

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK
OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE DÍTĚTE
NA 1. STUPNI ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Diana Brožová

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 na téma „*Dramatická výchova jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje dítěte na 1. stupni ZŠ*“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 29. června 2020

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ: DĚKUJI PANÍ DOKTORCE EVĚ GAŽÁKOVÉ
ZA CENNÉ RADY A PODPORU PŘI ZPRACOVÁVÁNÍ DIPLOMOVÉ
PRÁCE. DÍKY PATŘÍ TAKÉ MÉ RODINĚ A KOLEGŮM ZE ŠKOLY.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 CHARAKTERISTICKÉ ASPEKTY PSYCHICKÉHO VÝVOJE DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	7
2 ŠKOLA V KONTEXTU SPOLEČENSKÝCH PROMĚN.....	10
3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA.....	13
3.1 VYMEZENÍ OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY	13
3.1.1 Pojem OSV	13
3.1.2 Vznik OSV u nás	13
3.2 CHARAKTERISTIKA OSV JAKO PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU RVP ZV	15
3.3 TEMATICKÉ OKRUHY OSV	16
3.3.1 Osobnostní rozvoj.....	16
3.3.2 Sociální rozvoj.....	20
3.3.3 Morální rozvoj.....	25
3.3.4 Aplikační témata.....	26
3.4 DIDAKTICKÝ CYKLUS: C-M-I-A-R-E.....	26
3.4.1 doporučení pro fáze didaktického cyklu C-M-I-A-R-E.....	27
3.5 PRINCIPY OSV	29
3.5.1 OSV jako praktická disciplína.....	29
3.5.2 OSV jako aktivita propojená se životem žáků.....	30
3.5.3 OSV jako provázející aktivita.....	30
3.5.4 OSV jako zacílená aktivita	32
3.6 CÍLE OSV	32
3.7 METODY OSV	34
4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	36
4.1 DEFINICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	36
4.2 KOŘENY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	37
4.3 VÝVOJ DV U NÁS	38
4.4 CHARAKTERISTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	38
4.5 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	40
4.6 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	42
4.6.1 Hra v roli jako základní metoda DV	42
4.6.2 Klasifikace metod.....	44
5 PRAKTICKÁ ČÁST	48
5.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	48
5.2 OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE.....	52
5.2.1 Provázející přístup učitele	55
5.2.2 Komunikace s žáky ve třídě.....	56
5.2.3 Komunikační kruh jako metoda OSV	57
5.3 PROSTŘEDÍ TŘÍDY.....	58
5.4 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ TŘÍDY	59
5.5 NÁVRH A REALIZACE LEKCÍ OSV	66
5.5.1 1. lekce.....	66
5.5.2 2. lekce.....	73
5.5.3 3. lekce.....	78
5.5.4 4. lekce.....	84
5.5.5 Závěrečné shrnutí	90

ZÁVĚR	92
RESUMÉ	93
RESUMÉ	94
SEZNAM LITERATURY	95
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

DV - Dramatická výchova

OSV - Osobnostní a sociální výchova

PPP - Pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV - Rámcově vzdělávací program základní školy

PSE - Personal and social education

ÚVOD

Životní období, v němž dítě nově zastává společenskou úlohu žáka prvního stupně, je z hlediska komplexního rozvoje jeho osobnosti velmi významné. Masivní kvantitativní změny ve vývoji psychiky čerstvého žáčka základní školy nyní ustupují do pozadí, aby se dříve nově nabyté vnitřní potence mohly působením vnějších činitelů kvalitativně dotvářet. Na dítě mladšího školního věku je, objektivně vzato, a to především v úvodní fázi školní docházky, kladeno velmi těžké břemeno dříve nepoznaného společenského tlaku, který dítě na významnou část dne vytrhává z jeho dosavadního světa her. Nástup do školy je též spojen s nutností se do jisté míry osamostatnit, převzít zodpovědnost a být schopen nést následky za vlastní jednání. Školní prostředí dítě vybízí vykonávat činnosti, které kladou značné nároky nejen na jeho dosud příliš netrénovanou pozornost, přičemž jej nově nabývané povinnosti, které nakonec zasahují i do jeho času tráveného mimo školní lavici, nutí odkládat eventuální okamžité uspokojování aktuálně pociťovaných potřeb různého druhu. Výsledky školní práce jsou do značné míry ovlivněny dosaženou úrovní osobnostních a sociálních kompetencí, jako jsou například sebeovládání, vytrvalost, schopnost překonávat překážky, komunikace, kooperace a další, jež budou prostřednictvím školy dále rozvíjeny. Nová role „žáka“ a její uspokojivé naplňování je do značné míry determinováno také sociokulturní úrovní rodiny. Vágnerová hovoří o takzvaném sociokulturním handicapu. Rodiny s nižším sociokulturním statutem upřednostňují spíše konformní způsob života, jsou rigidní, pasivní vůči problémům. Rodiče vzhledem k vlastní negativní zkušenosti považují školní prostředí za nepřátelské. Stejně tak není v jejich silách vybavit dítě potřebnými kompetencemi. Dítě samozřejmě přebírá způsob života své rodiny (Vágnerová 2000, s. 141-143).

Dětská tvárnost se zpravidla s těmito tlaky postupně na nějaké úrovni vyrovná. Je namístě ovšem podotknout, že se dané období a jeho míra školní úspěšnosti přirozeně jeví jako značně významné i z hlediska následné motivace dítěte k jeho další působnosti jakožto žáka ve škole. Výše zmíněné skutečnosti s sebou nesou celou řadu konsekvencí na pomezí pedagogiky, psychologie, sociologie či jejich dílčích disciplín.

V psychologických publikacích se o mladším školním věku s odkazem na Freuda mnohdy hovoří o vývojovém stádiu tzv. latence, což ve své podstatě odkazuje v dnešních poměrech na skutečnost, že jsou žáci v tomto období zpravidla ušetřeni prudkých vývojových změn a emotivních „otřesů“ (s nástupem puberty se emotivita opět probouzí), avšak i ti nejmladší žáčci základních škol, není-li vůči nim zvolena kupříkladu citlivá metoda výuky či přístup,

vhodný způsob hodnocení jejich výkonů, se prudkým návalům negativních emocí, které jsou se školou takto případně spojeny, vyhnout nemusí. V takovém případě, mohou negativní zkušenosti u dítěte spoluutvářet vnitřní mechanismy komplikující další vstřebávání školních obsahů, což ve svých důsledcích může při dlouhodobé kontinuální neúspěšnosti žáka ústit v jeho negativní vztah ke škole. V tomto případě lze zcela jistě konstatovat, že škola je nejen místem rozvoje, ale zároveň se může stát i jistým rizikovým činitelem pro zdárný vývoj dítěte. Nemůžeme proto jinak než souhlasit s tezemi reformní pedagogiky a jejími snahami zapojovat do výuky i jiné způsoby a metody práce. Se školskými reformami vyvstávají nové cíle výchovy a vzdělávání, jejichž hlavní náplní se stává harmonický rozvoj osobnosti každého člověka, jež bude vybaven takovými osobnostními a sociálními kompetencemi, které se stanou zdrojem jeho dalšího sebevzdělávání a rozvoje.

Tyto cíle jsou mimo jiné naplňovány pomocí tzv. průřezových témat, jejichž součástí je též Osobnostní a sociální výchova, jež se stala prostřednictvím Rámcově vzdělávacího programu povinnou složkou edukačního procesu. V tomto ohledu v sobě skrývá nemalý potenciál také dramatická výchova, jejíž součástí, vedle uměleckých a estetických hodnot, je taktéž osobnostní a sociální rozvoj. Rozvineme-li myšlenky tohoto druhu důkladněji, je jistě namístě konstatovat, že vedle možnosti věnovat dítěti poněkud „jiný čas“ pro jeho běžné, řekněme i „obyčejné“ dětské trampoty, respektive praktického nácviku jejich řešení v bezpečném prostředí fiktivní situace, poskytuje dramatická výchova zároveň propojení školního prostředí s běžným životem dětí.

Hlavním cílem této diplomové práce je na základě studia a analýzy odborné literatury prozkoumat a poukázat na možnosti využití prostředků dramatické výchovy k osobnostně sociálnímu rozvoji žáků prvního stupně základního vzdělávání.

V odborné části se zabývám především teoretickými poznatky Osobnostní a sociální výchovy (OSV), jakožto edukačního systému zaměřujícího se na rozvoj osobních a sociálních kompetencí žáků, který se prostřednictvím národních kurikulárních dokumentů stal nedílnou součástí základního vzdělávání. V dalších kapitolách seznamuji čtenáře s charakteristikou dramatické výchovy (DV), historií jejího vzniku, metodami a možnostmi využití DV ve školním prostředí. Součástí odborné části je rovněž stručná charakteristika psychického vývoje žáka mladšího školního věku.

Cílem praktické části je pak na základě studia a analýzy odborné literatury vytvořit a implementovat čtyři samostatné lekce osobnostní a sociální výchovy s využitím prostředků dramatické výchovy, které reflektují aktuální potřeby žáků a konkrétního třídního kolektivu první třídy základní školy malotřídního typu, jejíž součástí je první a druhý ročník.

1 CHARAKTERISTICKÉ ASPEKTY PSYCHICKÉHO VÝVOJE DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Již v úvodu této práce bylo letmo naznačeno několik aspektů charakteru proměn, kterým dítě při nástupu do školního prostředí prochází. Z hlediska vývojové psychologie, respektive oné její části zaměřené především na kognitivní aspekty, se dítě mladšího školního věku ocitá ve vývojové fázi tzv. konkrétních logických operací. S tímto termínem je spojován na základě svých poznatků především psycholog J. Piaget, kdy je vývojově připraveno logicky zpracovávat poznatky o konkrétních věcech a na vyšší úrovni užívat a rozvíjet kognitivní mechanismy. Tyto výsledky výzkumů vývojové psychologie, s jejímiž poznatky vzdělávací systém pracuje, tedy naznačují v první řadě obecnou tendenci dítěte mladšího školního věku k rozvíjení a inklinaci k užívání racionálně-kognitivní složky psychiky.

Myšlení mladšího žáka vychází především z jeho vlastních zkušeností, je konkrétní a v této úrovni je vždy závislé na reálné skutečnosti. Je propojeno s představami nebo symboly, které mají konkrétní obsah. Zejména z tohoto důvodu je proto nezbytné v tomto období školní docházky využívat co nejvíce názoru a konkrétních příkladů. Velmi výhodné je také například činnostní učení (Vágnerová 2000, s. 148-149). Rozvoj myšlení je úzce provázán s vývojem pasivní i aktivní řečové úrovně. Vytvářením možností aktivně komunikovat, stejně tak vyprávěním zážitků a příběhů (smyšlených či skutečných) přibližujeme konkrétní dětské myšlení směrem k abstraktnímu (Bláhová 1999, s. 11). Rovněž se jedná o životní fázi, kdy je dítě lépe schopno rozvíjet úvahy nad děním v souvislostech příčin a následků. Rozvíjí tak analytickou schopnost a zahrnuje do rámce své klasifikace jevů okolo sebe již vícero kritérií. K tomuto se pak váže také jeho mnohem vytříbenější schopnost úmyslně zaměřovat a koncentrovat pozornost. V souvislosti s úrovní myšlení a řeči převládá v prvních letech školní docházky spíše paměť mechanická, ta je však nezbytným předstupněm paměti logické (Čačka 1997, s. 80-83).

