MOŽNOSTI VZTAHŮ VE TŘÍDĚ

Klima třídy také ovlivňuje vztahy mezi spolužáky. Učitel by měl co nejdříve poznat své žáky a hlavně vztahy mezi nimi, protože tato znalost se dá velmi dobře využít ve prospěch tvorby pozitivního klimatu třídy.

K lepšímu poznávání žáků učiteli pomáhají dobře prováděné zpětné vazby po různých činnostech, sociogramy, sociometrie, různé typy her, které můžeme čerpat opět z dramatické výchovy.

Sociometrie je metoda zkoumání struktury a dynamiky skupiny, mezilidských vztahů a postojů, vzájemných sympatií a antipatií členů skupiny prostřednictvím sociometrických technik.

Sociometrické měření vztahové a sociometrický test – kombinace těchto dvou možností, ukáže učiteli, jaké vztahy ve třídě panují nebo v jaké roli se každý žák nachází.

Na základě sociometrických šetření se dají zjišťovat tyto vzájemné vztahy: *vzájemná lhostejnost, sympatie a lhostejnost, lhostejnost a sympatie, vzájemná sympatie, antipatie a lhostejnost, lhostejnost a antipatie, vzájemná antipatie, sympatie a antipatie, antipatie a sympatie.*

Dále se na základě sociometrických testů identifikují tito žáci:

Oblíbení a populární, hvězdy – sympatičtí a přitažliví pro větší část dotazované skupiny

Vlivní žáci – vůdčí typy, jejichž názory a doporučeními se řídí většina

Akceptovaní žáci – větší část skupiny je přijímá

Trpění žáci – jen malá část skupiny je akceptuje

Mimostojící, opomíjení a izolovaní žáci – nikdo ze skupiny je neakceptuje

Jak zmíníme dále, sociometrická měření patří do standardizovaných nástrojů diagnostiky třídy, a ty jsou určeny pouze pro vyškolené pedagogy, psychology a jiné odborné pracovníky.

3.4 OBECNÁ DOPORUČENÍ PRO VYTVOŘENÍ BEZPEČNÉHO KLIMATU VE TŘÍDĚ

Uvedli jsme si, že na vytváření pozitivního klimatu třídy se podílejí jak nastavená pravidla, tak učitelem řízené sociální vztahy mezi žáky. Dále ještě musíme zmínit, že na bezpečné klima má vliv i učitelova podpora **skupinové práce** při učení, **kooperace** mezi žáky, do které by měl učitel zasahovat jen tehdy, je-li to nezbytně nutné, ale spíše by měl nechat žáky pracovat samostatně a jen je pozorovat.

Rozhodně by měl sledovat jak práci všech skupin, tak i práci jednotlivých žáků ve skupinách, aby se nestalo, že někdo je sice členem skupiny, ale do společné práce se nezapojuje.

Pokud je to žádoucí, mohl by se učitel do některých aktivit zapojit spolu se žáky.

V každém případě by měl učitel po každé společné práci věnovat dostatek času reflexi a snažit se, aby žáci neodcházel z vyučování v nepohodě, pokud se jim společná práce nepovede.

Každou společnou aktivitu by měl učitel uzavírat souhrnem, pochvalou a poděkováním za spolupráci.

3.5 METODY ZKOUMÁNÍ KLIMATU

Jedním z rysů klimatu školní třídy, ale i celé školy, je to, že je velmi obtížně zjistitelné nebo měřitelné. Přesto existují metody, kterými se dá klima třídy (i školy) zjišťovat.

Robert Čapek ve své knize Třídní klima a školní klima uvádí dvě cesty:

„1. Můžeme se zaměřit na co největší objektivitu, kdy se snažíme zjistit daný stav co nejpřesnějším nástrojem a co nejméně dění a současný stav sami ovlivnit.

2. Sbíráme subjektivní výpovědi zúčastněných žáků, učitelů, kteří nám reprodukují své pocity, hodnocení, přání, zklamání apod.“ (Čapek, 2010 s. 93)

V prvním příkladě uvádí kamerové záznamy, měření vzdělávacích výstupů apod.

V druhém příkladě probíhá měření klimatu dotazníky, rozhovory se žáky.

Učitel, který potřebuje mít představu o tom, co se ve třídě děje, používá techniky obojího druhu a jedno upřesňuje druhým.

Příklady přístupů k měření klimatu podle Roberta Čapka:

- **Sociometrický přístup** – objektem měření je školní třída jako sociální skupina. Zajímá nás struktura třídy, sociální vztahy a jejich vliv na žáky.

Metodou je **sociometrický dotazník**. Sociometrický dotazník je předkládán všem členům skupiny, kdy každý odpovídá na několik otázek.

Další metodou bývá **individuální a skupinový rozhovor** – rozhovor může být realizován s jednotlivými žáky nebo skupinově formou besedy o vzájemných vztazích mezi žáky v kolektivu.

Informace získané od rodičů, učitelů, vedoucích pracovníků – ptáme se na sociální postoje a chování sledovaného, na jeho reakce vůči ostatním členům skupiny, na to jak je sám skupinou hodnocen.

- **Organizačně – sociologický přístup** – objektem studia je školní třída jako jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Zajímá nás rozvoj týmové práce v hodině.

Metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

- **Interakční přístup** – objektem studia je školní třída a učitel. Zajímá nás interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny.

Metodou je standardizované pozorování.

Nástroje diagnostiky tříd můžeme rozdělit na NESTANDARDIZOVANÉ a STANDARDIZOVANÉ.

„Nestandardizované jsou určeny pro běžného pedagoga:

- Klinické metody (rozhovor, pozorování...)*
- Pohybové hry (Dotkni se toho, kdo ..., Místo vedle mě je prázdné..., Místa si vymění...)*
- Techniky tužka-papír (třída jako indiánský kmen, medvídci...)*

Standardizované jsou určeny pro vyškoleného pedagoga, psychologa a jiné odborné pracovníky:

a) *Dotazníky (CES, B- 4, B-3...)*

b) *Sociometrická měření“*

(Hrouzek, Marková, 2012, s. 7)

Výše uvedené metody spíše provádí školní psycholog nebo výchovný poradce. Uvedme si zde také, jak může sledovat a zjišťovat klima třídy učitel. Učitel může své žáky pozorovat jednak při řízených činnostech, ale také i o přestávkách. Může s nimi vést rozhovory nejen o prožitých školních činnostech, hovořit s rodiči na třídních schůzkách, vše konzultovat se školním psychologem či výchovným poradcem, a tak postupně mapovat klima své třídy. Robert Čapek ve své knize Třídní klima a klima školy uvádí, že rozhovor je velmi vhodným prostředkem šetření klimatu, je technikou, kterou zjišťování klimatu začíná u našich nejmenších žáků. Skupinový rozhovor pak podle Čapka přináší další výhody, kdy můžeme vidět míru souhlasu či nesouhlasu s některým tvrzením, která přináší nové poznatky, emoce, což nám může mnohé napovědět.

Na závěr této kapitoly je třeba shrnout, že v každém případě by měl mít učitel při tvorbě třídního klimatu velkou trpělivost, protože klima třídy vzniká dlouho a příznivé změny se mohou dostavit až po několika měsících práce.

Mějme na paměti, že nejde jen o jednorázové zlepšení klimatu, ale o udržení této pozitivní změny, o její trvalost.

4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

4.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova je estetickovýchovný předmět, který se řadí mezi ostatní estetickovýchovné předměty, jakými jsou výtvarná, hudební a tělesná výchova. V RVP ZV jej však najdeme pouze jako doplňující vzdělávací obor.

Dramatická výchova bývá nejčastěji definována jako *osobnostní, sociální a umělecký rozvoj osobnosti, prostřednictvím dramatického umění*. Širší definici nabízí J. Valenta: *„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí i 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 společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“* (J. Valenta, 1997, s. 27). A pro úplnost bychom mohli zmínit ještě pohled na dramatickou výchovu zakladatelky katedry Tvořivé dramatiky na DAMU, E. Machkové: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.“* (E. Machková, 2007, s. 32).

Z uvedeného popisu vyplývá, že tento vyučovací předmět nechce žáky rozvíjet pouze po stránce umělecké, ale je zde zdůrazňována také cesta k rozvoji osobnostně sociálního cítění. Má to svůj důvod. Dramatická výchova vznikla v USA na počátku 20. století, v době rozvoje reformní pedagogiky, která ostře kritizovala herbartistický model vzdělávání. Především jí vadil vojenský dril, encyklopedismus, abstraktní verbální učení, kterému žáci nerozumí. Memorování definic. Vadilo jí, že středem pozornosti při vzdělávání není žák, ale učitel či vzdělávací osnovy, kterým se vše podřizuje.

Reformní pedagogika propagovala cestu praktického osvojování poznatků. Zakladatelka dramatické výchovy W. Wardová říká: *„Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než to, co vidí a slyší.“* Prioritou reformní pedagogiky není složka racionální, ale emocionální. J. Dewey, z jehož myšlenek reformní hnutí vychází, uvádí: *Vědomosti by se neměly stát cílem vyučování. Při emocionálním učení žák dostává příležitost porozumět nejen učební látce, ale také sobě samému a svému místu ve světě. Cílem reformní pedagogiky je tedy spontaneita žáka, subjektivní zážitek, práce s osobní zkušeností.*

Je pochopitelné, že do kurikul škol v České republice mohl tento vyučovací předmět vstoupit až po roce 1989, kdy i u nás procházelo školství radikálními změnami, a kdy se – stejně jako v reformní pedagogice – začíná hovořit o rozvoji osobnosti žáka, o prožitkovém učení apod.

Dramatická výchova a její metody rozvíjí osobnost žáka.

K osobnostně sociálnímu a uměleckému rozvoji osobnosti žáka dramatická výchova využívá takzvané *dramatické umění*. Základním pojmem všeho dramatického je řecké slovo *drán*, které se překládá *jednat, konat*. To je také princip celé dramatické výchovy, kdy by se dalo říci, že tímto vyučovacím předmětem žáky „jednáním učíme jednat“. *Dramatické umění* obsahuje dva pojmy: *drama* a *divadlo*. Klíčovou událostí dramatu se stává konflikt, který svým fyzickým jednáním řeší dramatické postavy. Tím je divákovi dáována zpráva o principech a fungování tohoto světa, o tom, jak spolu lidé žijí, jak jednají, jak umí či neumí řešit konflikty. Na druhou stranu díky konfliktu přítomnému v hraných situacích se tak dostává žákovi zkušenosti o různých možnostech jeho řešení a tím se rozvíjí divergentní myšlení. Příběh má formu dialogů. Některé drama je určeno pro předvádění a potřebuje DIVADLO (modelové zobrazení v určitém prostoru), jiné může být jen dílčí součástí výchovy a vzdělávání a divákovi se neukazuje. Dramatické výchově totiž primárně nejde o výchovu divadelního dramatika, režiséra, herce či divadelního kritika, pomocí dramatické výchovy se žák učí jednat prostřednictvím činností, které ho k jednání vybízejí.

Dramatická výchova má své cíle.