Školní úspěšnost je z velké míry ovlivněna kvalitou poznávacích schopností, jež se díky zrání CNS a učení stávají objektivnější a přesnější. Zároveň se dítě mladšího školního věku nachází v senzitivním období, které kladně napomáhá lepšímu chápání prostorových, časových či kvantitativních vztahů. Všechny tyto poznatky pak přirozeně prostupují tvorbu i realizaci osnov v rámci prvních stupňů základních škol.

Tedy alespoň co se týče konkrétní náplně učivem a zhodnocování možností dětí, jak v tomto věku zvládnout osvojení dané látky.

Ruku v ruce jdoucí vývojovou skutečností je (oproti předešlému předškolnímu věku, který je typický dominancí imaginativně-emozivní složky psychiky), že nová fáze převážně racionálně-kognitivního nahlížení světa umožňuje dítěti vstřebávat poznatky nabývané ve školních lavicích obvykle již bez vnitřních emocionálních bouří, díky čemuž jsou „styčné plochy“ s osobou učitele či jinými žáky zpravidla ušetřeny těžko řešitelných konfliktů (Čačka 1997, s. 107-123). Osoba učitele je v rámci žákovského kolektivu dětí mladšího školního věku většinou vnímána emočně nekomplikovaně, tzn. ve výsledku jako nezpochybňovaná autorita, což je dáno v neposlední řadě také tím, že jedním z podstatných faktorů působících v tomto směru je vedle převažujícího rozvoje kognitivních funkcí dítěte též určitý vývojově daný konformismus v otázkách morálky (Heidbrink 1997, s. 90-95). Dosud popisované poznatky fakticky odkazují k relativně dominantní aktivitě především levé mozkové hemisféry, s níž jde ruku v ruce již naznačená dominance poznávacích funkcí u dětí mladšího školního věku. Současné české školství je, dle mého názoru, charakteristické minimálně snahou neopomíjet ani onu dříve, dle Čačky, spíše opomíjenou znakově-prožitkovou oblast, včetně snah klást důraz na rozvoj autoregulace žáka (Čačka 1997, s. 14-22). Na tomto místě opět můžeme podotknout, že důkazem pro toto tvrzení může být implementace osobnostní a sociální výchovy, ať již prostřednictvím průřezových témat nebo například pomocí dramatické výchovy do klasické výuky základních škol.

Můžeme registrovat, že určitým úhlem pohledu je v mladším školním věku u dítěte přesunuto pole působnosti dočasně, řekněme z dříve dominujících vnitřních biologických determinant vstříc nynějšímu důraznějšímu vlivu společenských socializačních faktorů. Z hlediska, které nazvěme procesuálně-socializačním, dochází k jistému upozadění vlivu mateřské či mateřských osob, kdy do popředí – co se vlivu na dítě týče – vstupuje autorita učitele, která má v počátku školní docházky pro dítě značný osobní význam. Vazba na učitele přináší dítěti v novém prostředí pocit bezpečí a jistoty. Žáci mladšího školního věku akceptují názory svého učitele bezvýhradně a nekriticky, jsou pro ně důležitější než názory spolužáků. Právě identifikace s učitelem umožňuje dítěti lépe se adaptovat na nové školní prostředí (Vágnerová 2000, s. 163-165). Závěrem tohoto oddílu je dobré připomenout, že s nástupem středního školního věku se postoj k učiteli mění.

Změna souvisí především s postupným sociálním rozvojem a narůstající samostatností dítěte – autorita učitele klesá, naopak se podstatně zvyšuje význam kontaktu s vrstevníky. Školní třída se pro žáka postupně stává stále významnějším sociálním prostředím.

2 ŠKOLA V KONTEXTU SPOLEČENSKÝCH PROMĚN

Snahy o školskou reformu s ohledem na žáka sledují směr, v němž je u nás vyrovnávána dříve patrná nerovnováha mezi rozvojem upřednostňované kognitivní složky osobnosti a poněkud upozaděné složky emotivní. K tomuto dorovnávání přirozeně musí docházet, má-li moderní česká škola rozvíjet komplexně celou osobnost jedince, respektive být vhodným prostředím pro její rozvoj. Na místě je pak nejen snaha pedagogů zavádět nové formy a metody práce, tzv. „ušít“ své pedagogické snahy pokud možno na míru konkrétnímu učebnímu stylu jedinců, ale i jejich úsilí o kultivaci a využívání přirozené emotivity žáků, přičemž významnou, se zde rovněž jeví i práce s motivací žáků či související rozvoj jejich sebeřízení. Má-li být cílem edukačního procesu schopnost jedince se nadále úspěšně utvářet, realizovat a případně i „redukovat“ na základě přicházejících společenských potřeb, je skutečná demokratizace a humanizace v rámci přístupu ke vzdělávání nezbytná (Bílá kniha 2001, s. 16-41).

Veskrze demokratický požadavek rozvoje komplexních osobnostních potencialit každého žáka, býval v jistých dobách upozaděn kupříkladu ve prospěch zájmů socialistické společnosti. Ruku v ruce s tímto šla i jistá necitlivost k osobnosti jednotlivce vůbec. Hlavním cílem socialistického školství bylo v první řadě vzdělávat a vychovávat ideově poslušné občany. Společenské poměry se však naštěstí mění a rovněž potřeby v jejich rámci. Po „Sametové revoluci“ v roce 1989 a s ní spojenými změnami v politické, ekonomické i společenské sféře se české školství posunulo, jednak v již zmíněné rovině přístupu k dítěti jakožto objektu edukačního procesu, stejně tak k novému pojetí cílů, jež se týká obsahů, forem a metod vzdělávání. Součástí výchovně vzdělávacích cílů je rovněž rozvoj tzv. klíčových kompetencí, které se mají stát zdrojem dalšího vzdělávání člověka. Jedním z významných dokumentů, jež napomohly transformaci českého školství, byla tzv. Bílá kniha – Národní program vzdělávání v České Republice, která byla uveřejněna v roce 2001. Se vstupem do Evropské unie v roce 2004 byl pak vydán nový školský zákon (Zákon č. 564/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), který novou etapu českého školství oficiálně započal. Ruku v ruce s tímto zákonem se rozběhla též reforma kurikulární.

Ačkoliv si myslím, že vlastní realizace reformy ve školách již podstatně posunula těžiště zájmu, od „konceptně nevyhraněného“ normativního rámce rané doby tzv. ekonomické transformace, k nynějším, individuálně již citlivějším kvalitativně zaměřeným formám obsahů edukačního procesu, které v mnohem větší míře již sázejí na kreativitu a vlastní invenci žáka, stále se našemu školskému systému nedaří odbourat zřejmě hluboce zakořeněnou závislost školní úspěšnosti našich žáků především na encyklopedických znalostech.

Vedle dosud zmíněných impulzů pro reformační procesy v českém školství (tzn. určitého směřování k pedocentrismu a proměn kurikula), můžeme sledovat společenské (či přímo technologické) tlaky ve prospěch reformačního úsilí s ohledem ke značně překotnému rozvoji informačních technologií. V tomto procesu se pak společně s vývojem komunikačních a informačních médií nemění jen požadavky na kompetence pedagoga, ale mění se úměrně k tomuto procesu rovněž samotná role pedagoga. Na tuto skutečnost odkazuje Helus, když konstatuje, že pedagog již není výsadním poskytovatelem informací. V současnosti žákům spíše otevírá cestu k úspěšnému užívání různých informačních prostředí a poskytuje jim potřebné informace o možnostech daného prostředí.

Pedagog by měl, dle Heluse, rovněž reflektovat známá i skrytá rizika spojená s užíváním informačních prostředí (Helus 2015, s. 263-282). S tímto se dá zcela jistě souhlasit. Dodejme však, že pedagog je v současnosti nucen nejen reflektovat a diskutovat ona, Helusem zmiňovaná, rizika rozličných informačních prostředí. Pedagog se ve své praxi stále častěji potýká, a to už u žáků na prvním stupni základní školy, s ryze negativním aspektem užívání informačních a komunikačních médií či technologií vůbec. Ten se týká zhoršené komunikační gramotnosti v interakci s druhými jedinci. Zde škola, potažmo společnost jako taková, nepochybně stojí před dosud nejednoznačně zmapovaným problémem pro budoucnost. Lze s jistotou tvrdit, že ačkoliv je schopnost komunikace tváří v tvář dosud velmi důležitá, její značná část či sdílení informací, se stále častěji přesouvá na sociální sítě a je tomu stále častěji i u nejmladší školní generace. V takovém případě je ovšem samotná, jindy běžná, schopnost užívat či chápat „jemnější nuance“ každodenní komunikace u těchto školou povinných dětí – právě díky charakteru komunikace probíhající v digitálním prostředí – ohrožena. Je jisté, že nové technologie jsou z rozličných důvodů pro nedospělé jedince „zvláště přitažlivé“ (přitom lze současně hovořit o oprávněných obavách před rizikem vzniku závislosti na jejich užívání).

Sledujeme-li děti, vidíme, že jsou k displejům mobilních telefonů, obrazovkám tabletů či televizorů doslova přitahovány. Jejich prostřednictvím s ostatními jedinci sice zpravidla komunikovat mohou, ale jedná se v tomto případě o zjednodušený způsob komunikace prostřednictvím zkratk a různých symbolů, bez nutnosti dodržovat komunikační pravidla, která jsou ovšem v reálném sociálním prostředí považována za základní.

Častým uživatelům technologií pak mnohdy chybí dostatečné schopnosti správně „číst“ signály komunikace probíhající na neverbální úrovni, protože ty je možno tříbit především formou řešení běžných životních situací probíhajících vzájemnou interakcí mezi jedinci.

Mluvíme-li zde o celostním pojetí rozvíjení osobnostních charakteristik jedinců a citlivém přístupu k nim, přirozeně se nelze vyhnout asociaci k odkazu monumentálního díla J. A. Komenského tak, jak je nastíněna v Komenského díle, Všeobecná rozprava o nápravě věcí lidských. Ano, výchova a vzdělávání v pojmu edukace musí obrazně řečeno jít ruku v ruce, a obé pak společně vystihují právě onu, již Komenským proklamovanou nutnost celosti v tomto procesu. Naskytá se ovšem otázka, kde je pak skutečně důstojný prostor – krom všeho potřebného předávání penza vědomostí, rozvíjení dovedností či komplexněji řečeno osvojování klasických/praktických kompetencí spojovaných s působností školy v rámci běžného vyučování – pro okolnosti spojované spíše s výchovnými aspekty edukačního procesu? Na tuto otázku by mohly v praxi odpovědět právě edukační systémy, jako jsou Osobnostní a sociální výchova nebo dramatická výchova. O nich bude podrobněji pojednáno v následujících oddílech.

3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

3.1 VYMEZENÍ OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

3.1.1 POJEM OSV

Valenta definuje Osobnostní a sociální výchovu jako: „*praktickou disciplínu, zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ – dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.* (Valenta 2006, s. 13)

Pro osobnostní a sociální výchovu je specifické, že učivem se stává konkrétní žák, jako individuální osobnost se svými zájmy, potřebami a problémy. Osobnostní a sociální výchova napomáhá lépe porozumět jak sobě samému, tak i ostatním, čímž přispívá k větší toleranci. Děti se v jejím rámci učí praktickým životním dovednostem, které napomáhají k překonávání životních obtíží a jejichž osvojení zpravidla vede ke spokojenějšímu životu ve třídě i mimo ni. Osobnostně sociální výchova vždy reaguje na konkrétní situaci ve třídě, jež se odehrává v rámci třídní dynamiky. Učitelům otevírá nové možnosti a způsoby práce s třídním kolektivem, které jsou založeny na bázi partnerství. Toto partnerské prostředí pak vytváří prostor pro kvalitnější spolupráci a přispívá k pozitivnímu třídnímu klimatu.

Níže si nastiňme okolnosti integrace Osobnostně sociální výchovy do našeho systému výchovy a vzdělávání.

3.1.2 VZNIK OSV U NÁS

Jak víme, je konkrétní systém výchovy a vzdělávání – obecně řečeno – vždy určitým obrazem dané společnosti a doby. Nové edukační systémy, a tedy i Osobnostní a sociální výchova (OSV), pak právě vznikají v důsledku společenských změn (rozvoje vědy a techniky, v důsledku ekonomické transformace, globalizace a dalších procesů), jež zasahují do všech oblastí života. Zároveň jsou ony změny zpravidla doprovázeny některými stávajícími i nově vznikajícími problémy, jako jsou kupříkladu některé „tradiční“ i dříve nebývalé sociálně patologické jevy. Takto lze v populaci různými formami monitoringu detekovat kupříkladu již tradičně poměrně vysoká procenta jedinců, kteří zneužívají návykové látky, avšak vedle toho je možno se setkat i s dříve neznámými formami šikany (kyberšikana) či formami závislostí aj.

Přirozeně to nejsou pouze přímo patologické fenomény, jež podmiňují tlak na obměny či doplnění obsahů edukačního systému. Nicméně právě snaha o prevenci sociálně patologických jevů představuje významný impuls v rámci tvorby školních programů. Společenskou potřebu obměn edukačních obsahů ovšem přináší i jiné charakteristiky současného způsobu života společnosti. Mezi neblahé trendy, které způsobují potřebu změn v edukačním systému, patří bezprecedentní kombinování konzumního způsobu života zaměřeného na získávání okamžitých zážitků na straně jedné a stále narůstající zadlužení domácností na straně druhé (přinášející exekuce, osobní bankroty). Tento paradox jen dokresluje paradox další, a to zůstávající se majetkové a kulturní rozdíly v dobách dříve nebývalého blahobytu, který navíc doprovází významné obtíže v environmentální či interkulturní oblasti. Všechny tyto společenské obtíže, které reflektovány utváří poptávku po změnách, logicky transformují v nové nároky na obsahy školní edukace. Osobnostní a sociální výchova je pak do určité míry zrovna takovým produktem vzniklé potřeby eliminovat neblahé trendy nabízejícím se způsobem již v zárodku.

V evropském kontextu (pedagogice) se pojem osobnostní a sociální výchovy objevuje v osmdesátých letech dvacátého století ve Velké Británii. Původní britský koncept *Personal and Social Education* se pak stal základem pro českou verzi OSV. Na jejím vzniku se výraznou měrou podílel Josef Valenta, který to ve své Didaktice osobnostní a sociální výchovy komentuje slovy: „*Cílem vzniku bylo vytvořit jasně strukturovaný praktický edukační systém zaměřený specificky na rozvoj dovedností pro život se sebou samým a s druhými lidmi*“ (Valenta 2013, s. 35). Česká koncepce OSV byla realizována ve dvou etapách. V první fázi (polovina devadesátých let dvacátého století) na katedře pedagogiky pražské filozofické fakulty vzniká tzv. akademická verze OSV. Metodickým východiskem se pro ni staly didaktické modely založené na praktickém učení žáků, které využívají reálných nebo cvičných situací, jako jsou například sociálně-psychologický výcvik, dramatická výchova (zejména hraní rolí), kooperativní učení či zážitková pedagogika. Úkolem druhé fáze bylo začlenění OSV do národních kurikulárních dokumentů pro základní a gymnaziální vzdělávání (Valenta 2013, s. 33-36).

3.2 CHARAKTERISTIKA OSV JAKO PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU RVP ZV

Osobnostně sociální výchova se stala součástí tzv. průřezových témat RVP ZV, která od roku 2007 tvoří povinnou součást základního vzdělávání a průřezová témata právě reagují na aktuální potřeby a problémy současného života. Specializují se na formativní prvky edukačního procesu. Jejich náplní je vzájemná spolupráce mezi žáky, celkový rozvoj osobnosti žáka, jeho schopností, dovedností a vědomostí s důrazem na oblast postojů a hodnot. Průřezová témata dále přispívají k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, prostupují všemi vzdělávacími oblastmi po celou školní výuku od 1. do 9. ročníku. Předpokladem efektivity je jejich integrování do obsahu konkrétních vyučovacích předmětů.

V etapě základního vzdělávání jsou v RVP ZV vymezena tato průřezová témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova (RVP ZV 2017, s. 126)**

Průřezové téma OSV je v RVP ZV definováno takto: „*Průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova** v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti*“ (RVP ZV 2017, s. 127).

Metody a témata OSV mohou být součástí různých vyučovacích předmětů. Na některých školách je OSV realizována v rámci pravidelných třídnických hodin nebo projektů, přičemž může být vyučována také jako samostatný předmět. Témata osobnostně sociálního rozvoje bývají náplní zážitkových pobytů či kurzů. K lekcím OSV je možné využívat spontánních neplánovaných situací, které v sobě nesou silný potenciál pro osobnostní a sociální rozvoj žáků. Může se v tomto případě konkrétně jednat například o nedodržování dohodnutých pravidel či spory mezi žáky aj. Principy OSV ožívají v chování a jednání učitelů, jejichž vztah k žákům je založen na respektu a otevřené komunikaci (Srb 2007, s. 13-14).

Osobnostní a sociální výchova je dále rozpracována do tří tematických okruhů, které se zaměřují na osobnostní, sociální a mravní rozvoj (RVP ZV 2007, s. 128). V následující kapitole se pak budeme zabývat podrobnějším popisem jednotlivých tematických okruhů.

3.3 TEMATICKÉ OKRUHY OSV

V úvodu této kapitoly je důležité zdůraznit, že jednotlivá témata se vzájemně prolínají a doplňují, přičemž je v praxi od sebe nelze oddělovat. Promítají se do nich aktuální potřeby žáků, jsou propojena s praktickými činnostmi dětí. Žáci se v nich neučí obecným vědomostem o člověku, ale dovídají se něco o sobě, o svých spolužácích, o vztazích ve třídě. Činnosti OSV probíhají formou cvičení, her, pomocí modelových situací, hraním rolí, diskusí, během nichž žáci získávají praktické dovednosti, které využívají v běžném životě.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, je OSV podle typů kompetencí strukturována do tří základních tematických oblastí – **osobnostní, sociální a morální rozvoj** (RVP ZV 2007, s. 128). Valenta zmiňuje, že součástí akademické verze OSV jsou i tzv. aplikační témata, která nejsou v klasickém RVP ZV zahrnuta. Vzhledem k tomu, že jde o „**jednání v rolích**“ a „**jednání ve specifických situacích**“, čímž mají blízko k prostředkům dramatické výchovy, považují za důležité je také zmínit (Valenta 2006, s. 41).

3.3.1 OSOBNOSTNÍ ROZVOJ

- **Rozvoj schopností poznávání**

Cvičení smyslového vnímání

Smyslové vnímání zprostředkovává informace z vnějšího světa, ale také vnitřního prostředí našeho organismu. Spolupodílí se na lidském poznávání. Jde zejména o rozvoj pěti vnějších smyslů (zrak, sluch, hmat, čich, chuť), avšak významné jsou také počítky z receptorů, které se nacházejí uvnitř lidského těla. Jejich prostřednictvím pak zjišťujeme, která situace v nás vyvolává napětí, nebo která nás naopak uvolní. Pomocí těchto receptorů vnímáme také své pohyby (Valenta 2006, s. 17). Rozvojem smyslového vnímání získává dítě kompetence, které využívá při myšlení, učení i rozhodování. Čím je vnímání přesnější, tím lépe může žák reagovat na vzniklou situaci nebo se adaptovat danému prostředí.

Dobrá kvalita smyslového vnímání je stěžejní například i pro prvopočáteční čtení a psaní, proto je rozvoji smyslového vnímání (především zraku, sluchu, hmatu) věnována v počátku školní docházky zvýšená pozornost. Smysly je však samozřejmě potřeba procvičovat i v další fázi školní docházky.

Cvičení pozornosti a soustředění

Pozornost je psychická funkce, konkrétně pak schopnost zaměřit své vnímání či přímo myšlení na určitý objekt, určitým směrem. Základním znakem zaměření pozornosti je soustředění. Pro děti bude jistě do budoucna velmi užitečné, poznají-li své osobní předpoklady pro pozornost a koncentraci. Toho jsou ovšem schopni zpravidla až v pozdějším věku. Úkolem dospělého (pedagoga) je pak pozornost a soustředění s nimi pomocí cvičení a her rozvíjet. Prostřednictvím soustavného cvičení jim totiž pomáháme utvořit návyky plného a rychlého zaměření pozornosti na požadovaný jev. Požadovaným výsledkem takovýchto činností je udržení dětské pozornosti tak dlouho, jak je v daný moment potřeba (Budínská 2012, s. 7).

Cvičení dovednosti zapamatování

Paměť je úzce spojena s pozorností. „*Pojem paměti vyjadřuje komplex vlastností a dějů, které se podílejí na vštěpování, uchovávání a vybavování zkušeností*“ (Nakonečný 1997, s. 201) Jde o schopnost co nejpřesněji si zapamatovat (pojmy, pohyby, pocity) a v případě potřeby si je vybavit. Protože je paměť základní podmínkou učení, je naprosto nezbytné s dětmi paměť procvičovat. K tomuto je ovšem potřeba říci, že se na zapamatování a vybavování zpravidla nepodílí pouze jedna část mozku, proto se lze také v literatuře setkat i s různým teoretickým dělením paměti. Hovoří se pak kupříkladu o jistých paměťových modulech (Nakonečný 1997, s. 201-203). Důležité je zde vědět, že rovněž rozvoj paměti má svou logickou posloupnost. Ve své podstatě to znamená, že se paměť rozvíjí od jejích jednodušších forem (kupř. od paměti tzv. mechanické) postupně až k té vyšší komplexnější formě, jež ve svém rámci zahrnuje již složitější kognitivní procesy. Systém školní edukace přirozeně s touto skutečností pracuje, proto také metody a strategie výuky následují tuto vývojovou logiku. Protože však na zapamatování a vybavování existují různé strategie, které obecně učení usnadňují, je úkolem pedagoga v tomto směru postupně dítěti otevírat obzory a pomáhat mu nacházet a osvojovat takové strategie, které mu budou co do jeho individuální specifičnosti i do budoucna nejvíce vyhovovat (Valenta 2006, s. 17).

Cvičení dovedností řešení problémů

Je-li dítě postaveno před nějaký problém, musí být schopno jej analyzovat a hledat způsoby jeho řešení. Dítě musí nad problémem v potřebném rozsahu a správně uvažovat, přičemž musí být schopno jej následně řešit systematicky. Důležitá je zde jistě rovněž schopnost vyhledávat a vyhodnocovat potřebné informace o daném problému (případně informace o známých řešeních obdobných problémů). Pro další život jedince je však zřejmě nejdůležitějším výstupem takovýchto školních snah následné umění aplikovat získané vědomosti při řešení analogických problémů ve své životní praxi. Podotkněme, že tato schopnost není dětem dána automaticky. Prostá pedagogická zkušenost pak ukazuje, jak moc je nutné v rámci školního vyučování procvičovat nejen řešení různých řekněme „technických“ problémů. Ukazuje se totiž, a aktuální společenské potřeby jsou toho ostatně rovněž důkazem, že je děti zapotřebí vést i k nácvičku jindy naprosto běžných životních situací plynoucích z obyčejných mezilidských vztahů. Právě těmto snahám se v rámci vyučování nejvíce prostoru otevírá v předmětu OSV (Valenta 2006, s. 18).