Vyjdeme-li z definice dramatické výchovy, zjistíme, že jedním z hlavních a důležitých cílů je **osobnostní a sociální rozvoj**. W. Wardová uvádí: „*Poskytnout mladým lidem příležitosti vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci. Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět, a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit se cítit jako ona.*“ (Machková, 2007, s. 52)

Co rozumíme osobnostním a sociálním rozvojem žáka:

Nejdříve si uvedme, že pojmy *osobnostní* a *sociální* odborná psychologická a pedagogická literatura uvádí zvlášť. V životě však jsou tyto pojmy spolu natolik propojeny, že je od sebe

oddělovat nemůžeme, protože osobnost se rozvíjí především ve společnosti druhých a společenský rozvoj jedince je velmi ovlivněn kvalitami osobnosti. Proto v následujícím textu budeme tyto dva pojmy chápat jako jeden pojem - **osobnostně-sociální**. Uvedme si nyní cíle tohoto rozvoje v předmětu dramatická výchova.

Žák:

- chápe sám sebe, své hodnoty, postoje;
- zná své možnosti, schopnosti i dovednosti a umí je využívat při jednání s druhými;
- při svém jednání využívá empatii;
- ke svému sebevyjádření využívá emoce a chápe emoce druhých;
- věcně a funkčně užívá svých řečových schopností;
- vnímá a pojmenuje klima skupiny, ve které se nachází;
- při svém jednání záměrně a funkčně využívá prvky verbální i nonverbální komunikace;
- umí spolupracovat se spolužáky při duálním nebo skupinovém projektu;
- umí ovládat svoji vůli a plánovat práci na projektu s druhými;
- umí řešit vybrané konfliktní situace;
- umí reflektovat prožité činnosti.

Pokud tyto cíle shrneme, dojdeme k závěru, že dramatické výchově jde při *osobnostně-sociálním rozvoji* o rozvíjení **komunikativních dovedností, obrazotvornosti a tvořivosti, kritického myšlení** (např. díky situacím nastolených ve hře, při hraní sociálních rolí...), **řízené emocionality, sebepoznání a sebekontroly**.

Definice dramatické výchovy hovoří ještě o **uměleckém rozvoji**. Cílem je to, že žák:

- umí vnímat a hodnotit dramatické umění;
- chápe dramatické umění jako způsob výpovědi o jednání lidí kolem sebe;
- k vyjádření myšlenky dovede záměrně využívat svoje tělo;
- funkčně zapojuje svoji představivost a fantazii při tvorbě dramatického projektu;
- s týmem spolužáků dovede vytvářet dramatické umění.

Jinými slovy se žák v dramatické výchově naučí dramatické umění jak přijímat, tak také vytvářet.

Pokud chceme žáky dovést k výše uvedeným cílům dramatické výchovy, využíváme k tomu řadu metod, jejichž základem je *jednání*. Mezi takové metody řadíme **hru, hru v roli, dramatickou hru, dramatizaci a strukturované drama**. Nebudeme zde nyní jednotlivé metody vypisovat, protože je zmíníme v praktické části.

4.2 JAK DRAMATICKÁ VÝCHOVA PODPORUJE BEZPEČNÉ TŘÍDNÍ KLIMA

Na vytvoření sociálně bezpečného třídního klimatu se podílí řada faktorů. Za nejdůležitější jsou považovány vztahy, především vztahy žáků mezi sebou, vztahy mezi učiteli a žáky a v neposlední řadě vztahy žáků ke škole a vyučování. Tyto vztahy se utvářejí a jsou velmi dobře viditelné ve vzájemné komunikaci. Na celkovém klimatu se také podílí typy sociálních interakcí, poměr kooperace, soutěžení, konflikty, vzájemné závislosti.

Jak jsem zmínila v předchozí kapitole, bezpečné klima je také budováno díky pravidlům, která mohou být psaná či nepsaná, díky hodnotám, které jsou školou uznávány a také při dlouhodobém emocionálně pozitivním ladění školy a třídy.

V dramatické výchově má zásadní význam výchovné klima a atmosféra, založená na partnerském, demokratickém uspořádání mezilidských vztahů ve skupině, tedy vztahům mezi učitelem a skupinou, mezi učitelem a jednotlivými žáky, ale také mezi členy skupiny navzájem. Je založena na stylu vedení skupiny, na osobnosti učitele a jeho komunikaci s žáky.

Bezpečné klima budujeme a posilujeme umožněním tvorby **partnerství, demokratickým stylem vedení žáků, respektováním žákovy osobnosti**. Způsob práce v předmětu dramatická výchova toto všechno umožňuje a dokonce je zde možné učitelem vytvořit takový model komunikace, která se žákům stane vzorem k pozdější nápodobě.

Dramatická výchova umožňuje vytvářet bezpečné klima především:

Zaměřením se na spolupráci – kooperace vylučuje soupeření, úspěch jednoho je zde podmíněn úspěchem druhého.

- **Prací se skupinovou dynamikou** – dění a interakce ve skupině, pozornost věnovaná skupině, cíle skupiny, role ve skupině, každý žák je svou rolí ve skupině potřebný a důležitý.
- **Přijímáním žáků jako originálních bytostí, oceňováním jejich originality** – každý má svoji vlastní dovednost, každý má nějaký talent, jinou schopnost, každý je svou jedinečností a originalitou platný celku. Učitel oceňuje každého, kdo přinese něco ze svého já a nabádá žáky, aby i oni jedinečnost svého spolužáka oceňovali.
- **Pravidly a svobodou** – každá hra obsahuje pravidla, která je nutné nastavit a dodržovat. V rámci pravidel se pohybujeme svobodně a bezpečně, pravidla také umožňují svobodné rozhodnutí, zda do hry vstoupíme či nikoliv. Obecně platí, že pravidla nás chrání, ale svobodná vůle je zde respektována. Tím vytváříme jistotu, která přispívá k pozitivnímu prožívání a bezpečnému klimatu.
- **Experimentováním, chybou a hledáním** – experimentovat znamená získávat zkušenosti, zkoumat a zkoušet. Omyl, chyba znamená objevení cesty, která není vhodná, ale její objevení je důležité pro nalezení jiné – vhodnější – cesty.
- **Osobností učitele a jeho komunikačním stylem** – snad zde nemusíme zdůrazňovat, že úspěch tvorby pozitivního klimatu závisí především na učiteli. Osobnost učitele je zde rozhodující. Kvalitní komunikací by mělo být přesvědčení, že žák je hodnotná lidská bytost, které si učitel váží. Učitel je zde komunikačním vzorem, zdravá a efektivní komunikace mezi učitelem a žákem vytváří vztah, který oběma pomáhá k rozvoji pozitivních vztahů. Učitel by měl být (nejen v dramatické

výchově) **autentický** (otevřený, upřímný, nic neskrývající, nestylizující se); měl by **akceptovat jedinečnost žáka** (přijmou žáka takového, jaký je, mít k němu úctu, toleranci a důvěru); měl by být vůči žákovi **empatický** (porozumět jeho myšlenkám a pocitům); **neměl by mít omezující hodnocení** (nevynášet soudy, nespravedlivé hodnocení, neměl by škatulkovat, nálepkovat...)

Dramatická výchova nám svým založením – stavění do popředí žakovy osobnosti, její akceptování a rozvoje – může velmi pomáhat při vytváření a upevňování třídního klimatu.

5 KOOPERATIVNÍ DOVEDNOSTI

5.1 SPOLUPRÁCE A JEJÍ ROLE V BEZPEČNÉM KLIMATU TŘÍDY

Člověk je tvor společenský, žije mezi lidmi a právě proto má potřebu, pokud něco neví, zeptat se druhého, pokud má radost, podělí se o ni s ostatními. A tak se tomu děje v kolektivu, v rodině, ve škole, ve třídě. Dokonce se stává, že se něco děti naučí rychleji o přestávce.

Dokáže-li škola využít těchto dětských potřeb, začlení **dítě** do procesu učení, zkvalitní jeho myšlenkové operace, zvyšuje rozsah a úroveň jeho řeči, žák se stává samostatnějším a nezávislým na vzorech, zvyšuje se jeho zdravé sebevědomí a sebedůvěra.

Učiteli se rázem uvolňuje jeho činnost, může se věnovat více diagnostice učební činnosti, hodnocení procesu i výsledku učení dětí a rozvíjí svou profesionalitu na základě uspokojení z dobrých výsledků.

Jak jsme zmínili již v předchozích kapitolách, škola je místem socializace a má za úkol děti socializovat, protože společnost je spolupracující skupina. O týmovou spolupráci jde ve společnosti nejvíc, o takovou práci, která zahrnuje kooperaci, řešení problémů společně, v týmu. Každé vedení funguje na principu vzájemného ovlivňování. V konkurzech o dobře placené pracovní pozice staví na první místo **schopnost pracovat v týmu**.

Učební látka nebývá zpravidla to nejdůležitější, co děti ve škole zajímá, daleko více je zajímaví přestávky, tělesná výchova, pohybové aktivity, ze svých dlouholetých učitelských zkušeností víme, že nejvíce děti chtějí zkoumat, hledat, pátrat po smyslu věcí, jevů, vztahů, jsou přirozeně zvědavé, zvědavé, chtějí nasávat informace, a to je v pořádku, proč toho nevyužít?

Moderní učitelé by tedy neměli jen předávat informace žákům. Je více než žádoucí proměnit základní uspořádání vyučování a učení. Pracovat vědomě se sociálními vztahy ve škole na kooperativní bázi, aktivně zapojovat žáky pro proces učení a vyučování.

Spolupráce neboli kooperace je druh sociální interakce. V lidské společnosti je to druh činnosti, při které více lidí, žáků pracuje na dosažení určitého cíle.

Z hlediska sociální psychologie jde o pozitivní vzájemnou závislost lidí. Závislost z toho důvodu, že v daných situacích jsou lidé, nebo v našem případě žáci, na sobě závislí

v dosahování konkrétního cíle. Aby cíle dosáhli, potřebují dalšího člověka, který má tentýž cíl. Slovo pozitivní označuje to, že z dosažení společného cíle mají prospěch všichni zúčastnění a to je hodnotou kooperace, jde v ní o dvojí úspěch, úspěch skupiny a úspěch jedince, kdy jedinec přispívá k úspěchu skupiny a naopak skupina přispívá k úspěchu jedince.

V pedagogických souvislostech se podle Kasíkové vyskytují nejméně tři druhy vymezení tohoto pojmu:

- a) Kooperaci chápeme jako strukturu vyučování tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout cíle pouze tehdy, když i ostatní žáci, se kterými spolupracují, dosáhnou také svého cíle.
- b) Kooperaci můžeme také chápat jako povahový, osobnostní rys žáka.
- c) Kooperace se vztahuje k chování žáka ve školních situacích.

*„Kooperativní učení patří ke **strategiím v oblasti sociální**: zúročují energii a koordinaci žáků pracujících pospolu ve skupinách (skupinovou dynamiku). Jsou zaměřeny především na řešení problémů, rozvoj sociálně interaktivních dovedností, skupinového zvládnání učiva.“* (Kasíková 2009, s. 16)

Tyto strategie v oblasti sociální jsou kombinovatelné se strategiemi i v jiných oblastech např. v oblasti informačních procesů, v oblasti osobnostní, v oblasti řízeného chování.

Díky těmto výukovým strategiím, včetně strategie kooperativní, má možnost učitel vytvářet bohaté, různorodé a bezpečné klima, které žáky vede ke zvládnutí cílů výuky.