Cvičení dovedností pro učení a studium

V tomto případě jde o rozvoj schopností a dovedností efektivně se učit a své učení zdokonalovat. V rámci OSV žák zkouší různé metody a strategie učení, výsledky vyhodnocuje, přičemž při plnění dalších úkolů využívá již prostředků, které se mu nejlépe osvědčily. Součástí tohoto tematického okruhu je také získávání praktických zkušeností a dovedností, jak své učení lépe plánovat a organizovat (Krüger a kol. 2007, s. 6).

- **Sebepoznání a sebepojetí**

Je obecně známo, že člověk žije spokojenější život, pokud je sám se sebou tzv. v „harmonickém vztahu“. Cílem školních snah v této oblasti je pak dosažení adekvátní představy o sobě samém (o svých vlastnostech, schopnostech, dovednostech, postojích...), tedy reálné uvědomění si svých vlastních hodnot – ovšem, dodejme, i nedostatků a práce s nimi. Jde zde ovšem v tomto směru především o „lidsky přívětivé“ a jasně konstruktivní zhodnocení nedostatků. Je totiž jisté, že rovněž vědomí vlastních nedostatků předchází mnohým eventuálním zklamáním, která mnohdy plynou z neadekvátních očekávání vůči sobě samému. Pro adekvátní dotváření osobnosti již zcela jistě potřebuje i školou povinné dítě poznávat čeho je a již není schopno, ačkoliv jsou v tomto vývojovém stádiu dítěte dost možná často větším problémem přehnaná očekávání ze strany rodičů.

Z hlediska procesu utváření sebepojetí řekněme, že k němu jedinec dochází prostřednictvím sebepoznávání. I v tomto případě však jde o oboustranný reciproční vztah. Sebepoznávání ovlivňuje sebepojetí, což platí ovšem i naopak. Co se pak týče aktivit zaměřených na sebepoznávání a sebepojetí, mohou samy o sobě mít rovněž preventivní funkci. Je-li člověk schopen sám sobě přisuzovat adekvátní hodnotu (nepřeceňuje-li se, ani se nepodceňuje), je více odolný vůči nástrahám života, jako kupříkladu sekty, návykové látky či jiné závislosti (Valenta 2006, s. 19-21).

- **Seberegulace a sebeorganizace**

Kontrola a regulace vlastního chování

Sebekontrola je komplex volních vlastností, který souborně nazýváme vůlí. Volní vlastnosti (rozhodnost, vytrvalost, rozvážnost, sebeovládání) charakterizují osobnost každého jedince. Takto definovaná vůle pak hraje nezastupitelnou roli v dosahování vytyčených cílů. Řízení vnitřních procesů, jako je prožívání, emoce či potřeby, spočívá v jejich potlačení nebo naopak v dovednosti je aktivovat s ohledem na danou situaci. Cvičení a aktivity cílí v této oblasti primárně na reflexi, kontrolu a regulaci vlastního chování, neboť dobrá úroveň těchto schopností velkou měrou přispívá také k efektivnímu plánování a organizaci vlastního času, respektive života (Valenta 2007, s. 21-22).

- **Psychohygiena**

Tento tematický okruh je zaměřen na soubor osobních schopností a dovedností, které člověku umožňují lépe se vyrovnávat se stresem. Stres je, jak víme, reakce organismu na dlouhodobou (psychickou i fyzickou) zátěž, která má jako taková na zdraví jedince obecně neblahý dopad. Vedle toho stres přirozeně ovlivňuje řadu dílčích psychických, psychofyzických i sociálních procesů v životě člověka, jako jsou jeho pocity, sebepojetí, výkonnost i jeho bezprostřední mezilidské vztahy. Pro účinnou a účelnou práci se stresem v životě dětí i dospělých existují mnohé techniky, které lze obecně zastřešit pojmem psychohygiena. Psychohygiena pak jedinci odbouráváním stresu posiluje duševní i tělesné zdraví, zvyšuje jeho odolnost vůči vnějším i vnitřním zátěžovým situacím, přičemž zároveň působí i jako prevence sociálně patologických jevů.

Je evidentní, že proces psychohygieny rovněž souvisí s výše již popisovanými, v rámci OSV rozvíjenými, dílčími oblastmi, neboť rozvojem sebepojetí, autoregulace emocí, rozvíjením sociálních dovedností jako je naslouchání, asertivita, řešení konfliktů, vyjednávání, včetně rozvoje pozitivního myšlení, lze účinně napomoci stresu předcházet, případně se s ním lépe vyrovnávat. Prostřednictvím OSV se pak žáci učí identifikovat stres, seznamují se s různými způsoby a technikami psychohygieny (někomu pomáhá relaxace, hluboké dýchání, poslech hudby, vybavování pozitivních představ, jinému pomáhá fyzická námaha nebo komunikace s partnerem). Nedílnou součástí tohoto tématu je i vyhledání pomoci v případě obtíží (Valenta 2006, s. 23-25).

- **Kreativita**

„Tvořivost je nejvyšší poznávací i mimopoznávací funkcí. Je to univerzální kompetence člověka, která zasahuje tvořivé myšlení, citění, projevuje se v tvorbě mezilidských vztahů, v oblasti sebeovládání a sebetvorby.“ (Zelinová 2007, s. 91). Kreativita je tedy schopnost vidět věci jinak, než je obvyklé. Jedná se o schopnost objevovat nová a netradiční řešení. Tuto schopnost pak člověk může uplatňovat v každé lidské činnosti – umělecké, pracovní či obecně v myšlení. Kreativita ovšem nachází uplatnění i v komunikaci. Tvoří tuto komunikaci zajímavější, barvitější, nápaditější (Zelinová 2007, s. 91-93). V rámci OSV jsou děti učeny, aby se na věci kolem sebe dívaly z různých úhlů pohledu, a to pokud možno netradičně. Děti jsou nabádány, aby vnímaly všemi smysly a nebyly lhostejné. Je vyvíjena snaha o podporování jejich zvědavosti. Vhodné je vytvářet podmínky pro kreativitu dětí tím, že jsou zadávány aktivity, v nichž žáci uplatňují svou fantazii, hledají různé způsoby řešení. Aktivity jsou pak obvykle uváděny formulemi: *vymysli, vytvoř, najdi jiný způsob řešení, navrhní, uprav, změň, dokonči příběh.*

3.3.2 SOCIÁLNÍ ROZVOJ

Člověk nežije ve vzduchoprázdnu. Člověkem v pravém smyslu slova se jedinec může stát pouze prostřednictvím společnosti, jíž je socializován. Zároveň však každý jedinec svou individuální specifičností vnáší do procesu socializace své ryze subjektivní prvky, které ovšem musejí mít obrazně řečeno vždy nějaký společný jmenovatel, protože kdyby tomu tak nebylo, byla by lidská společnost namísto fungujícího „organismu“ pouze shlukem lidských atomů. Mnohé vnitřní procesy, jak ukazují poznatky sociální psychologie, jsou utvářeny v kontaktu s ostatními jedinci.

Tedy i z individuálně osobnostního hlediska velmi záleží na kvalitě sociálních vztahů každého z nás. Školní třída je pak pro nedospělého jedince jedním z takových prvních širších sociálních prostředí, v němž si má žák možnost fixovat – je-li školní kolektiv sociálně fungujícím podnětným a dobře vedeným edukačním prostředím – optimální přístup k interakcím s ostatními jedinci. Tento zmiňovaný optimální přístup k interakcím s ostatními jedinci ovšem přirozeně nevzniká sám od sebe, a proto je jeho nácvik a rozvoj i zahrnut do programů OSV. Navíc dítě již v takto útlém věku může být v negativním smyslu značně ovlivněno různým typem nepříznivých zkušeností, které si přináší z rodinného prostředí, a které v budoucnu obvykle jeho interakce s ostatními jedinci ovlivňují. Takto obdobné programy OSV plní rovněž jistou kompenzační úlohu či úlohu prevence sociálně patologických jevů.

- **Poznávání lidí**

Vzájemné poznávání se ve skupině/třídě

Aktivita na vzájemné poznávání nejsou důležité jen v nově vznikajícím kolektivu, ale je vhodné je zařazovat i po celou dobu fungování skupiny/třídy. Umožňují hlubší vzájemné poznávání i sebepoznávání každého jednotlivce. Ten se na jejich základě dovídá, co má s ostatními společného, respektive v čem se liší. Zároveň se tomuto jedinci dostává i zpětné vazby o sobě samém.

Rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech

Při vzájemném poznávání si každý může uvědomit, že je v podstatě naprosto přirozené mít jiné názory, zájmy, hodnoty či přímo životní styl. Děti jsou vedeny k tomu, že odlišnost je přirozená a obohacující. Výstupem těchto snah by měla být vzájemná tolerance, která by nebyla zatížena kupříkladu společensky již nepřijatelnými předsudky.

Chyby při poznávání lidí

Toto téma se zabývá tím, jaká jsou úskalí vnímání a poznávání jiných jedinců, což znamená faktické mapování toho, nakolik a jak naše postoje, názory, pocity, ale kupříkladu i aktuální prostředí a situace ovlivňují naše poznávání druhých jedinců, kteří s námi vstupují do interakcí. Dané téma má i potenciál dětem zprostředkovat jistou účelnou selektivitu v procesu poznávání. Konkrétně pak kupříkladu dětem akcentujeme skutečnosti, na něž je účelné při poznávání druhých jedinců zaměřovat pozornost, hledají-li partnera, kamaráda či pomocníka.

Účelem tématu je rovněž učit děti nepodléhat tak snadno v procesu poznávání vcelku obvyklým chybám při vnímání druhých lidí (Valenta 2007, s. 27-28).

- **Mezilidské vztahy**

Péče o dobré vztahy

Také téma snažící se o kultivaci mezilidských vztahů přirozeně protíná mnoho dalších již představených témat (navazuje na ně, pracuje s nimi, rozvíjí je...). Mezilidské vztahy totiž jak víme úzce souvisí se způsobem lidského poznávání, s emocionalitou – jejím prožíváním i jejími vnějšími projevy (obecně s chováním jedince), s úrovní jedincovy seberegulace, jeho schopností spolupracovat či efektivně komunikovat. V rámci tohoto tématu žákům pomáháme zmapovat vzájemné vztahy ve třídě. Žáci pojmenovávají s tématem související problémy a hledají cesty k jejich úspěšnému řešení. Je evidentní, že se jedná o téma velice důležité, protože dobré vztahy jsou v třídním kolektivu při budování podnětného pozitivního edukačního prostředí nezbytné. Tvoří velmi podstatnou součást tzv. klimatu školní třídy. Jak totiž upozorňuje Hermochová: *Všichni bez rozdílu potřebujeme „zázemí“ – blízkost někoho, kdo nám rozumí, má pro nás pochopení, vyslechně nás*“ (Hermochová 2005, s. 10). Dodejme, že je tomu tak i v rámci žakovského kolektivu, v němž dítě tráví podstatnou část svého života.

Chování podporující dobré vztahy

Je jistě mnoho faktorů, které vztahy ve třídě ovlivňují (negativním i pozitivním způsobem). V této oblasti umožňujeme žákům poznávat hodnoty, jež je potřeba „pěstovat“, neboť podporují dobré vztahy ve třídě – respekt, podpora, empatie. Například pomocí hry v roli si žáci mohou zkusit nahlédnout na dění tzv. „očima druhého“ a jejím prostřednictvím snad i snáze pochopit jeho chování v dané situaci. Učitel pak záměrně volí takové činnosti, při nichž se žáci učí spolupracovat, domlouvat se, eventuálně hledat kompromisní řešení. Různá cvičení umožňují žákům uvědomit si, co může každý z nich udělat pro dobré vztahy ve třídě (Valenta 2006, s. 29).