Soňa Hermochová o skupinové dynamice píše: *„Skupiny lze nazírat jako spojující článek mezi zájmem společnosti a zájmy jedinců. Jsou prostředím, kde se vzájemně střetávají společenské potřeby s potřebami jednotlivce. Skupina je významnou silou ve vývoji jednotlivce a také faktorem, který ovlivňuje jeho výkon.“* (Hermochová 2005, s. 15)

Ve třídě, kde žáci sedí v malých skupinách, ve kterých si opakují podstatu zadaných problémových úloh, společně přemýšlí nad způsoby řešení, diskutují o nich v souladu s dodržováním pravidel, vybírají jeden z navrhovaných způsobů a pracují i v rámci svých rolí přidělených ve skupině. Přidělené role a práce v nich dětem dodává pocit jistoty a důležitosti, každý ve skupině něčím přispívá, zapisovatel zapisuje, mluvčí prezentuje,

hlídač hlídá kupříkladu stanovený čas... V takové třídě panuje bezpečné klima, v takové třídě je radost BÝT.

5.2 VÝKLADY SPOLUPRÁCE, KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Pokud se kooperativní strategie používají efektivně, můžeme podle Kasíkové pozorovat, že:

- Kooperativní učení podporuje výkon žáka;
- Zkvalitňují se myšlenkové strategie žáků;
- Zlepšuje se slovní zásoba žáků, plynulost řeči;
- Rozvíjí se vnitřní motivace žáků k učení (učení pro známky nebo pochvaly ustupuje, nastupuje vnitřní pobídka učit se pro učení samo, pro radost z procesu a výsledku);
- Rozvíjí se sociální dovednosti (komunikace, řešení problému);
- Rozvíjí se sebedůvěra, sebevědomí;
- Ubývá negativních stresových situací a reakcí, v týmu se to lépe „táhne“;
- Zlepšuje se postoj ke škole, ke třídě;
- Zlepšuje se postoj k učitelům.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy a gymnázia určuje spolupráci, komunikaci a společné řešení problému za **klíčové kompetence**.

Základní vzdělávání by mělo žákům rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout základ všeobecnému vzdělání.

Obecné cíle základního vzdělávání:

- 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 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 svoje práva a plnili 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 zdraví 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.

Kooperativní učení rozvíjí nejen klíčové kompetence žáků, ale podílí se také na dosahování výše zmíněných cílů pro základní vzdělávání. Proto má škola důležitý úkol a cíl v přípravě dětí na převzetí role dospělého ve světě budoucnosti, v socializaci dětí, a proto by se měl aspekt kooperativnosti stále více zdůrazňovat. Škola má také vybavit žáky do života takovými kvalitami, které jsou potřebné pro život ve spolupracující skupině. Právě lidská společnost je složena z překrývajících se kooperujících skupin – rodina, sousedské společenství, pracovní skupiny, klubové týmy apod.

Dnešní svět, ve kterém děti žijí, je charakteristický vzájemnou závislostí, propojeností, rychlými změnami. V profesní sféře, zejména v lépe placených zaměstnáních, nejde o individuální práci, ale o týmovou spolupráci zahrnující kooperaci, řešení problému, společné vedení. Schopnost pracovat v týmu je uváděna jako jedno z nejdůležitějších kritérií při hledání nových zaměstnanců. I požadavky mimoprofesní sféry jsou zaměřené na kooperativní dovednosti. Kvalita života je dána i sdílením a nápomocí v přátelství, lásce, partnerství.

Na školu se přesouvá čím dál větší odpovědnost, tedy i odpovědnost za rozvoj stránek osobnosti.

I přesto všechno, co píšeme výše, není práce v kooperativních učebních skupinách navržena jako univerzální prostředek pro zvládnání všech problémů, které vyučování

přináší. Existují a vždy budou existovat žáci, kteří nebudou pracovat ani v malých skupinách (z mých zkušeností se toto týká spíše žáků starších). Proto by měl učitel přemýšlet nad tím, jaké způsoby budou pro jednotlivé žáky optimální a podle toho připravovat učební situace.

Dále je třeba počítat s tím, že pokud děti pracují ve skupinách, objeví se efekty skupinové dynamiky, kdy například jednotlivec ve skupině koná po svém, nebo členové skupiny nechají práci na druhých, když je to pro ně výhodné. Proto je zapotřebí přemýšlet nad podstatou úkolu – je vhodný pro spolupráci všech členů skupiny?

Učitel by měl pečlivě zvažovat složení skupin, utvářet menší skupiny, přidělovat problematickým žákům ve skupinách specifické role, o kterých se zmíníme dále.

Důležité pro kooperativní vyučování je důsledně pracovat s **reflexí skupinové činnosti**, při které žáci zhodnocují, jak jednotliví žáci přispívali ke skupinovému úsilí a přemýšlí o tom, jak příště lépe napomáhat tomu, aby se učili opravdu všichni.

Důležitým úkolem učitele je dát žákům pro tuto reflexi dostatečný časový prostor a zejména u mladších žáků pomoci s přípravou reflexe.

Závěrem je nutno dodat, že i přes veškerá pozitiva kooperativního vyučování je žádoucí kombinovat skupinovou práci s individuální, protože žáci velmi často potřebují pracovat individuálně a tato možnost by jim měla být poskytnuta, musí mít „svobodu“ opustit skupinu, buď fyzicky, nebo mentálně, a to v závislosti na zadaném úkolu. Individuální psaní poznámek, dodržování ticha, když nastupuje samostatná část zpracování úkolu nebo poskytnutí tichého prostoru, by mělo být samozřejmou součástí této práce včetně toho, že umožníme žákům, aby v případě potřeby pracovali samostatně, pokud si myslí, že sami uspějí lépe než při skupinové práci.

„Spolupráce je prostředek pro pokrok v učení, který se nevnucuje, ale nabízí!“ (Kasíková, 2009, s. 121)

5.3 ROLE VE SKUPINĚ

Někdy se stává, jak jsme psali výše, že rozdělení rolí ve skupině není příliš šťastné, žák dělá jen to, co umí nejlépe a co má nejraději nebo to, co nejlépe zvládá a skupinová práce mu nemusí vždy přinášet další podněty k učení. Někteří žáci, zejména ti méně průbojní, se pak staví pouze do role pozorovatele a takzvaně se vezou s ostatními.

„Učitel by proto měl věnovat pozornost i specifické problematice rolí ve skupinové činnosti a dynamice. Zabýváme se rolemi ve dvojím vymezení pojmu role, tj. rolemi z hlediska sociálního a rolemi z hlediska průběhu činnosti. Rozdělení třídy na malé skupiny znamená často i to, že děti v malých skupinách zaujímají jiné role, než měly v celotřídní skupině – třída se vám „rolově pohne“. Žáci se přebíráním rolí, ale i pozorováním druhých v rolích, učí různým produktivním a neproduktivním strategiím a chování, které k nim přísluší. Změny rolí jsou tedy mnohostranným podnětem pro učení žáka.“ (Kasíková, 2009, s. 121)

Podle Kasíkové je neoptimálnější velikostí skupina čtyřčlenná, a také mně se tento model čtyřčlenných skupin během mé dlouholeté praxe velmi osvědčil. Větší počet žáků ve skupině spolupráci spíše komplikuje.

Pokud tedy budeme za optimální velikost skupiny považovat skupinu čtyřčlennou, jsou podle Kasíkové **klíčové tyto role**:

- Koordinátor – jeho úkolem je udržovat skupinu v činnosti, aby všichni členové skupiny pracovali, zapojovali se, přispívali k řešení problému;
- Pracovník s informacemi – ujasňuje a třídí myšlenky, čte z materiálů a pomůcek;
- Sekretář – zapisuje a zaznamenává skupinové odpovědi, myšlenky. Zpracovává písemný materiál;
- Pozorovatel – dělá poznámky ke skupinovým procesům, jak jedinci spolupracují, vede hodnocení skupiny při reflexi.

Samozřejmě, že nyní vyvstává otázka, zda se kooperativní vyučování hodí i pro malé školáky už v prvních třídách. Je pro děti vůbec prospěšné, aby se učily již od první třídy kooperativně?

Dítě do první třídy přichází s očekáváním „co je to škola“, „co je to učení“ a rychle zvnitřňuje pravidla chování a učení, které jsou spjatá se školní institucí a s učebními

situacemi. Dle Kasíkové: „*Důraz na uspořádání těchto situací i z hlediska sociálních vztahů se pak stává určitým modelem, ke kterému žák vztahuje svoji představu o úspěšném nebo neúspěšném učení a chování, která funguje v následujících obdobích.*“

(Kasíková, 2009, s. 103)

A pokud tedy učitel začne vyučovat kooperativně a spolu s bezpečným, důvěryhodným prostředím a nastavenými pravidly vytvoří ve třídě takové klima, ve kterém se děti cítí bezpečně a motivovány, budou pak tyto děti akceptovat kooperativní vyučování jako přirozenou součást školního prostředí.

„*Ve výzkumech bylo prokázáno, že kooperativní způsoby práce nejenže se mohou zavádět již od počátku školní docházky, ale jsou pro vývoj dětí stimulační.*“ (Kasíková, 2009, s. 103)

6 PŘÍPADOVÁ ANALÝZA ADAPTACE ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU POMOCÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Před námi je závěrečná část, ve které se pokusíme prostřednictvím případové analýzy prokázat účinnost metod dramatické výchovy pro lepší adaptaci žáků na školní prostředí a vstup do 1. třídy vůbec.

K posouzení našeho výchovně vzdělávacího procesu jsme zvolili metodu „*případové analýzy*.“ Případová analýza je podle pedagogického slovníku: „*Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou je možnost hlubokého poznání podstaty případu. Nevýhodou je omezenost zobecnitelnosti výsledků.*“

V našem případě však nepůjde o klasickou případovou analýzu, ale o analýzu **konkrétních činností a situací**, usnadňujících adaptaci žáků na nové, významné životní období, jakým je jejich školní docházka. Dalo by se říci, že tyto pedagogické situace a činnosti jsou součástí celého vyučovacího procesu.

Budeme popisovat vyučovací činnosti i strategie a pracovat se zpětnou vazbou žáků, popřípadě rodičů žáků bývalých, kteří tyto činnosti a strategie reflektovali.

V závěrečné kapitole se na základě reflexí žáků a rodičů pokusíme ukázat, že **metody dramatické výchovy spolu s kooperativním vyučováním pomáhají vytvořit a udržet bezpečné klima, čímž výrazně napomáhají adaptaci žáků 1. ročníku na školu, školní prostředí, novou sociální roli, skupinu, vyučování a učení vůbec.**

Metody námi využitě v pedagogickém procesu se záměrem budování bezpečného třídního klimatu jsou pestré, a proto jsme se je pokusili roztřídit do několika kategorií:

- aktivity předcházející samotnému nástupu na ZŠ
- činnosti nabídnuté bezprostředně po nástupu do 1. třídy
- činnosti zařazované do výuky průběžně během školního roku

Posledně zmíněné lze dále členit na aktivity zařazené:

- do třídnických hodin
- do běžné výuky
- do mimoškolních akcí

Příklady z našeho výchovně vzdělávacího procesu jsou pro lepší představu vybírány tak, aby vždy reprezentovaly jednu z výše uvedených kategorií.