Práce s přirozenou dynamikou skupiny/třídy

Lze souhlasit s Hermochovou, jež uvádí, že *„práce se skupinou, ovlivňování její dynamiky, je velmi významným nástrojem ovlivňování dětí i prostředí školy“* (Hermochová 2005, s. 16).

Každý učitel by tak měl dobře znát skupinovou dynamiku své třídy, a těžit z ní pokud možno co nejvíce. Na základě orientace v této problematice je totiž možno stavět různé aktivity (kupříkladu s využitím reálných i fiktivních situací, pomocí her s rolemi), jež jsou nějakým způsobem založené právě na bázi výše již zmiňovaného uvědomování si vztahů ve skupině (kamarádství, nepřátelství, soupeření, menší skupinky, spolupráce). Kladením důrazu na kvalitní komunikaci mezi členy (viz níže) pak lze „třénovat“ řešení již aktuálních, případně potenciálních konfliktů. Děti těmito aktivitami získávají praktické dovednosti pro život i v jiných sociálních skupinách (Valenta 2006, s. 29-30).

• **Komunikace**

Jistě je zde namístě uvést, jak je komunikace pro člověka jakožto sociálního tvora životně důležitou schopností. Obecně vzato je její funkcí předávání informací, které člověku mimo jiné usnadňují orientaci v životě, avšak samotná schopnost komunikovat prostřednictvím jazyka je navíc výhradně lidským specifikem, který do značné míry podmiňuje samotnou možnost vzájemné interakce s druhými jedinci vůbec. Protože však v rámci vývoje lidstva dochází logicky i k vývoji forem komunikace, nelze již v současnosti pojem komunikace omezovat výhradně na její verbálně vyjadřovanou podobu. S tímto je spojena celá řada konsekvencí, jež nepochybně ovlivňují i podobu témat v OSV. Předmětem tohoto tematického okruhu je tak orientace žáků v různých způsobech a formách verbální i neverbální komunikace. Jinými slovy, okruh je zaměřen na vše, čím mohou lidé něco sdělovat, což znamená, že není omezen jen na řeč slov, nýbrž zabývá se i řečí těla, zvuků, dále pak „řečí“ předmětů, celkového prostředí utvářeného člověkem či obecně „řečí“ lidských skutků. Žáci se pak učí jednak rozpoznávat tyto jednotlivé kódy řeči, a zároveň jich využívat ve vlastním procesu komunikace.

Nácvik verbální a neverbální komunikace

Aktivity jsou zaměřeny jak na získávání praktických dovedností týkajících se spíše technické stránky řeči – tzn. na správné dýchání, hlasitost, rychlost nebo intonaci, ovšem zároveň je přirozeně věnována pozornost i její obsahové stránce. Žáci takto rozvíjí schopnost přesně formulovat své myšlenky, rozvíjí umění volit správné výrazy či poutavě vyprávět apod. V tématech věnovaných oblasti nonverbální komunikace pak rozvíjí dovednosti zaměřené na porozumění běžně užívaným gestům, procvičují snahu reflektovat vlastní mimiku, případně pohyby celého těla a jejich využívání ve vlastní komunikaci (RVP ZV 2017, s. 11).

Jak ovšem víme, komunikace není pouze o sdělování informací. Umění komunikovat s druhými je v neposlední řadě rovněž charakteristické schopností správně naslouchat.

Pozorování, empatické a aktivní naslouchání

Řízené přijímání informací, jak již bylo řečeno, je rovněž nedílnou součástí každé správné komunikace, a proto jsou do OSV zařazeny činnosti spojené i s těmito aspekty komunikace. Žák pak v rámci takto zaměřených aktivit získává praktické dovednosti v oblasti naslouchání. Učí se vhodně reagovat na svého komunikačního partnera. Snaží se mu poskytovat potřebnou zpětnou vazbu – například vhodnou reakcí, svými gesty, parafrázováním či shrnutím jeho myšlenek.

Procvičování komunikace s jednotlivci, které se dosud výše popisovaná témata OSV v tomto oddílu věnovala, jsou pro běžný život jedince nesmírně důležitá, avšak člověk se ve svém životě nejednou ocitne i v situacích, které vyžadují um poněkud jiného druhu. O nácviku těchto dovedností bude pojednáno níže.

Specifické komunikační dovednosti

Prostřednictvím OSV aktivit zdokonaluje žák své schopnosti v oblasti veřejného vystupování, učí se poutavě prezentovat své myšlenky, zajímavě vyprávět, Praktickým cvičením si osvojuje pravidla efektivního dialogu – udržení se tématu, vzájemné naslouchání, akceptování názoru druhého, ale i umět argumentovat (RVP ZV 2017, s. 11).

Komunikace v různých situacích

Rozvoj komunikačních dovedností je propojen s nácvikem správného chování v různých společenských situacích. Ve společnosti platí určité principy chování, které by měl každý žák znát a dodržovat. Děti si musí uvědomit, že volba komunikačních prostředků je vždy závislá na komunikační situaci, adresátovi a na pozadí, na němž se celá komunikace odehrává. K nácviku těchto dovedností lze efektivně využívat metod dramatické výchovy, jako jsou například hry v roli, navozování fiktivních situací aj.

- **Kooperace a kompetice**

Kooperace je schopnost pracovat společně pro společný cíl. Jedním ze způsobů, jak pomoci žákům rozvíjet jejich sociální dovednosti, je kooperativní učení. Kooperativní učení je organizační formou vyučování, které je založeno na vzájemné komunikaci a pozitivních vztazích mezi spolužáky.

Kasíková uvádí, že kooperativní učení je zaměřené na rozvoj sociálně-interaktivních dovedností, jako je spolupráce, dovednost naslouchat, respektovat názor ostatních, umění dialogu, dovednost společně řešit problémy a konflikty (Kasíková 2005, s. 92-93).

Kompetice je soutěž, „*tedy činnost, kdy pozitivní výsledek jedné strany je podmíněn negativním výsledkem strany druhé.*“ (Valenta 2006, s. 34). V této oblasti jde v OSV především o rozvoj schopností regulovat vlastní prožívání a chování (před, během i po skončení kompetitivní situace). Úkolem je získávání dovedností pro efektivní soutěžení, přičemž i zvládání konkurenčního a soutěživého prostředí z hlediska etiky či trénování odolnosti (Valenta 2006, s. 34-35).

3.3.3 MORÁLNÍ ROZVOJ

Z hlediska výchovy jakožto součásti procesu edukace je postupný rozvoj dítěte v morálně založenou samostatně uvažující a jednající bytost ideálním cílovým stavem. Je tedy nasnadě, že morální vývoj žáků nemůže zůstat ani v rámci školních snah stranou, přestože klasická školní výuka tuto stránku rozvoje osobnosti sleduje spíše „druhosledově“, neboť její stěžejní část je realizovatelná především v kolektivu primární skupiny.

- **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti**

Řešení problému v OSV můžeme chápat jako „učební látku“. Tento tematický okruh v rámci OSV směřuje k řešení problémů osobních, studijních nebo problémů v oblasti mezilidských vztahů. Lze jistě souhlasit s Valentou, když zdůrazňuje, že většina problémů týkajících se mezilidských vztahů v sobě též nese právě onen rozměr etický. V rámci OSV se pak řeší konkrétní problémy týkající se vztahů mezi žáky ve třídě, dodržování/nedodržování třídních pravidel a další. Žáci se učí dovednostem - problém identifikovat, vytvářet různé hypotézy řešení a vybrané řešení aplikovat v praxi (Valenta 2006, s 36-40).

- **Hodnoty, postoje, mravní vlastnosti**

V rámci tohoto tematického okruhu jde o analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot s důrazem jejich odrazu v lidském chování a jednání. Mnohé běžné životní situace v sobě skrývají mravní potenciál. Žáci si vytvářejí povědomí o mravních kvalitách typu odpovědnost, spravedlnost, spolehlivost, tolerance, ohleduplnost a chápou jejich smysl a uplatnění v lidském chování.

Získávají dovednosti se zodpovědně rozhodovat v etických situacích každodenního života. Toto téma v sobě navíc skrývá velký potenciál v oblasti primární prevence vandalismu, šikany, ale i návykových látek (Valenta 2006, s. 36-40).

3.3.4 APLIKAČNÍ TÉMATA

Aplikační témata vycházejí z předpokladu, že praktické dovednosti, které lze prostřednictvím OSV získat, je možno uplatnit v běžných životních situacích a v různých životních rolích, což pak dle tohoto konceptu platí i obráceně, tedy že právě prostřednictvím navozování rolí či určitých konkrétních situací je možno různé typy chování trénovat.

- **Jednání v rolích**

S ohledem k výše popsanému může být prostředkem k osobnostně sociálnímu rozvoji žáků správný typ jednání v konkrétních přidělených rolích. Tématem jsou tedy simulace různých typů rolí, do kterých se žák během svého života může dostat, nebo role, které jsou pro něj z hlediska učení užitečné. S každou sociální (žák, kamarád) či biologickou (rodič) rolí se pak pojí určité osobnostní a sociální nároky, které by si žáci měli uvědomovat a reflektovat je chováním v přidělené roli.

- **Jednání ve (specifických) situacích**

S obdobným mechanismem se pracuje při nácviku jednání ve specifických situacích. Také zde jsou tématem konkrétní specifické situace, do nichž se žák dostává, dostat může, nebo ty, které pro něj mohou být z hlediska učení užitečné (Valenta 2013, s. 41).

Závěrem uveďme, že pro realizaci hodin zaměřených na osobnostně sociální výchovu doporučuje autor publikace *Jak na OSV*, která je pro zainteresované pedagogy jistě velmi užitečná, důsledně dodržovat určitá pravidla. Tato pravidla budou přiblížena v oddílu 3.4.

3.4 DIDAKTICKÝ CYKLUS: C-M-I-A-R-E

V již zmiňované publikaci *Jak na OSV* jsou uvedeny jednotlivé fáze didaktického cyklu, který nese označení C-M-I-A-R-E (tento název slouží zároveň jako určitá mnemotechnická pomůcka pro plánovací proces). Podstatou tohoto vskutku systematizovaného přístupu pak je, že plánování a následující realizace jakékoliv činnosti, jejímž obsahem jsou témata OSV, vždy přirozeně vychází z konkrétně formulovaného cíle (ten označuje písmeno C v názvu), na jehož základě jsou voleny metody (M) a zadávány instrukce (I).

Samotná aktivita žáků (A), je přirozeně bedlivě sledována a následně s žáky reflektována (R). Přirozeně nemůže chybět evaluace výsledků (E), jejímž prostřednictvím zjišťujeme, zda se nám podařilo vytyčeného cíle dosáhnout (Srb 2007, s. 17). V následujícím oddílu jsou uvedena některá doporučení, která se týkají jednotlivých fází didaktického cyklu C-M-I-A-R-E.

3.4.1 DOPORUČENÍ PRO FÁZE DIDAKTICKÉHO CYKLU C-M-I-A-R-E

ad) Cíle

- Cíle musí být formulovány konkrétně a popisně.
- Řídíme se pravidlem, že „méně znamená více“. Pro jednu vyučovací hodinu stačí jeden konkrétní cíl, musí však být detailně formulovaný.
- Cíle v OSV mohou být formulovány jako: zážitky, znalosti, dovednosti, pravidla nebo postoje.
- Nejvýznamnější cíle v OSV jsou z oblasti dovedností.

ad) Metody

- V OSV upřednostňujeme aktivizační metody, které vychází z praktického jednání žáků.
- Metody vždy vychází z konkrétních cílů, nikdy naopak.

ad) Instrukce

- Ještě před první aktivitou je dobré si domluvit „provozní signály“ např. signály pro začátky a konce aktivit, signál pro ztišení skupiny žáků nebo signalizace problému.
- Osvědčilo se zavedení pravidla „Dotazy až po instrukci“.
- Je dobré si předem promyslet pořadí a zdávání instrukcí. Pravidla aktivit zadáváme pokud možno stručně, jasně a srozumitelně.
- Osvědčilo se zapisování jednotlivých instrukcí na tabuli např. v bodech.
- Zejména u mladších žáků zvýšíme porozumění instrukcím, požádáme-li je, aby je vlastními slovy zopakovali. Tímto si zároveň ověříme, zda žáci zadání rozuměli.

- V instrukcích lze využít tzv. „očkování“, které podporuje zaměření pozornosti žáků na cíl a vychází ze získaných zkušeností žáků. Během „očkování“ žáci sami konkrétně upřesňují různá doporučení pro dobrý průběh následující činnosti.
- Příklad instruování aktivity:
 1. Zcitlivění na téma – probuzení zájmu, smyslu aktivity, propojení tématu s životem žáků.
 2. Sdělíme cíl aktivity. Cíl mohou vyvodit i žáci.
 3. Popíšeme instrukce, zapisujeme je v bodech na tabuli. Ještě před začátkem aktivity si domluvíme provozní signály.
 4. Vybídeme žáky k položení dotazů.
 5. Vyzveme žáky, aby vlastními slovy popsali cíl a pravidla aktivity.
 6. Provedeme „očkování“.
 7. Odstartujeme aktivitu.

ad) Akce

- Hlavním úkolem učitele je během aktivity získávat materiál pro reflexi.
- Osvědčilo se, dělat si během pozorování poznámky (deskriptivního charakteru) o chování žáků nebo si zapisovat konkrétní věty, které od dětí slyšíme. Získané poznámky pak využíváme během reflexe.
- Abychom neztratili důvěru dětí, nesmíme těchto poznámek využívat ke kritice, hodnocení žáků či hledání viníků. Smyslem je pobavit se o tom, jaké důsledky může mít dané chování, pronesení určité věty a následné hledání vhodnějších způsobů a možností. Poznámky využíváme také jako příklady dobré praxe „Líbilo se mi, že jsi pomohl Markétě, když nevěděla, kam se má postavit.“

ad) Reflexe

- Reflexe se vztahuje k vytyčeným cílům.
- Hlavním smyslem reflexe je prohloubit učení žáků.
- Nejčastěji probíhá reflexe formou kladení otevřených otázek.
- Často využíváme způsoby reflexe, které umožní zapojení všech žáků najednou (škály, rozhovory ve dvojicích/skupinách, dotazník).

ad) Evaluace

- Evaluaci provádí učitel sám pro sebe, nebo ji mohou provést sami žáci.
- Hlavním smyslem evaluace je zhodnocení, do jaké míry bylo dosaženo stanoveného cíle.
- Evaluace může probíhat formou nedokončených vět, pomocí škál, dotazníků.
- Jelikož v OSV často hodnotíme dosahování cílů v oblasti dovedností, můžeme evaluaci provádět formou praktické zkoušky například: formou hraní rolí v testových modelových situacích, dlouhodobým pozorováním dané dovednosti u žáků v reálných situacích, výrocích, skutcích (Srb 2007, s. 17-19).

3.5 PRINCIPY OSV

Jakou podobu by měla mít výuka OSV, aby byla opravdu osobnostně sociální? Srb uvádí, že žáci přijímají OSV pouze za určitých okolností. Tyto podmínky můžeme nazvat metodickými principy. Aby byla osobnostně sociální výchova opravdu účinná, je nezbytné, aby byla:

- 1. Praktická**
- 2. Propojená se životem žáků**
- 3. Provázející**
- 4. Zacílená** (Srb 2007, s. 8)

V následujících oddílech bude pojednáno o jednotlivých principech podrobněji.

3.5.1 OSV JAKO PRAKTICKÁ DISCIPLÍNA

V definici osobnostní a sociální výchovy se uvádí, že OSV je praktická disciplína zaměřená na rozvoj dovedností. Nejde tedy o pamětné osvojování definic. V osobnostně sociální výchově se žáci učí přímým tréninkem. Učivo je myšleno zážitkově, situačně, behaviorálně, sociálně-dramaticky. Jednotlivá témata OSV ožívají skrze žákovo chování, komunikování, jednání, jeho myšlení či pocity. Realizace osobnostně sociálního rozvoje žáka probíhá prostřednictvím situací (reálných či modelových), ve kterých žák konkrétně jedná (Valenta 2013, s. 108). Příkladem může být využití reálné situace v hodině hudební výchovy, kdy si žáci pamětně osvojují slova písničky/říkadla.

Učitel si všiml, že žák Pepíček písničku vždy hned umí. Požádá tedy Pepíčka, aby ostatním poradil pomůcku nebo metodu, jakou používá pro rychlé zapamatování. V praxi ji pak můžeme společně se žáky vyzkoušet, přičemž zároveň zjišťujeme, komu tato metoda pomohla k rychlejšímu zapamatování, nebo komu naopak nepomohla a proč. U toho si pak můžeme položit pro praxi vcelku užitečnou otázku, jakou „fintu“ asi užívají ostatní žáci. Z uvedeného příkladu vyplývá, že součástí osobnostně sociální výchovy je reflexe, jak ostatně ukazuje už i předešlá kapitola, která probíhá formou zhodnocení nebo rozboru dané zkušenosti, kterou žák s pomocí učitele formuluje sám. Bez reflexe není OSV účinná, uvádí Srb. Pomocí reflexe u žáka totiž dochází k následné korekci chování či postoje. Učitel napomáhá reflexi většinou kladením otázek, ale využívají se i jiné techniky – žáci mohou o prožité zkušenosti diskutovat ve dvojicích/skupinkách, následně ji prezentuje nebo třeba ztvárňuje výtvarně (Srb 2007, s. 8).

3.5.2 OSV JAKO AKTIVITA PROPOJENÁ SE ŽIVOTEM ŽÁKŮ

Specifikem OSV je, že učivem se stává konkrétní žákovská skupina a každý její jednatel (Valenta 2013, s. 111). Náplň OSV by měla vycházet z každodenního života žáků – tzn. jejich potřeb, zájmů a problémů ve třídě i mimo ni. Důležitou roli hraje učitel a jeho znalost třídní dynamiky a žáků ve třídě. Učitel pozorně sleduje, naslouchá, debatuje. Témata a náplň OSV vybírá na základě pozorování a rozhovorů se žáky. Poté vyhledá, vymyslí či tzv. „na tělo“ upraví vhodnou aktivitu - hru, činnost pro učení, jejíž náplní bude praktický nácvik problémových dovedností a schopností. Srb ovšem zdůrazňuje, že i sami žáci si mohou z nabídky OSV (samozřejmě i mimo ni) volit témata, která jsou pro ně zajímavá a užitečná. V rámci OSV by totiž žáci měli mít možnost řešit problémy, které jim přináší jejich soužití ve společné třídě i mimo ni (Srb 2007, s. 9).

3.5.3 OSV JAKO PROVÁZEJÍCÍ AKTIVITA

Učivem osobnostně sociální výchovy se stává i sám učitel, respektive jeho chování (Valenta 2013, s. 207). Učitel je pro své žáky (zejména mladšího školního věku) významnou dospělou osobou. Představuje důležitý vzor jejich sociálního učení. Jak již ovšem bylo zmíněno, učitel by měl být v neposlední řadě dobrým pozorovatelem, protože dobrá znalost žáků, respektive vztahů ve třídě, je pro funkční kolektiv, o nějž má i OSV potenciál pečovat, nepostradatelná. Učitel pak v OSV reflektuje osobní zájmy a potřeby jednotlivých žáků a situaci třídy.

V OSV není učitel mentorem, nedává žákům jasné recepty, jak mají komunikovat či jak se musí chovat.

Zde opět totiž platí již naznačené z předešlého principu: Jelikož je každý z nás jiný, přesné návody, které budou platit pro všechny, jednoduše neexistují. Co je dobré pro jednoho, nemusí být dobré pro druhého. Role učitele v osobnostně sociální výchově je pak proto partnerská – jinými slovy provázející. Učitel tak poskytuje různé aktivity, nabízí příležitosti k získávání vlastních zkušeností. Vhodné formy chování však objevuje žák sám, a to na základě vlastních zkušeností a reflexí. Jenom tímto způsobem může být docíleno toho, že děti následně budou získané dovednosti využívat i v běžném životě mimo školu (Srb 2007, s. 10).

K těmto činnostem však žáci potřebují bezpečné prostředí, v němž se nebudou bát říci svůj názor a kde budou respektováni takoví, jací jsou. Ze zmiňovaného vyplývá pro pedagoga další úkol, a to vytvářet pro žáky bezpečné prostředí, které je pak důležité nejen v osobnostně sociální výchově, nýbrž pro funkčnost třídy obecně.

Již několikrát zmiňovaný Srb ve své publikaci rovněž uvádí, že udržovat „provázející“ přístup může být nejednou pro mnohé učitele náročné, a proto nabízí praktické rady, díky nimž se k provázejícímu přístupu učitel může eventuálně dopracovat. Bude jistě namístě je zde uvést:

- Učitel nenařizuje, ale navrhuje.
- Nehodnotí. Neříká žákům, co bylo špatně nebo dobře. Hodnocení zavírá další možnosti.
- Za všech okolností dodržuje pravidla bezpečnosti OSV.
- Poskytuje žákům zpětnou vazbu na jejich chování popisnou formou. Popisuje jejich chování a emoce, které to v něm vyvolalo.
- Nechává žáky často navrhovat, zkoušet, reflektovat. Se svými nápady přichází až jako poslední.
- Pokud možno, klade otevřené otázky (Srb 2007, s. 10-11).

Zakončeme tuto kapitolu slovy Josefa Valenty. „*OSV vyžaduje učitele, který má pro tuto práci (podobně jako učitele jiných oborů pro své obory) určité osobnostní či snad i „talentové“ předpoklady. [...] Oč že tu jde? Např. u učitele hudby nikoho jistě nepřekvapí požadavek, aby měl hudební sluch. U učitele OSV by měl být zase zvýrazněný předpoklad v oblasti, řekněme, pro-sociální inteligence a k ní vztažných dovedností.*“ (Valenta 2005, s. 34)

3.5.4 OSV JAKO ZACÍLENÁ AKTIVITA

Ve školním prostředí je osobnostní a sociální výchova záměrnou činností učitelů, která směřuje k předpokládanému výsledku - cíli. Hlavním účelem OSV je vyvolat u žáků změny v oblasti chování, jejich jednání nebo jim pomoci k osvojení určitých praktických dovedností a schopností. Srb uvádí, že konkrétní a přesná formulace cílů v OSV je žádoucí, přestože činí mnoha pedagogům potíže. Učitelé mnohdy uvádějí cíle spíše obecné. Některé cíle učitel stanovuje v souladu s tematickými okruhy a očekávanými výstupy RVP, jinými pak vesměs reaguje na aktuální situaci ve třídě (Srb 2007, s. 17).

Pro plánování činnosti OSV je ovšem nezbytná nejen dobrá znalost témat OSV, ale vzhledem k tomu, že učivem v OSV je konkrétní třída a žák sám, je potřeba, aby učitel jednotlivá témata osobnostní a sociální výchovy – a opět se dotýkáme již několikrát zdůrazněného merita věci – přizpůsobil individuálním potřebám žáků a z hlediska potřeb skupiny pak charakteru vztahů ve třídě. Obecnější problematice cílů se bude věnovat následující kapitola.