6.1 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU - PRVNÍ ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY CHRAŠTICE

Předmětem případové analýzy je první ročník Základní školy a mateřské školy v Chrašticích. Jedná se o menší vesnickou školu ve Středočeském kraji v okrese Příbram, ve které se snažíme realizovat svoji vizi a strategii výchovy i vzdělávání pro děti od mateřské školy až po 9. ročník základní školy. V rámci školních i mimoškolních akcí či aktivit spolupracujeme s mládeží i některými organizacemi.

Ve všech ročnících vyučujeme podle vlastního vzdělávacího programu „Spolu a v pohodě“.

Snažíme se pro všechny naše děti vytvářet co nejvhodnější podmínky pro výuku, ale hlavně také příjemné, bezpečné a nestresující prostředí naší „*rodinné školy*“.

Usilujeme o to, aby každé dítě v naší škole zažívalo úspěch, aby se učilo naplno a s radostí, aby se do školy těšilo a cítilo se v ní bezpečně. Přejeme si a tudíž je i naším cílem, aby všichni žáci opouštěli školu co nejlépe připraveni pro další život v oblasti vědomostní, v oblasti sociální, a aby jim zůstaly vzpomínky, které si budou v budoucnu rádi připomínat. Dalším naším cílem je, aby se z nich stali dobří, samostatní a schopní lidé, kteří se umí samostatně rozhodovat, jsou zdravě sebevědomí, umí si obhájit svůj názor a také přijímat názor ostatních, umí kriticky myslet, spolupracovat, kooperovat. Snaha o splnění těchto cílů je základem naší motivace a zároveň závazkem do naší další společné práce. O jakou školu tedy usilujeme? Chceme, aby naše škola...

... byla dobrou školou pro všechny děti.

... byla hezká, sympatická a přátelská pro malé i velké.

... byla místem svobodného komunitního setkávání.

... byla místem otevřené diskuse mezi žáky, mezi pedagogy a žáky, školou a rodiči i veřejností.

... byla přirozeným vzdělávacím, kulturním, sportovním a společenským centrem obce i okolí.

... působila preventivně v oblasti negativních společenských jevů.

... učila děti, jak se před těmito riziky lépe chránit.

... pomáhala všem dětem, aby se dokázaly v životě co nejlépe uplatnit a aby se každý stal dobrým člověkem.

Spolu a v pohodě v Chrašticích ve škole!

6.2 AKTIVITY PŘEDCHÁZEJÍCÍ SAMOTNÉMU NÁSTUPU DO ŠKOLY

V tuto chvíli se dostáváme k vlastnímu jádru práce, kterým je představení výsledku analýzy činností realizovaných v 1. třídě, jejichž zařazení do výuky (i mimo ni) pomáhá vytvořit a udržet bezpečné klima ve třídě a podporuje tak radostnou adaptaci dětí na významné životní období nástupu do školy a sžívání se s rolí žáka. Představovaná kategorizace činností kopíruje jejich průběh v čase. Jako první tedy prezentujeme aktivity, které nástupu dětí do školy předcházely a jejichž smyslem bylo, aby se nastupující žáci těšili do školy, na „svoji“ paní učitelku i na sebe navzájem. A aby se i rodiče dětí měli možnost navzájem lépe poznat.

6.2.1 ŠKOLA NANEČISTO – SPOLEČNÉ JEDNÁNÍ

Motivací a startem aktivit předcházejících nástupu do školy je dopis, zaslaný ještě o prázdninách učitelem všem budoucím prvňákům.

Ti se z něj dozvídají, že ještě před tím „velkým“ dnem, tedy než půjdou poprvé do školy s aktovkou, jsou do školy pozváni na první společné setkání. To je plné zábavy při plnění různých úkolů, při kterých spolupracují děti s rodiči a také s paní učitelkou. Čeká je také společné zpívání a opékání špekáčků.

Cíl:

Odstranit případné obavy z nástupu do školy jak u dětí, tak u rodičů. Seznámit se s učitelkou, ale také děti mezi sebou i rodiče navzájem. Předat rodičům informace o tom, co nás čeká v 1. třídě, jakým způsobem pracujeme, jaké metody učení využíváme, jak se hodnotíme a jak využíváme sebehodnocení.

Popis akce:

Na začátku tohoto setkání se paní učitelka představí budoucím prvňáčkům i rodičům. Seznámí je s průběhem akce, dětem předá kartičky, do kterých jim ostatní paní učitelky budou zapisovat, jak si vedly v konkrétních zábavných úkolech a činnostech, které jsou pro ně připraveny ve školním parku. Na různých stanovištích si děti vyzkouší střelbu na cíl, discgolf, kuželky, kriket a mnoho dalších. Paní učitelka odchází s rodiči do připravené učebny, kde rodičům předá informace o průběhu prvního školního dne, o metodách

vzdělávání, o školních kroužcích, platbách, pomůckách, které děti ve škole dostanou. Rodiče také dostávají veškeré informace i v písemné podobě.

Po skončení této části se všichni rodiče spolu s paní učitelkou odeberou na školní halu, kde již čekají děti, které sdělují rodičům dosavadní dojmy, ukazují vyplněné kartičky a paní učitelce předají obrázky, které pro ni v rámci aktivit nakreslily.

Následuje aktivita, kterou jsme si pracovníě pojmenovali „Táhneme za jeden provaz“. Ta je zaměřena na prolamování bariér, uvolnění atmosféry, společné naladění, kooperaci v týmu, vzájemnou spolupráci rodičů a dětí.

Po této aktivitě se přesuneme k ohni a ke společnému opékání špekáčků. Přitom si sdělujeme dojmy, reflektujeme hru a na závěr si zazpíváme s kytarou.

Aktivita:

- **Všichni táhneme za jeden provaz**

Zaměřeno na prolamování bariér, fyzické uvolnění, navázání kontaktu a společné jednání, kooperace týmu, dorozumívání se.

Popis aktivity:

Děti, rodiče a paní učitelka se postaví do kruhu, uprostřed kruhu jsou volně rozmístěny dřevěné kvádry s výřezy na zachycení, malý jeřáb nebo zařízení, kterým se budou kvádry přemísťovat tak, aby vznikl co nejvyšší komín. Na jeřábu jsou navázány provázky, každý rodič, dítě i paní učitelka chytí konec jednoho provázku a společnými silami, společným úsilím, jednáním, dorozumíváním se a kooperací se snaží postavit komín ze všech kvádrů.

Reflexe na závěr aktivity:

Co nám umožnilo úkol splnit? Jakou taktiku bychom zvolili příště? Jak jsme postupovali? Co nám dělalo největší problém? Jak jsme se rozhodovali? Jak jsme spolu hovořili?

Rodiče spolu se svými dětmi museli jednat a domlouvat se, bylo zajímavé pozorovat, jak se někteří okamžitě chopili role instruktora, dávali ostatním instrukce, druhý je překládal tomu, kdo nepochopil, další plnil instrukce mlčky.

Rodiče, děti a paní učitelka spolu komunikovali, povzbuzovali se, kooperovali. Někteří rodiče, ale i děti vstoupili do role vedoucího, jiní se nechali vést a plnili příkazy. Atmosféra

se uvolnila a všichni z této aktivity odcházeli s úsměvem na rtech a příjemným pocitem z dobře odvedené práce, kterou zvládli společně jako tým. Děti, rodiče, paní učitelka. A to bylo i naším cílem, vždyť celý následující rok budeme tým, který potřebuje spolupracovat, důvěřovat si navzájem a spoléhat jeden na druhého.

6.3 ČINNOSTI NABÍDNUTÉ BEZPROSTŘEDNĚ PO NÁSTUPU DO 1. TŘÍDY

6.3.1 PRVNÍ ŠKOLNÍ TÝDEN – ZÁKLADNÍ VZÁJEMNÉ POZNÁNÍ, ZVLÁDNUTÍ PROSTORU

První školní den v naší škole začíná slavnostním zahájením na školní hale, kde se sejdou všichni žáci, přítomní rodiče, učitelé i další zaměstnanci školy.

Pan ředitel všechny přítomné přivítá, sděluje rodičům a žákům, co je v nadcházejícím školním roce čeká, vítá nové žáky a prvňáčky.

Po slavnostním zahájení školního roku na školní hale, kterou již prvňáčci poznali, díky aktivitě Táhneme za jeden provaz, se společně s rodiči přesouvají do své třídy. Zde je vítá i paní učitelka společně s Ferdou Emušákem, který bude žáky provázet po celou první třídu.

Paní učitelka se už nemusí představovat, všechny děti ji moc dobře znají ze Školy nanečisto. Dětem se představuje Ferda Emušák, plyšová žába, která pochází z Emušákova, kde žijí samí plyšáci se svými plyšovými rodiči.

Ferda je moc kamarádký, má spousty plyšových přátel, nejvíce se kamarádí s plyšovými mouchami, s mouchou Smutek, s mouchou Radost, s mouchou Důvěrou...

„Ale co se nestalo, chvíli předtím, než jste, děti, přišly do třídy, se všechny mouchy rozlétly po třídě, pomůžete Ferdovi jeho kamarádky najít?“

Aktivita:

- **Seznamování za pomoci much**

Aktivita je zaměřena na prolamování bariér, pohybové uvolnění, orientaci v prostoru, na navázání kontaktu, vnímání a poznávání ostatních, společné soustředění celé skupiny.

Metoda DV: učitel ve „dvojí“ roli – učitel v roli postavy a současně v roli učitele

Popis aktivity:

Žáci chodí po třídě, rozhlíží se, hledají plyšové mouchy, které paní učitelka rozmístila různě po třídě (na tabuli, na okně, v knihovně, na umyvadle...) kdo najde svoji mouchu, sedá si s ní na koberec.

Žáci sedí v kruhu na koberci a je důležité, aby paní učitelka seděla mezi nimi a každý měl v ruce svoji mouchu. Paní učitelka drží plyšového Ferdu, a hraje jeho roli tím, že mluví za Ferdu. Ferda každého žáka pozdraví, přivítá ho ve škole, poděkuje mu, že mu pomohl najít

jeho kamarádka mouchu, kterou mu představí a poprosí ho, zda by se kamarádce mouše také představil, řekl, kolik je mu let a kde bydlí. Hra pokračuje, dokud se nepředstaví všechny děti.

Reflexe na závěr aktivity:

Pamatujete si děti jména některé mouchy, ale nesmí to být ta, kterou jste měly v ruce? Proč se jmenuje Radost? Proč se jmenuje Důvěra? Pamatujete si jméno některého spolužáka a víte, kde bydlí?

Zajímavé bylo, že jakmile na děti začal mluvit Ferda (jiným hlasem, než má paní učitelka) všem dětem se změnil výraz obličeje, rozzářené oči, nadšení, a očekávání z dětí bylo patrné. Okamžitě a bez ostychu začaly s Ferdou mluvit, představovaly mu svoji mouchu a představovaly samy sebe. Velmi příjemné bylo pozorovat to, že i když Ferdu držela paní učitelka, i když za Ferdu paní učitelka mluvila, děti se při vlastním mluvení koukaly na Ferdu, komunikovaly s Ferdou, a ne s paní učitelkou.

Žáci se uvolnili, případný strach a obavy z nich opadly a s úsměvem se přesunuli do lavic, kde si společně s maminkami a tatínky prohlíželi připravené pomůcky a potřeby, které budou ve škole potřebovat, pozitivní nálada, úsměvy a rozzářené oči byla nádherná zpětná vazba.

Tento den všichni rodiče i žáci odcházeli domů usměvaví a plni očekávání, co je následující dny a měsíce ve škole čeká.

6.3.2 DRUHÝ ŠKOLNÍ DEN – UVOLNĚNÍ BARIÉR, NAVOZENÍ PŘÍJEMNÉ A OTEVŘENÉ ATMOSFÉRY

Druhý den, když děti přijdou do školy, je potřeba opět pracovat na prolamování bariér, v navazování kontaktu, seznamování se navzájem, připomenutí si jmen spolužáků, i když se mnoho dětí zná již z mateřské školy.

1. Aktivita:

▪ Netradiční pozdrav

Zaměřeno na prolamování bariér, orientaci v prostoru, vnímání a poznávání ostatních, verbální a neverbální komunikaci, diskuzi.

Metody DV: metody verbálně zvukové, pantomimické

Popis aktivity:

Žáci chodí volně po prostoru, a když se potkávají, častují se originálními, běžně nepoužívanými pozdravy podle pokynů paní učitelky. Teď se všichni budeme zdravit beze slov, pouze podáním ruky a kývnutím hlavy, teď se pozdravíme, „Tě pic“, teď se pozdravíme pouze úsměvem, dobrý den atd... Je možné střídat pozdravy verbální i neverbální podle momentálního rozpoložení třídy.

Reflexe na závěr aktivity:

V kruhu na koberci si žáci odpovídají společně na otázky: Který pozdrav vám byl nejvíce příjemný a proč? Který pozdrav vám byl naopak nepříjemný a proč? Jaký pozdrav pro vás byl nejsložitější?

Při této hře se nám podařilo navodit uvolněnou atmosféru, žáci se do pozdravů pustili zpočátku ostýchavě, někteří jen tak přešlapovali a nevěděli, ale když se do hry zapojila i paní učitelka a začala děti zdravit konkrétním pozdravem, tak se i váhající žáci postupně začali přidávat. Ke konci hry už všichni žáci nadšeně zdravili každého spolužáka, kterého při volném pohybu v prostoru potkali. Na koberci při závěrečné diskuzi dokázali svými slovy popsat, který pozdrav jim byl příjemný a který naopak nebyl.

2. Aktivita:

▪ Moje jméno

Zaměřeno na vnímání a poznávání ostatních, společné soustředění celé skupiny, diskuzi.

Metody DV: verbálně zvukové

Žáci se po netradičních pozdravech přesunuli na koberec, kde sedí v kruhu a učitelka sedí mezi nimi, učitelka drží malý míč, který pošle jakémukoliv dalšímu hráči. Ten jej chytí, řekne své jméno a pošle míč dalšímu, který opět chytí míč, řekne své jméno a posílá dál. Hra pokračuje do té doby, až se vystřídají všichni žáci.

Následuje další kolo, posílání míče pokračuje, ale tentokrát ten, který míč posílá, říká jméno toho, komu posílá. Pokud se dítě splete, špatně oslovený spolužák míč chytí a beze slov ho posílá zpátky tomu, kdo se zmýlil.

Reflexe na závěr aktivity:

Podařilo se ti zapamatovat jména všech kamarádů?

V naší první třídě se sešel malý počet žáků (pouze 11 dětí). Nutno ještě podotknout, že 10 chlapců a 1 dívka, s čímž musíme také nějakým způsobem a citlivě pracovat. Pro děti bylo jednoduché zapamatovat si jména všech spolužáků. Někteří se znají již z mateřské školy. Tato hra probíhala ve velmi příjemné a uvolněné atmosféře.

3. Aktivita:

▪ Místa si vymění

Zaměřeno na koncentraci, pohybové uvolnění a poznávání se, diskuzi v kruhu.

Metody DV: verbálně zvukové

Žáci sedí v kruhu na židlích. Hráč uprostřed, v našem případě paní učitelka, říká ostatním: „Místa si vymění ti, kteří (například) mají rádi kakao, nebo, mají doma psa...“ V našem případě byla paní učitelka uprostřed kruhu po celou dobu hry.

Reflexe na závěr aktivity:

Diskuze probíhá v kruhu na koberci a pomáhají jim otázky typu: Víš, kdo nemá rád kakao?
Víš, kdo má doma psa?

I tato hra probíhala v příjemné, přátelské atmosféře. Všechny děti si alespoň jednou svá místa vyměnily. A při závěrečné diskuzi v kruhu si téměř každý vzpomněl, kdo má doma psa, kdo má rád pizzu..., Tedy až na jednoho žáčka, který se diskuze už účastnit nechtěl (podle mě toho na něho už ten den bylo hodně)

6.4 ČINNOSTI ZAŘAZOVANÉ DO VÝUKY PRŮBĚŽNĚ BĚHEM ŠKOLNÍHO ROKU

Do této kapitoly jsou zahrnuty dramatické a kooperativní činnosti zařazované do výuky průběžně. Aby byl i při hravé výuce zachován řád, bez kterého není bezpečí, pracuje učitel s přidělováním rolí členům pracovních skupin a také samozřejmě s pravidly. Proto se hned zpočátku věnujeme právě těmto dvěma kategoriím, které prostupují následně celou naší školní prací.

6.4.1 ROZDĚLENÍ ROLÍ VE SKUPINĚ

Jak jsme zmínili v teoretické části, je podle Kasíkové neoptimálnější velikost čtyřčlenná skupina. I nám se tento model čtyřčlenných skupin velmi osvědčil, protože z dlouholeté praxe jsme zjistili, že větší počet žáků ve skupině práci spíše komplikuje.

My jsme si pro potřebu dětí mladšího školního věku upravili role ve skupině tak, aby byly pro děti v tomto věku lépe uchopitelné a srozumitelné. Vycházíme tedy opět z modelu čtyřčlenných skupin, **klíčové role jsou:**

- Zapisovatel – zapisuje za skupinu myšlenky, řešení problémů apod.;
- Mluvčí – mluví za skupinu, prezentuje práci skupiny, reflektuje na konci hodiny;
- Hlídač – hlídá zadaný čas, hlídá půlmetrový hlas, hlídá zapojení všech členů skupiny;
- Pomocník – přináší pomůcky, vyhledává informace v encyklopediích, atlasech, iPadech.

Žáci jsou v jedné roli jeden týden, na začátku týdne, to znamená v pondělí ráno při třídnických hodinách, se žáci ve skupinách otáčejí tak, že kdo byl minulý týden mluvčí, ten se tento týden stává zapisovatelem, zapisovatel se stává pomocníkem, pomocník hlídačem atd.

V jednom měsíci se tedy žáci vystřídají v jedné a té samé skupině ve všech rolích, každý měsíc se pak žáci mění napříč skupinami v rámci celé třídy.

Skupiny jsme si v první třídě barevně rozlišili, pracujeme ve skupině červené, modré, a žluté, každé dítě tedy setrvává v jedné skupině celý měsíc, přičemž si ve vzájemné interakci se stejnými spolužáky vyzkouší všechny čtyři role.

Následující měsíc se už ale ocitá v jiné skupině s jinými spolužáky. Cílem tohoto přeskupování je to, aby se žáci naučili pracovat a spolupracovat se všemi, protože i v životě budou jednou muset na pracovišti spolupracovat s kolegy oblíbenými, ale i méně oblíbenými, rychlými nebo pomalejšími.

Z vlastní zkušenosti se zde musím na závěr zmínit o tom, že pokud je dětem umožněno pracovat kooperativně, projeví se to na vyšší úrovni učení, myšlení, mluvy, vyjadřování, samostatnosti, sebevědomí a sebedůvěry! A možná v sobě objevíme i další skryté talenty, na kterých můžeme v následujících školních letech pracovat, a které můžeme rozvíjet.

6.4.2 TŘÍDNÍ PRAVIDLA

Jak jsme zmínili již v teoretické části, vytvoření třídních pravidel je velmi důležitý proces pro vytváření bezpečného třídního klimatu. Je to proces dlouhodobější, pravidla nevznikají za jednu hodinu či za jeden den. Děti se na vytváření pravidel aktivně podílejí a při každé nestandardní situaci, která může ve třídě nastat, vyvodí pravidlo další. Pravidla jsou tudíž živá. S těmito pravidly pracujeme každý den, visí ve třídě na viditelném a dosažitelném místě, aby se k nim mohla popřípadě další pravidla přidávat nebo také ubírat.

6.4.3 VYTVORENÍ TŘÍDNÍCH PRAVIDEL

V první třídě je nutné děti na tvorbu pravidel dobře připravit. Protože často nevíme, do jaké míry s pravidly pracovaly v mateřské škole. My jsme dětem nabídli čtyři základní pravidla, která potřebuje i paní učitelka ve třídě nastavit proto, aby se všem dobře pracovalo.

S ostatními pravidly počkáme až do chvíle, kdy například nastane situace, že žáci sami usoudí, že je další pravidlo nutné přidat. A také naopak, může nastat situace, že žáci nebo paní učitelka přijdou na to, že dané pravidlo už je natolik zafixované a vžitě, že ho můžeme odebrat.

Aktivita:

- Pantomima

Zaměřeno na neverbální způsob komunikace, pohybový projev, dramatická hra.

Metody DV: pantomimicko – pohybové

Popis aktivity:

V našem případě přinese paní učitelka do třídy na čtvrtce formátu A4 obrázky – srdce, ucho, ruku, koště, pusy - rozmístí je na koberci, pak menší kartičky, na kterých je symbol srdce, ucha, ruky, koštěte, vždy dvakrát. Děti si vylosují každý jednu kartičku a beze slov si mají najít svého kamaráda do dvojice, dvě srdce k sobě, dvě uši k sobě atd....

Děti si ve dvojích najdou svoje jedno pravidlo na čtvrtce, kdo měl kartičky srdce, bere si pravidlo srdce, kdo měl kartičky pusy, bere si pravidlo pusy a jejich úkolem je, ve dvojici si popovídat o tom, co pro ně toto pravidlo znamená, proč právě pravidlo srdce a následně nám pravidlo pomocí pantomimy na koberci předvést.

Reflexe na závěr aktivity:

Bylo pro vás těžké najít si kamaráda do dvojice bez mluvení? Jaký způsob komunikace a dorozumívání jste si zvolili? Bylo těžké ukázat, jaké pravidlo máte pouze pohybem? Jak byste ho ukázali příště?

Bylo zajímavé děti pozorovat, pro některé děti byla tato aktivita beze slov velmi těžká, okamžitě měly tendence vykřiknout srdce, já mám srdce, nejsou na tento způsob hry ještě zcela připraveny, ale zvládly to velmi dobře, naopak některé děti měly hned snahu kreslit tvar rukama do vzduchu nebo ukazovat rukama.

Lépe se jim dařilo v předvádění pravidel, koště – jeden zametal, druhý nabíral na lopatku, ruka - hlásily se, druhý ukazoval na ruku, srdce – jeden ukazoval rukou tvar srdce, poté se objali.

Z této aktivity jsme na závěr v kruhu na koberci vyvodili pravidla:

Košťátkové – uklízíme po sobě, dbáme na pořádek;

Srdíčkové – jsme kamarádi, máme se rádi;

Ručičkové – hlásíme se o slovo;

Ouškové – nasloucháme si, neskáčeme si do řeči.