3.6 CÍLE OSV

Z didaktického hlediska charakterizuje Skalková vyučovací cíl jako „*zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje*“ (Skalková 2007, s. 119). Smyslem a nejvyšším cílem základního vzdělávání v obecném slova smyslu je vybavit všechny žáky klíčovými kompetencemi, jež chápeme jako komplexní soubor způsobilostí využitelných v běžném životě žáků, v jejich dalším vzdělávání i sebevzdělávání (Spilková 2006, s. 23). V RVP ZV jsou klíčové kompetence definovány jako: „*Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- **Kompetence k učení**
- **Kompetence k řešení problémů**
- **Kompetence komunikativní**
- **Kompetence sociální a personální**
- **Kompetence občanské**
- **Kompetence pracovní**

Jednotlivé klíčové kompetence jsou výsledkem celistvého edukačního procesu. Stejně tak jako průřezová témata jsou i klíčové kompetence součástí většiny školních aktivit a činností, přičemž se prolínají obsahem všech vzdělávacích oblastí. Obsah učiva je prostředkem k osvojení si očekávaných výstupů, jimiž jsou vytvářeny předpoklady ke komplexnímu využívání získaných kompetencí (RVP ZV 2017, s. 10).

Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené a vymezují minimální úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout. Očekávané výstupy tedy mohou být do jisté míry pomůckou v problematice stanovování cílů.

Také obecné cíle OSV vycházejí ze standardů základního vzdělávání. V RVP ZV jsou formulovány z hlediska přínosu tématu OSV k rozvoji osobnosti žáka ve dvou základních oblastech:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhých
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (například konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování (RVP ZV 2017, s. 128)

Závěrem této kapitoly konstatujeme, že ačkoliv je konkrétní formulace cílů jedním ze základních požadavků, nezřídka se stává, že si pedagogové definují cíle aktivit příliš obecně. Jak už i výše bylo zmíněno, je OSV praktická disciplína, a proto očekávané změny (výstupy OSV) mají směřovat do oblasti jednání, chování, získávání praktických dovedností. Učitel musí být schopný převést pojmy (podstatná jména) obsažené v tématech OSV do podoby praktických dovedností (činnosti), a konkrétně formulovat to, co bude žák po lekci OSV umět (Valenta 2013, s. 134). Jedná-li se pak o cíle dlouhodobé, požadovaným stavem jsou obvykle změny chování nebo postoje žáků (Srb 2007, s. 11).

Ze stanovených cílů obvykle vychází volba metod. Ta je také tématem následující kapitoly.

3.7 METODY OSV

Obecně lze metodu charakterizovat jako cestu či určitý postup, který vede k dosažení výchovného nebo vzdělávacího cíle. Z hlediska didaktického jde o „*způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ (Skalková 2007, s. 181). Volba metod vychází ze základních principů OSV, o nichž bylo podrobněji pojednáno již výše, a proto si je zde v souvislosti s metodami připomeňme již jen v krátkosti:

- OSV je **praktická** – základním mechanismem učení v OSV je vlastní aktivita žáků, a proto je tedy žádoucí, aby použité metody byly aktivizující, založené na praktické činnosti žáků.
- OSV je **zosobněná** – metody a vedení reflexí po aktivitách mají být propojeny se životem žáků. Jednotlivé činnosti zdokonalují žakovu osobní zkušenost v oblasti mezilidských vztahů i s ním samým samému.
- OSV je **provázející** – metody jsou propojeny s reflexí, během nichž žák sděluje své zážitky, pocity z jednotlivých cvičení. Žáci hledají vlastní efektivnější způsoby a řešení.
- OSV je **zacílená** – metody jsou voleny na základě konkrétních cílů

V dnešní době existuje celá řada zásobníků aktivit a her, které se v OSV dají využívat. Mnohé z nich jsou přístupné na internetu např. na webových stránkách projektu Odyssea.

Michal Dubec v zásobníku metod používaných v OSV představuje některé aktivizující metody OSV, které jsou využívány i v běžných předmětech. Jsou to například: Myšlenková mapa, Brainstorming, Burza vzájemné pomoci, Řeka a další.

Josef Valenta klasifikuje metody OSV podle tzv. „činnostního jádra“, tedy podle činnostního principu, na kterém je daná aktivita/metoda založena. Níže jsou uvedeny některé příklady:

- **Analýza artefaktů, výtvorů** – jádrem jsou vlastní produkty dětí, ve kterých se odrážejí jejich vzájemné vztahy, žebříčky hodnot, vlastní sebepojetí, apod.
- **Brainstorming** – jádrovou činností je „vystřelování“ asociací a nápadů k řešení určitého problému.
- **Percepce a koncentrace** – jádrem je soustředěné vnímání. Aktivity rozvíjí poznávací funkce, seberegulaci, ale také komunikaci a empatii.
- **Činnosti s akcentem na pohyb** – jádrovou činností je fyzická aktivita.
- **Dialog, diskuse, rozhovor** – principem je verbální formulace myšlenek v situacích, kdy se názory mohou různit.
- **Dotazníkový princip** – jádrem je sběr informací o lidech a sobě samém.
- **Hraní rolí, dramatizace, inscenace** – jádrem je proměna člověka v někoho/něco jiného a fiktivní situace.
- **Kresebný princip** – jádrem je výtvarné zpracování některého z témat OSV.
- **Neverbální techniky** – principem je komunikace beze slov (Valenta 2013, s. 160-167).

Z výše uvedené klasifikace vyplývá, že bohatým zdrojem metod pro OSV se stávají i jiné vzdělávací systémy, které jsou stejně jako OSV založené na rozvoji osobnosti žáků. Patří mezi ně například dramatická výchova, sociální výcvik nebo globální výchova. OSV hojně využívá také metod z jiných vzdělávacích oblastí, např. metody literární, pracovní nebo výtvarné.

4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

4.1 DEFINICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V úvodu druhé části práce nazvané „Dramatická výchova“ citujme slova Briana Francise Waye (1923-2006), významného anglického pedagoga a divadelníka: *„Odpověď na jakoukoli otázku může mít dvojitou podobu – buď může mít podobu informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělávání, druhá do dramatické výchovy. Například odpověď na otázku ‚Kdo je slepec?‘ může znít: ‚Člověk, který nevidí.‘ Jiná možná odpověď je: ‚Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.‘ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, přesahující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše, stejně jako mysli“* (Way 2014, s. 10). Tato slova zřejmě naprosto přesně vystihují podstatu dramatické výchovy.

Definic dramatické výchovy je přitom celá řada. Na tomto místě si ocitujme definici jedné z nejvýznamnějších osobností na poli české dramatické výchovy Evy Machkové. *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci“* (Machková 1998, s. 32).

V pedagogickém slovníku je dramatická výchova (DV) chápána zejména jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje žáků. Mimo jiné se zde uvádí, že *„Dramatická výchova využívá prvků dramaturgie, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání. Je prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáků. Využívá dramatické inspirace a schopnosti člověka jednat v navozených situacích obdobně jako ve skutečných. Vytváří pro žáky příležitost znovuprožívat nebo zažívat situace, s nimiž se setkávají nebo mohou setkat v životě. Učí je orientovat se v nich, hledat řešení a rozhodovat se, přijímat různé role, lépe projevovat a chápat city, myšlenky, názory i motivy jednání jiných lidí“* (Průcha a kol., s. 50).

4.2 KOŘENY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Počátky dramatické výchovy jsou úzce spojeny s koncepcí tzv. reformní pedagogiky. Na konci devatenáctého a počátkem dvacátého století sílila v evropských i v mimoevropských zemích kritika vůči tradičnímu pojetí školství, které nahlíží na dítě pouze jako na nedokonalou zmenšeninu dospělého. Podle zastánců nové pedagogické reformy má vyučování vycházet z přirozeného vývoje dítěte a jeho potřeb. Vedle encyklopedických znalostí se do popředí zájmu dostává osobnost žáka, jeho přirozená emocionalita a získávání sociálních dovedností. Škola by se měla stát místem, kde se žáci připravují na praktický život.

Jedním z významných představitelů reformního školství byl vysokoškolský pedagog univerzity v New Yorku, John Dewey, který na základě teorie pragmatismu vypracoval novou vzdělávací koncepci, tzv. pragmatickou pedagogiku. Kasper ve své publikaci charakterizuje pragmatickou pedagogiku jako edukační proces, jehož základem je čin (pragma). Žáci vlastním přičiněním získávají nové zkušenosti, které pak dynamizují a řídí proces učení. Edukační proces v tomto pojetí je založen na interakci individuality dítěte, získaných zkušeností a prostředí (Kasper 2008, s. 111-119). Na základě těchto teorií přichází změny ve školství. Začínají se hledat nové formy práce s dětmi, metody a principy vzdělávání, které jsou zaměřeny nejen na získávání vědomostí, ale také na sociálně osobnostní rozvoj žáků, přičemž je vyvíjena snaha o jejich aktivní zapojení do edukačního procesu.

Reformní pedagogika a její nový pohled na dítě vytváří příznivé prostředí pro vznik tvořivé dramatiky (playmaking). Hnutí tvořivé dramatiky vzniklo v roce 1924 v USA, konkrétně pak ve státu Illinois na Severozápadní univerzitě v Evanstonu. Jeho zakladatelka Winifred Wardová vymezuje ve své knize „*Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*“ tvořivé dramatické tyto cíle:

- *Dát příležitost ke kontrolovanému emocionálnímu vybití.*
- *Poskytnout každému dítěti prostor pro sebevyjádření v některém oboru umění.*
- *Povzbuzovat a vést tvořivou obrazotvornost dítěte.*
- *Dát příležitost rozvíjet sociální porozumění a kooperaci.*
- *Poskytnout dětem zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu. (Ward in Machková 1999, s. 13)*

V roce 1944 se konala první konference učitelů tvořivé dramatiky. Téhož roku vzniká také Asociace dětského divadla. Učitelé jsou uváděni do praxe dílčími kurzy tvořivé dramatiky, které nabízejí univerzity a koleje USA. Postupně začíná vycházet odborná a metodická literatura. Od šedesátých let probíhal výzkum.

Postupně se toto pojetí dramatických aktivit rozšířilo i do dalších zemí především západní Evropy, např. do Německa, Holandska, Skandinávie nebo Rakouska. Pod názvem „dětské drama“ se objevilo také ve Velké Británii. Jeho zakladatelem je zde divadelník, rozhlasový pracovník a pedagog Peter Slade. Na něj v šedesátých letech navázal již zmíněný Brian Way (Machková 1998, s. 21-23).

4.3 VÝVOJ DV U NÁS

U nás se dramatická výchova objevila v šedesátých letech minulého století. Až do let devadesátých zaujímá významnější pozici zejména v zájmově umělecké oblasti a v mimoškolních aktivitách například ve školních družinách, v základních uměleckých školách či divadelních kroužcích. Do popředí zájmu vstupovaly především její výchovné a umělecké hodnoty. Do vzdělávacího systému českých škol pak vstoupila DV poprvé až v osmdesátých letech, kdy byla zahrnuta do učebních plánů středních pedagogických škol (obor vychovatelství a učitelství v mateřské škole). Příznivější situace pro vstup DV do vzdělávacího procesu základních škol ovšem nastává po roce 1989, kdy se DV poprvé stává součástí vzdělávacího programu nazvaného Obecná škola. V roce 1996 bylo na DAMU otevřeno dvouleté rozšiřující studium pro absolventy vysokých škol, zejména pedagogického směru. Dnes je dramatická výchova součástí vzdělávání budoucích pedagogů na pedagogických fakultách (Machková 1998, s. 24-26). Jako doplňující vzdělávací obor byla DV zařazena do RVP ZV. Mnozí učitelé objevují značný potenciál DV, a tak se tato stává nedílnou součástí jejich odborné i metodické přípravy.