Postupem času nám začala vznikat i pravidla jiná. Nastaly situace, kdy se někteří žáci při společném poslouchání čtení na koberci povalovali a druhým to bylo nepříjemné nebo někdo nadrobil na koberci sušenku, do které si jiný žák lehl, a tak vzniklo pravidlo:

Kobercové – na koberci nejíme a nepijeme

Při další situaci, kdy chlapec běžel po chodbě tak rychle, že naboural do sloupu a rozsekl si hlavu, vzniklo pravidlo:

Želvičkové – chodíme pomalu

Další pravidlo vzniklo po situaci, kdy se někteří žáci nahýbali nebezpečně přes zábradlí. Paní učitelka, která měla dohled na chodbě, je upozornila na to, že je to nebezpečné a co všechno se může stát, takže vzápětí vzniklo pravidlo:

Zábradlíčkové – nenahybám se přes zábradlí

Tato činnost je důkazem toho, že když učitel žákům ukáže cestu, nasměruje je tím správným směrem a další rozhodnutí již ponechává na samotných žácích, dokážou i malí školáci vymyslet a přijít s úžasnými myšlenkami a řešením. Učitel je tu v roli průvodce, a tak by to dle mé filozofie mělo být.

Pomáhat dětem tak, aby to dokázaly samy.

Na závěr této aktivity zmiňujeme citát, který nás provází celou pedagogickou praxí:

„Dej druhému rybu a nasytíš jej na jeden den, nauč jej rybařit a nasytíš ho na celý život.“

6.4.4 ČINNOSTI REALIZOVANÉ V RÁMCI VÝUKY ČESKÝ JAZYK

V první třídě učíme čtení genetickou metodou a každý den v měsíci září vyvozujeme společně nové písmeno. Hrajeme si s ním celý den v různých předmětech, seznamujeme se, poznáváme tvar, velikost, tloušťku, poznáváme hmatem, vymýšlíme k písmenkům příběhy. K tomu se nám náramně hodí metoda živého obrazu, zvukového obrazu, pantomimy a dalších.

Na ukázkou uvádíme některé z metod a činností.

1. Aktivita:

▪ Živé obrazy

Zaměřeno na kooperaci, vyjádření určité skutečnosti tělem, učení se spontánnosti prostřednictvím dramatické hry.

Metody DV: Živý obraz

Popis aktivity:

Učitelka rozdá dětem kartičky s velkými tiskacími písmeny, každé písmeno se vyskytuje tolikrát, kolika početní skupiny chce učitelka mít. V našem případě šlo o skupiny čtyřčlenné.

Děti si tedy vylosují kartičky a opět beze slov mají vytvořit svůj tým. Každý tým má z vlastních těl vytvořit písmeno, na kterém se buď domluví, nebo si ho opět vylosují. Záleží opět na rozhodnutí učitelky či na momentálním rozpoložení třídy.

Reflexe na závěr aktivity:

Jak se ti podařilo najít svoji skupinu? Jak ses cítil, když jsi dostal kartičku s písmenem a nemohl jsi mluvit? Co ti pomohlo? Co bys udělal příště jinak?

Nestalo se, že by se některý žák nechtěl aktivity zúčastnit. Bylo hezké pozorovat, jak jsou žáci aktivitou nadšení, jakou radost mají z toho, že mohou něco objevovat, nejdříve objevili svoji skupinu, do které patří. Následně se při společné diskuzi domlouvali na tom, jak dané písmeno z vlastních těl vytvořit. Protože to byla teprve druhá aktivita zaměřena na společném prodiskutování problému, pozorovali jsme, že pro některé žáky je tento úkol ještě složitý, neumí se zatím prosadit ve skupině, obhájit svůj názor nebo přijmout názor druhého. Ale toto jsme vyřešili při závěrečné reflexi. V kruhu na koberci jsme

diskutovali a odpovídali na výše zmíněné otázky a zdůraznili jsme potřebu dodržovat „ouškové“ pravidlo:- Nasloucháme si.

2. Aktivita:

▪ Poznávání písmen hmatem

Zaměřeno na rozvíjení vnímavosti, představivosti, hmatu, slovního vyjadřování, vymyšlení slov a přirovnání.

Metody DV: metody materiálově – věcné

Popis aktivity:

Děti sedí v kruhu na koberci, každý má za úkol sáhnout do plátěného neprůhledného sáčku, kde jsou z kartonu vystřihané tvary písmen. Dítě má písmeno pohmatem poznat a slovně popsat tak, aby ostatní žáci poznali, které písmeno popisuje.

Reflexe na závěr aktivity:

Tato aktivita je u žáků také velmi oblíbená. Zajímavé je pozorovat už jen samotný okamžik, když paní učitelka přinese plátěný neprůhledný sáček, do kterého si má žák pro něco neznámého sáhnout. Už toto samotné v žácích vyvolává zvědavost, těšení do další práce a motivuje je to.

Na závěr této reflexe si dovoluji citovat jednoho žáka:

Toník: „ Moje písmeno vypadá jako moje maminka, protože je těhotná a má velká prsa a břicho. Až moje maminka nebude těhotná, bude vypadat jako písmeno P.“

Toník v sáčku nahmatal písmeno B. K mému překvapení děti písmeno B v popisu Toníka poznaly.

3. Aktivita:

▪ Zvukové obrazy

Zaměřeno na rozvíjení vnímavosti, vyjádření určité skutečnosti tělem, rozvíjení představivosti, dramatická hra.

Metody DV: verbálně - zvukové

Žáci jsou rozděleni do dvou skupin, přičemž každá skupina se nachází na jedné straně koberce, skupina č.1 zády ke skupině č.2. Na pokyn učitelky se skupina č.1 otočí čelem ke skupině č.2 a vytvoří živý obraz na zvolené téma, které si vylosovala na kartičce (př. jaro, oběd ve školní jídelně...), když je obraz hotový a nehybný, skupina č.2 začne produkovat zvuky, k nimž ji tento nehybný obraz inspiruje. Vzniklý obraz pomalu zaniká a rozpadá se. Poté se role obou skupin vymění.

Reflexe na závěr aktivity:

Jak se vám podařilo vytvořit živý obraz bez možnosti se na něm předem domluvit? Jak se vám podařilo vytvořit k danému obrazu zvuk? Jednali jste sami za sebe? Co pro vás bylo obtížné?

Bylo zajímavé, že některé děti vnímaly tento úkol jako složitý, nevěděly si s ním rady. Při pozorování bylo patrné, že jsou opravdu žáci, kteří jen koukají a čekají, co udělá druhý a potom toto napodobí. Našli se i tací, kteří ihned věděli, jak se úkolu zhostit a jejich fantazii se meze nekladly.

Z našeho pozorování vyplývá, že tento úkol byl pro prvňáčky v prvním čtvrtletí ještě obtížný. Jsem zvědavá, až tuto aktivitu zopakujeme po určitém čase, kam se žáci posunuli.

6.4.5 ČINNOSTI VYUŽÍVANÉ V PŘEDMĚTU MATEMATIKA

Když jsme si vybírali téma diplomové práce, zvolila jsem právě toto téma, už jen z toho důvodu, že na naší škole vyučujeme matematiku tzv. Hejného metodou, která je mou srdeční záležitostí, a také proto, že se žáci učí prožitkem, na zadané úkoly si přicházejí sami nebo v malé skupině a učitel se tu ocitá v roli průvodce. Nabyla jsem přesvědčení, že právě tato metoda nám umožňuje používat metody dramatické výchovy téměř v každé hodině.

Postupem času, při psaní diplomové práce a během konzultací s vedoucí této práce, jsem ale dospěla k názoru, že v Hejného matematice zdaleka nejde o metody dramatické výchovy, nýbrž o činnostní učení.

Ale o prvky dramatické výchovy ani v matematice nepřijdeme. Využíváme je například při rozřazování do skupin.

Aktivita:

- **Rozdělování do skupin**

Zaměřeno na navázání kontaktu, seskupování, vzájemnou neverbální komunikaci

Metody Dv: Pantomimicko – pohybové

Popis aktivity:

Žáci se rozdělí do skupin podle daného klíče. Na úvod jsou upozorněni na to, že tato aktivita probíhá beze slov, vše ostatní je dovoleno, ukazování, přesouvání kamaráda. Každý žák dostane na záda lísteček s číslem či počtem puntíků, úkolem je vytvořit skupiny tak, jak k sobě patří, číslo 4 – čtyři puntíky, číslo 2 – dva puntíky. Na konci aktivity vzniknout různě početné skupiny, se kterými pracujeme dále.

Reflexe na závěr aktivity:

Pro žáky už tento typ aktivit není neznámou, takže si dokázali velmi snadno poradit. Všichni vydrželi během této aktivity nemluvit. Bylo zajímavé je pozorovat a velkým překvapením bylo, když žák, který se dosud jevil jako neprůbojný a spíše byl vždy v pozadí, najednou vystoupil z pomyslné řady, obcházel ostatní kamarády, kouknul jim na záda, zaťukal na rameno a ukázal na prstech číslo, které má na zádech. Úžasná věc, pro něj obrovský úspěch, najednou zažil pocit, že patří do skupiny a je v ní velmi prospěšný.

6.5 ČINNOSTI ZAŘAZOVANÉ DO VÝUKY PRŮBĚŽNĚ BĚHEM ŠKOLNÍHO ROKU

6.5.1 MIMOŠKOLNÍ AKCE – VÁNOČNÍ VYSTOUPENÍ

Jak již bývá tradicí naší školy, na Vánoce si každá třída připravuje vánoční vystoupení. My se s prvňáčky věnovali našemu prvnímu divadelnímu představení.

Dohodli jsme se, na jaké téma by divadlo mohlo být, jaké budou role a společně si upravili scénář tak, aby vyhovoval každému a každý se ve své roli cítil dobře.

Aktivita:

- **Vánoční příběh**

Zaměřeno na hraní v roli, učení divadla, dramatu, koncentrovanost, spolupráci, vnímavost druhých, souvislé vyjadřování

Metody Dv: Úplná hra

Popis aktivity:

Po společném uvážení a domluvení se na tématu divadelního představení jsme začali tvořit scénář. Nejprve jsme si určili postavy, které budou ve vánočním příběhu vystupovat a jakou postavu bude každý žák ztvárňovat. Hlavními postavami byly andělé, tři králové, vypravěč, pastýři. Protože máme pouze 11 žáků, bylo jednoduché všechny žáky do rolí obsadit.

Naše vánoční vystoupení bylo proloženo vánočními koledami, ze kterých jsme při tvoření scénáře vycházeli.

Scénář se skládal z jednoduchých vět tak, aby nebylo těžké si věty zapamatovat a na velkém jevišti je do mikrofonu prezentovat.

Reflexe:

Po několikátýdenní práci na inscenaci (napříč různými předměty), zkoušení, tvoření kulís a kostýmů, se kterými nám pomohly maminky, nastal ten velký den, kdy jsme divadlo měli zahrát na velkém jevišti kulturního domu v Zalužanech.

Nervozita byla veliká, ale musím říci, že děti se svého úkolu zhostily velmi svědomitě, všechny děti svou roli zahrály až nad očekávání výborně, všechny děti se na pódiu koncentrovaly, dávaly pozor, co kdo právě povídá a kde se v příběhu nacházíme.

Závěrečný aplaus a potlesk ve stoje byl pro děti největší odměnou za velmi dobře a kvalitně odvedenou práci.

Všechny děti zažily úspěch, a to pro ně bylo to nejdůležitější.

6.6 MĚŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU VE ZKOUMANÉM VZORKU

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, třídní klima je výsledkem vztahů v sociálním prostředí. Vyvíjí se, mění a závisí na mnoha faktorech. Je známo, že na utváření pozitivního třídního klimatu mají vliv i vnější faktory, jako je velikost učebny, barva výmalby, osvětlení, prostorové řešení, nábytek, vybavení a další jiné prvky.

Z těchto důvodů jsme se před nástupem žáků do třídy soustředili na vytvoření prostředí, které bude pozitivně ovlivňovat klima ve třídě. Učebna byla vymalována žlutou barvou v příjemném, tlumeném odstínu. Místnost byla vybavena stoly a židlemi, jejichž barva (červená, modrá, žlutá) umožňuje rozdělení žáků do barevných skupin. Ve třídě jsme vytvořili také relaxační zónu, která umožňuje žákům např. skládat lego, puzzle, hrát hry, nebo si prohlížet a číst knihy z třídní knihovny.

Monitorování klimatu ve třídě probíhá průběžně. Důležitou roli při tom hraje mimo jiné tzv. ranní kruh, který je zařazen na začátku týdne a také na konci týdne, kdy slouží k reflexi dětí a pedagoga. Formou otázek i vhodně zvolených aktivit z dramatické výchovy u dětí v tomto raném školním věku velmi dobře zjišťujeme klima ve třídě a rozpoznáváme případné potřeby, které v kolektivu vznikají.

V současné době, tj. při vzniku této diplomové práce, ve třídě realizujeme jednak výše popsané metody na zjišťování klimatu a také probíhá spolupráce s externím mentorem na základě zadané zakázky.

Cílem této zakázky je pozorování klimatu ve třídě a následná spolupráce na takových aktivitách, které podporují bezpečné třídní klima, lepší kooperaci, vzájemné respektování a účinnější komunikaci mezi dětmi.

Mentor takto pracuje ve třídě jednou měsíčně spolu s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. Mentor je přítomen po celou dobu vyučování, včetně přestávek. Nejprve probíhá pozorování a potom následuje vlastní práce se třídou. Důležitou a nezbytnou součástí této práce jsou také neformální rozhovory s dětmi o přestávkách.

Po proběhlém pozorování následuje vždy rozbor a diskuze mezi mentorem a pedagogem. Zpětná vazba k části výuky vedené mentorem je důležitá, neboť učitel v té chvíli nemusí „zařizovat“ učební proces, je tudíž pozorovatelem a může velmi dobře sledovat chování i reakce dětí na různé situace. Na základě následného rozboru vzniklých situací lze také

velmi dobře vysledovat, které nástroje na děti pozitivně působí a jak pomáhají měnit klima.

Zde jsou uvedeny příklady otázek a odpovědí, které nám slouží k diagnostice klimatu ve třídě u takto malých dětí (1. třída - 11 žáků):

Těšil ses dneska do školy? Pokud ano, tak na co nejvíc? Pokud ne, proč?

Z odpovědí žáků vyplynulo, že se devět žáků do školy těší.

Do školy se netěší dva žáci, nechce se jim ráno vstávat.

Co se ti ve škole nejvíce líbí?

Sedm žáků odpovědělo, že se jim nejvíce líbí naše třída.

Dvěma žákům se líbí přestávky, že mohou hrát o přestávkách na školní hale fotbal.

Jednomu žákovi se líbí lego ve třídě.

Jednomu žákovi se líbí celá škola.

Co bys byl rád/ráda, aby ve škole bylo jinak?

Dva žáci odpověděli, že se jim nelíbí hluk ve třídě.

Dva žáci odpověděli, že se jim nelíbí záchody.

Čtyři žáci odpověděli, že se jim nelíbí, že naše škola nemá tělocvičnu.

Tři žáci uvedli, že se jim všechno líbí a nic by neměnili.

Ze zprávy mentora vyplývá, že při rozhovoru s dětmi převládají pozitivní reakce nad negativními. Děti se do školy těší, jsou v ní rády, každý má nějakého kamaráda a ve třídě panuje příjemná a přátelská atmosféra. Spolupráce s externím mentorem se jeví jako velmi prospěšná a bude pokračovat do konce školního roku.

V dalším školním roce, ve druhém ročníku, proběhne hned v měsíci září měření klimatu třídy pomocí dotazníků sestavených pro potřebu takto malých školáků.

Ve třetím ročníku bude v této třídě probíhat sociometrické měření, které provede proškolený a certifikovaný pedagog, kterého má naše škola k dispozici.

Všechny tyto výše popsané kroky spolu s vhodně vedenou prací třídního učitele i asistenta pedagoga, přispívají pozitivně k vytváření bezpečného klimatu.

Tomuto tématu i výsledkům výše uvedených měření bych se velmi ráda věnovala ve svojí rigorózní práci.

6.7 ANALÝZA REFLEXÍ RODIČŮ ŽÁKŮ BÝVALÝCH I SOUČASNÝCH

Z reflexí rodičů, které jsou součástí přílohy, vyplývá, že rodiče tento způsob práce oceňují, jsou s ním spokojeni a vidí v něm určitý smysl a přínos pro jejich děti.

Rodiče první třídu popisují jako jednu velkou hru, při které se jejich děti učí novým věcem a nejsou svázány nesmyslnými pravidly jako např. „musíš pracovat, teď nesmíš pracovat, sed' a poslouchej“.

Z reflexí rodičů je zřejmé, že velmi oceňují, když mají jejich děti na věc svůj vlastní názor, o kterém mohou ve škole diskutovat, který mohou obhajovat a probírat s ostatními spolužáky a společně přicházet na to, zda je tento názor na věc správný či nikoliv. Že chyba je v pořádku, protože chyba nás učí a posouvá dál.

Rodiče cítí a vidí, že děti jsou spokojené, mají své názory i výhrady a jsou zdravě kritické, a to je dle nich zcela v pořádku.

Oceňují možnost, že mohou do školy kdykoliv přijít a účastnit se vyučovacích hodin v roli pozorovatelů. Z navštívených hodin odchází dle jejich slov velmi příjemně překvapeni. Jedna maminka vyjadřuje spokojenost nad tím, jak v hodině matematiky paní učitelka nabídne dětem zadání a ve třídě to začne okamžitě „bzučet“, protože žáci ve skupinách okamžitě začnou daný problém řešit a probírat, a v neposlední řadě si danou situaci zahrají a prožijí.

Krásné přirovnání jednoho rodiče na závěr:

„Školu hrou bych určitě doporučila všem školám. Děti se učí a přitom si hrají. Co více bychom si mohli jako rodiče přát.“

ZÁVĚR

V závěru této diplomové práce se chci ohlédnout a zrekapitulovat, nakolik se podařilo dostat cílům stanoveným na začátku práce k tématu adaptace žáků prvního ročníku základní školy prostřednictvím metod dramatické výchovy. Jak už bylo popsáno v teoretické části práce, je zásadním faktorem dobré adaptace na nové prostředí pocit bezpečí v něm. Proto byly v práci využívány metody dramatické výchovy, neboť ty vycházejí z principů a cílů, jež svoji podstatou bezpečné klima ve skupině vyžadují a současně i podporují. Práce na bezpečném třídním klimatu ve škole nikdy nekončí, ale je velmi důležité a užitečné, když se s ní začne včas – tedy hned a v našem případě dokonce s předstihem. V praktické části práce jsou představeny aktivity, jež byly využity s cílem bezpečné klima vytvořit a posilovat. Následně je zde představeno i zkoumání názorů rodičů dětí ve zkoumané třídě na to, jak se jejich děti ve škole cítí a čemu se zde učí.

Z reflexí rodičů je zřejmé, že zvolený způsob práce vnímají jako přínosný a naše pedagogické cíle (nejmladším žákům ulehčit, usnadnit a zpříjemnit důležitou životní etapu, při které se mění z předškoláka na mladšího školáka) sami považují za naplňované.

V tuto chvíli je možno říct, že jsme společně na cestě (já, děti i jejich rodiče) a nevíme, jak ta cesta bude dlouhá a kam nás ještě posune, ale všichni věříme, že je to cesta správná.

Výše zmíněnými metodami byl u žáků rozvíjen pozitivní přístup ke vzdělání, posilováno zdravé sebevědomí a kritické myšlení. Důraz byl kladen především na to, aby se žáci ve škole cítili bezpečně a byli motivováni do práce, měli chuť myslet, tvořit, chápat, propojovat souvislosti, spolupracovat, kooperovat, důvěřovat sobě i ostatním. Podle výsledku zkoumání bezpečného klimatu ve sledované třídě se zdá, že se plnění stanoveného záměru daří. Ve škole i ve třídě panuje přátelská atmosféra, žáci se nebojí nových výzev a do školy se každý den těší.

Během sledovaného období se žáci naučili pracovat v týmu, učili se a stále se učí diskutovat, polemizovat, argumentovat. A pomocí organizační formy kooperativního vyučování a díky rolím ve skupině získávali a stále získávají mnoho dalších vědomostí a dovedností, které si dokáží i navzájem předávat. Žáci rovněž pochopili nezbytnost vytvoření třídních pravidel a jejich dodržování pro bezpečné a efektivní fungování ve třídě a dále i ve společnosti.

RESUMÉ

Diplomová práce pojednává o využívání metod dramatické výchovy v práci učitele první třídy pro úspěšnou adaptaci žáků na vstup do ZŠ a o jejich dopadu na děti.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

V teoretické části jsou objasněny základní pojmy – adaptace, dramatická výchova (vznik, podstata, pojetí a cíle), bezpečné klima (co je třídní klima, možnosti vtažů ve třídě, metody zkoumání klimatu), kooperativní dovednosti (spolupráce, kooperace, kooperativní vyučování, role ve skupině). V praktické části je představen způsob využití těchto metod dramatické výchovy při adaptaci žáků na školní prostředí a vstup do 1. třídy vůbec.

Resumé

This diploma thesis uses effective adaptive methods from drama in education, for teachers working with first graders.

This work is dividend into both theoretical and practical parts.

The first part clarifies basic concepts – adaptation, drama education (formation, substance, approaches and goals), safe climate (climate of the class, possibilities of relationships in the classroom, methods for climate study), cooperative skills (cooperation, cooperative teaching, roles in the group). The practical part includes how to use the methods from drama for children adapting for the firt time in the school environment.

SEZNAM LITERATURY

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě: dětství, dospělost, stáří*. Kladno: AISIS, c2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2., rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009. Dokážu to? ISBN 978-80-904071-6-9.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN isbn978-80-247-3710-2.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1983. ISBN 80-201-0098-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN isbn978-80-7331-487-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. *Výchova a vzdělávání pro 21. století*. ISBN 978-80-901873-9-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN isbn80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-078-0.

SMITH, Charles A. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-602-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN isbn80-901954-1-5.

VALENTA, Josef. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud. učitelství pro 1. a 2. stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1. stupeň ZŠ*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN isbn80-7067-161-0.

Hrouzek, Marková. *Bezpečné klima* [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf

Rámcový vzdělávací program 2015 [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Stručný úvod do sociometrie [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0901/sociometrie>

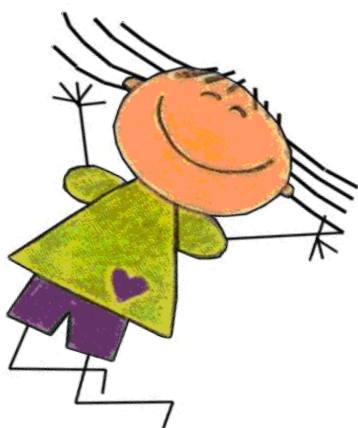
Základní škola Chraštice [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: http://www.zschrastice.cz/sites/default/files/vyrocní_zprava_2018-2019_final_0.pdf

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Zvací dopis pro prvňáčky.

Příloha č. 2: Příklady zpětné vazby od rodičů

Příloha 1



MILÝ ŠIMONKU!



ZAČÁTEK TVÉHO PRVNÍHO ŠKOLNÍHO ROKU SE NEZADRŽITELNĚ BLÍŽÍ A TY SE JIŽ JISTĚ TĚŠÍŠ DO ŠKOLY.

A PROTOŽE I JÁ BYCH SE S TEBOU RÁDA SEZNÁMILA, CHTĚLA BYCH POZVAT TEBE I TVÉ RODIČE NA NAŠE PRVNÍ SPOLEČNÉ SETKÁNÍ VE ŠKOLE.

SEJDEME SE VE **ČTVRTEK 29.8. V 16.00** HODIN.

MÁME PRO TEBE PŘIPRAVENÝ ZÁBAVNÝ PROGRAM A RODIČE DOSTANOU DŮLEŽITÉ INFORMACE. NA ZÁVĚR SI SPOLEČNĚ OPEČEME VUŘTY.

TĚŠÍM SE, ŽE S RODIČI PŘIJDEŠ, POPROS MAMINKU NEBO TATÍNKU, AŽ MI SMS ZPRÁVOU POTVRDÍ, ŽE PŘIJDETE A NEZAPOMEŇTE SE PODEPSAT.

(777 257 369)

TVOJE TŘÍDNÍ UČITELKA

ZLATA FILLOVÁ



Příloha 2

Jako rodiče budoucího prvňáka jsme měli minulý rok velmi těžký úkol, a to vybrat společně s ním základní školu, kterou bude naše dítě několik následujících let navštěvovat. Důležitý pro nás byl nejen ŠVP, metody vzdělávání, osobnost jednotlivých učitelů, úspěšnost při přijímacích zkouškách na střední školy, akce pořádané školou, ale také přátelská atmosféra a prostředí, kde se bude náš syn dobře cítit. Vzhledem k časové vytíženosti, jsme si museli také určit vzdálenost, kterou jsme schopni dvakrát denně absolvovat kvůli dopravení syna do školy a následně ze školy. Nakonec jsme nezvolili školu spádovou, ale školu pro nás v dostupné vzdálenosti a hlavně školu, která splňovala většinu našich požadavků.

Během letních prázdnin, ještě před nástupem do základní školy, přišel našemu synovi dopis. Tímto dopisem ho zvala jeho budoucí třídní paní učitelka na akci s názvem Den nanečisto. Věděli jsme, že tuto akci pořádá škola již tradičně a také jsme již měli přibližnou představu o programu akce. Nyní jsme dostali bližší informace a termín konání. Dopis byl napsaný velkými tiskacími písmeny, což jsme velmi ocenili, syn se tak mohl pokusit alespoň část sám přečíst. Na tuto akci se začal těšit a zároveň nás popohnal k nákupu školní tašky. S nákupem dalšího vybavení jsme počkali až na upřesnění požadavků právě na této akci.

Dne nanečisto jsme se účastnili všichni - syn, já i manžel. Chtěli jsme, stejně tak jako při prvním školním dni, dát synovi najevo důležitost těchto chvil.

Hned na začátku akce se nám všem představila budoucí třídní paní učitelka, ta se později odebrala s námi rodiči a s panem ředitelem do učebny, kde jsme dostali vyčerpávající informace o průběhu prvního školního dne, následujících prvních dní našich dětí ve škole, o metodách vzdělávání, kroužcích, platbách, pomůckách, atd. Hovořila zde i školní řečová terapeutka a vychovatelka školní družiny. Obdrželi jsme přihlášky ke stravování a do školní družiny, zároveň také vypsání nejzásadnější informace. Mezitím byly naše děti s dalšími paní učitelkami a společně absolvovaly několik seznamovacích her, různé sportovní disciplíny a také malovaly pro paní učitelku obrázky zážitků z prázdnin. Následně jsme se všichni společně sešli. Děti předaly paní učitelce své obrázky, rodičům sdělily dosavadní dojmy z akce a následovala společná hra. Úkolem této hry, kterou hráli rodiče, děti i paní učitelka, bylo postavit jakýsi komín ze speciálních dřevěných kostek. Samozřejmě nešlo až tak úplně o postavenou věž, ale o samotný proces. Každý účastník držel v ruce konec provázku a druhý konec všech těchto provázků byl přivázán k součástce, jejíž pomocí se kostkami pohybovalo. Tato hra velmi pomohla k dotvoření přátelské atmosféry. Všichni účastníci hry si byli rovni, museli mezi sebou komunikovat, radovali se z úspěchů a vzájemně se povzbuzovali. Díky této hře se všichni zbavili i posledních ostychů a odted' se už, hlavně děti, těšily na další společné zážitky. Následovalo opékání vuřtů. Celková atmosféra akce mého syna tak pohltila, že i on, prvně v životě, vuřt ochutnal.

Nyní už Den nanečisto překonaly další školní zážitky, ale pro nás byla tato akce velmi důležitá. Utvrdila nás ve správném výběru školy a hlavně ze syna opadly veškeré obavy, které ze školy měl.

J.S.

Můj syn Jakub se do 1. třídy těšil. V první třídě byl nadšený. Říká: „Vím, že jsme se setkali před nástupem do školy v červnu toho roku, bylo to užitečné“.

Ve skupinách se spolužáky v 1. a 2. třídě pracoval velmi rád.

Velmi se mu líbily čtenářské dílny, při kterých vždy příběhy prožili. Při matematice jízda autobusem a krokování - bylo to hezké a zábavné.

Nacvičování a dramatizace příběhů se mu líbily.

Komentář matky: Kuba do školy chodil velmi rád, vždy se těšil. Nebyl svázán pravidly, nepoznal systém start -stop. To je můj pracovní název pro musíš pracovat, nesmíš pracovat, musíš dělat to, co všichni, nic navíc nesmíš, jinak jsi trestán.

Toto myšlení pak přebírají i v životě a to je zrádné. Je dobré, když děti mají svůj názor.

Postupně roste a má svůj názor i výhrady. Je to přesně tak, jak to má být. Je spokojený i kritický. Ale rozhodně se cítí ve škole bezpečně.

Děkujeme za 4 roky klidu v duši.

A.V.

Jmenuji se Veronika Kotrbová a můj syn nyní navštěvuje 5. třídu Základní školy a mateřské školy Chraštica.

Když navštěvoval posledním rokem mateřskou školu, rozhodl pan ředitel, že předškoláčky nebudu po obědě spinkat, jako ostatní děti, ale zahrají si na tzv. "školu na nečisto". Každý den měli nějakou jinou aktivitu. Učili se, jaké to asi bude ve škole, že budou sedět v lavicích a dávat pozor, co paní učitelka říká, plnit různé úkoly a pracovní listy. Zkrátka vše, co pak dělali ve škole. Tyto aktivity plnili nejen ve školce, ale také venku a hlavně hodně chodili do "veliké" školy, což pro ně bylo velikým dobrodružstvím. Teda alespoň pro mého syna ano. Jako matka takového předškoláčka jsem to velice uvítala. Když pak přišlo září a syn měl nastoupit do první třídy, bylo to pro něj naprosto normální a vůbec neměl z ničeho strach. Šel do prostředí, které dobře znal, měl svou paní učitelku Zlatku, kterou měl rád a se kterou strávil prakticky celý poslední rok ve školce, znal všechny spolužáky a dělal věci, které pro něj byly naprosto běžné. Přejít ze školky do školy tak nebyl něčím, z čeho měl strach.

Myslím, že první třída a vlastně celý první stupeň byla pro syna jako jedna velká hra, při které se zároveň také učil novým věcem, aniž by o tom věděl.

V první třídě jsem navštívila hodinu matematiky a českého jazyka. Byla jsem z toho zcela ohromená. Pamatuji si na to, když jsem chodila do školy já. Seděla jsem v lavici, nikdo nemohl vyrušovat, počítali jsme pořád nějaké příklady dokola, a když nebyl nikdo vyvolán, nesměl promluvit.

Tady ne. Bylo to pro mě velice zajímavé.

Hejného zábavná matematika, kdy na všechno přicházíte logickým myšlením a názorně si vše vyzkoušíte, všechny moc bavila. Hodně tomu určitě přispěl i fakt, že žáci seděli ve skupinkách po čtyřech a některé věci řešili společně jako třída, jiné jako skupinka a něco měli řešit samostatně. Bylo hodně zajímavé, jak paní učitelka žákům vysvětlila zadání a pak to ve třídě začalo "bzučet", protože ti, co pochopili zadání hned, se to snažili vysvětlit těm pomalejším. Žáci chvíli seděli v lavici, chvíli byli na koberci, chvíli před tabulí. Zkrátka si celou hodinu jen tak hráli a ani nevěděli o tom, že se učí počítat.

Hodina českého jazyka probíhala velmi podobně. Když se žáci učili nějaké písmenko, seděli v kroužku na koberci a vymýšleli slova na dané písmenko, příběhy, odkud se písmenko vzalo, poznávali písmenka pohmatu, předváděli písmenko z vlastních těl. Každý přinesl z domova nějakou věc, která tímto písmenkem začínala. Tedy vymyslet doma se synem, co přinést na písmenko "E" byl velký oříšek. Pak si písmenko každý žák zkusil napsat prstem do mouky (mě by to vůbec nenapadlo). Až když si všechno pověděli a vyzkoušeli, sedli si žáci do lavice a psali dané písmenko nejprve fixem na tabulku a až pak do písanky. Opět jsem měla pocit, že to všechny moc baví. Vyučovací hodina byla hned pryč.

A známky? Děti skoro celý první stupeň moc známek nedostávaly. Vždycky s paní učitelkou probraly, co se jim povedlo lépe a co hůř. Neměly tak pocit, že když dostanou špatnou známku, rodiče budou hubovat. Nebyly tak vystaveny stresu z toho, že dostaly špatnou známku.

Jako matka jsem si na to nejprve nemohla vůbec zvyknout. Přišlo mi, že nevím, jak na tom vlastně syn je, co mu jde a co ne, ale postupně jsem si na to zvykla a nakonec jsem za to byla moc ráda. Vždycky jsme si o všem spolu popovídali a bylo to prospěšné pro nás oba. "Školu hrou" bych určitě doporučila všem školám. Děti se učí a při tom si hrají. Co víc bychom si mohli jako rodiče přát.

V.K.