4.4 CHARAKTERISTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Dramatická výchova (DV) se nachází na rozmezí divadelního umění a pedagogiky. Využívá divadelních prostředků a postupů, avšak jejím cílem není divadelní představení, nýbrž zásadní je samotný proces. Podle Valenty není hlavním záměrem tvořivého dramatu – jak se jinak rovněž dá dramatická výchova nazvat – herecký trénink před divadelním představením, ale usnadnění učení a motivace v dalších oblastech kurikula a osobnostně sociální rozvoj jeho aktérů.

Tvořivé drama v sobě totiž skýtá možnosti rozvoje komunikačních schopností, slovní zásoby, tvořivosti, a zároveň podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění či empatii (Valenta 1995, s. 158).

Z didaktického hlediska má DV významný vzdělávací, výchovný, ale i estetický potenciál. Zprostředkovává dětem příležitost bezpečným způsobem – formou hry – prožívat různé fiktivní situace, případně dává hrou „v roli“, kdy se člověk stává někým nebo něčím jiným, možnost nahlédnout do světa a života očima druhých lidí. Tato osobní zkušenost je nenahraditelná a nepřenositelná. Machková k tomuto uvádí, že se „...ze zkušenosti zprostředkované uměním stává zkušenost přímá, byť získaná ve fiktivní situaci. Výsledkem je vědění o životě, lidech a světě.“ (Machková 2007, s. 9) Prostřednictvím těchto zkušeností nabývají žáci důležité schopnosti a dovednosti, které jim umožňují lépe zvládat současné i budoucí nástrahy života.

Možnosti využití dramatické výchovy v základní škole jsou široké, a přestože je na mnohých základních školách vyučována DV jako samostatný vyučovací předmět, vyskytuje se v Rámcově vzdělávacím programu ZV bohužel jenom jako doplňující vzdělávací obor. Její devizou je jistě skutečnost, že formou zvolených metod může být snadno integrována do ostatních vyučovacích předmětů. Velmi oblíbenou se pak stává v projektovém vyučování, které je rovněž založeno na kooperaci účastníků, na praktických zkušenostech a aktivizaci žáků. Děti zde mají možnost uplatnit své spontánní nápady a tvořivost. Metody tvořivého dramatu jsou hojně využívány také v programech primární prevence v rámci školních kolektivů, z čehož plyne, že je nezastupitelnou metodou pro pedagogické pracovníky, kteří ve školním prostředí řeší sociálně patologické jevy.

Z výše uvedeného je patrné, že dramatická výchova splňuje kritéria nové školské koncepce významně zaměřené na utváření inkluzivního prostředí, a zároveň splňuje i požadavek využívání široké škály metod. Její užívání má jistě budoucnost.

Ve škole 21. století totiž již není kladen důraz na encyklopedičnost (memorování dat), nýbrž na rozvoj klíčových kompetencí žáků a zmiňovanou variabilitu „nejen“ vyučovacích metod. Žáci musí být v tomto edukačním procesu aktivními účastníky a moderní škola tak logicky směřuje k cílenější saturaci skutečných životních potřeb žáků. Je tak kladen důraz na vhodnou aktuální pracovní atmosféru ve třídách, ale i na budování pozitivních vztahů mezi učitelem, žáky či rodiči – jinými slovy mezi něčím, co utváří širší pojem „třídní klima“.

Často se pak hovoří o nutnosti přiblížit školní kurikula ještě více praktickému životu. Dle mého názoru do tohoto konceptu dramatická výchova vhodně zapadá, protože jejím prostřednictvím lze skutečný život ve školním prostředí účinně simulovat.

4.5 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova může naplňovat různé cíle. Přesná formulace cílů, tedy stanovení toho, jaké schopnosti, dovednosti či vědomosti si mají žáci osvojit, je základem kvalitní pedagogické přípravy a plánování. Předpokladem úspěšného dosažení pozitivních změn v osobnostně sociálním rozvoji žáka je dobrá znalost věkových a individuálních zvláštností, potřeb a zájmů dítěte. Důležitou roli hrají také osobnostní kvality učitele a jeho odborné znalosti v oblasti psychologie (vývojové, osobnostní, sociální), pedagogiky a dramatické výchovy. Zkušený učitel dokáže naplánovat výchovně-vzdělávací proces s ohledem na individuální možnosti a potřeby každého žáka. Vychází při tom z kurikulárních dokumentů, cíle plánuje v souvislosti s očekávanými výstupy, promítá do nich výchovně-vzdělávací strategie a klíčové kompetence žáků, které jsou součástí školního vzdělávacího programu.

Machková vytyčuje cíle dramatické výchovy ve třech základních rovinách:

1. v rovině dramatické:

- a) *dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),*
- b) *vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).*

2. v rovině sociální:

- a) *struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,*
- b) *poznávání života, světa, lidí.*

3. v rovině osobnostní:

- a) *psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),*
- b) *schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,*
- c) *motivace, zájmy,*
- d) *hodnotový žebříček, postoje. (Machková 2007, s. 35)*

1. V první rovině je úkolem DV uvést děti do divadelního umění, vzbudit v nich zájem o umění, učit se vnímat jeho estetickou složku. Mimo jiné se žáci seznamují s divadelními pojmy, poznávají divadelní techniku, osvojují si hru v roli a další metody dramatické výchovy, a jejich prostřednictvím pak rozvíjí své řečové, rytmické a pohybové schopnosti (Machková 2007, s. 36).

2. Aktivity dramatické výchovy jsou založené na spolupráci. V činnostech DV si žák zdokonaluje komunikační schopnosti (verbální i neverbální), učí se kooperativně spolupracovat, naslouchat ostatním, být tolerantní a empatický. U mladších žáků může být dramatická výchova nápomocna v osvojování si pravidel společenského chování (pozdrav, omluva, prosba, chování na veřejnosti, v dopravních prostředcích, u lékaře).

Fungování a kvalita vztahů mezi žáky se odráží v třídním prostředí. Jedním z významných úkolů pedagoga je společně se svými žáky vytvářet pozitivní třídní klima. „Bezpečné“ prostředí je pro dramatickou výchovu velmi důležité. Třída by měla být místem, kde se nikdo nebojí říci svůj názor a každý je zde respektován.

3. Poslední rovina DV zaměřuje svou pozornost na všestranný rozvoj osobnosti. Tvořivá dramatika neposkytuje jasný návod, „jak“ věci dělat, ale skýtá možnosti uplatnění vlastní tvořivosti a fantazie. Prostředky dramatické výchovy vedou děti k samostatnému myšlení, hledání různých způsobů řešení, rozvíjení vyjadřovacích schopností. Dramatická výchova podporuje smyslové vnímání, uvědomělé ovládání vlastního těla, rozvíjí smysl pro rytmus.

Tvořivá dramatika poskytuje příležitost k uvolnění emocí. Poskytuje možnost uvědomit si, že city jsou naší přirozenou součástí. V běžném životě však potlačujeme některé z jejich vnějších projevů (zejména u negativních citů), protože jsou ve společnosti nežádoucí. Děti by měly vědět, že i negativní pocity (závist, strach, vztek) jsou pro člověka přirozené. Dramatická výchova dává potenciál průchodu vlastních emocí, ale také možnost lépe porozumět pocitům druhých lidí. Tvořivá dramatika ovlivňuje vnímání a prožívání dětí, tím působí na vytváření jejich hodnot a postojů (Machková 1999, s. 14-19).

Z hlediska plánování rozlišujeme cíle dlouhodobé, střednědobé, krátkodobé. Dlouhodobé cíle bývají spíše obecnějšího charakteru. Z nich pak vycházejí dílčí cíle střednědobé a krátkodobé, které jsou již konkrétně zaměřené na určitou dovednost (Machková 2007, s. 40).

4.6 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Výběr vhodných metod vychází nejen z obsahu vzdělávacího procesu a stanovených cílů, ale je ovlivněn také dalšími faktory. Pomineme-li prostředky, tj. vybavení školy, které má učitel k dispozici, je to zejména osobnost žáka (biologický či mentální věk, emocionální a sociální potřeba, zájmy, zkušenosti) a v neposlední řadě osobnostní a profesní kvality samotného učitele (Machková 2007, s. 94).

Robert Čapek ve své *Moderní didaktice* pokládá dobrou znalost a využívání pestrých výukových metod za jednu ze zásadních podmínek kvalitní profesní přípravy současných pedagogů. Je přesvědčen o tom, že využíváním rozmanitých metod zvyšuje učitel zájem žáků, čímž předchází jednotvárnosti a nudě, což zároveň působí jako prevence proti nekázni. Rozmanité metody přispívají k žákově aktivitě a dobrému vztahu učitele a žáka, zároveň stoupá počet žáků, kteří v hodině aktivně pracují a dosahují lepších výsledků. Čapek je vůči českému školství, potažmo vůči pedagogům velmi kritický. Myslí si, že právě otázka využívání rozličných a zejména aktivizujících metod je v našem školství podceňována. Jako možné příčiny tohoto problému uvádí, že mnozí učitelé jako žáci aktivní vyučování sami nezažili. Bohužel pouze pasivně přijímali sdělované vědomosti a odříkávali naučené poznatky. Vlastní zkušenosti je vedou k tomu, že žák má tiše sedět a poslouchat. Je pro ně tedy přirozené vyučovat podobným způsobem. Jako další možnou příčinu uvádí nedostatečnou didaktickou přípravu budoucích učitelů na vysokých školách (Čapek 2015, s. 17-26).

Metody DV řadíme do aktivizačních metod, které kladou důraz na vlastní aktivitu žáků, na samostatné řešení problémů, kreativitu, samostatné myšlení, a zároveň rozvíjejí estetické cítění. Propojují prvky literární, výtvarné, hudební a pohybové. Poskytují prostor k rozvoji verbálních, sociálních a tvůrčích schopností.

Jak již bylo řečeno, dramatická výchova vychází z divadelních principů. Podstatou metod DV je hraní rolí ve fiktivních situacích. Právě hrou v roli se odlišuje dramatická výchova od ostatních oborů výchovy a vzdělávání. Hra v roli, jakožto klíčová metoda DV, bude podrobněji popsána v následující kapitole.

4.6.1 HRA V ROLI JAKO ZÁKLADNÍ METODA DV

Klíčovou metodou dramatické výchovy je hra v roli, avšak ne ve smyslu divadelním, nýbrž jako prostředek výchovy a vzdělávání.

Z pedagogického hlediska definuje Josef Valenta hru v roli jako: „*učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním (pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka či jevu, obecně řekněme fiktivní postavu, který/á je téměř vždy v určité situaci. Hraní postavy, jejího jednání a skrze něj vyjevování situací a témat hry jsou obsahem role jako učebního úkolu. Ideálně tato herní akce vychází z psychosomatických zdrojů – tělových impulzů, navozených pocitů, představ i myšlenek, evokované a kreativně obohacené zkušenosti s jednáním*“ (Valenta 2008, s. 53).

Člověk se prostřednictvím sebe sama ve fiktivní situaci stává někým nebo něčím jiným. Řečeno slovy Evy Machkové „*vstupuje do bot druhého*“. Tento způsob umožňuje dětem nejen nahlédnout na svět očima někoho jiného, ale také jednat jako někdo jiný. Napomáhá odpoutat se od svých názorů, předsudků a vlastního pohledu na věc, tedy vnímat a prožít danou situaci objektivněji, nezávisle na své osobnosti. Tato technika vede k hlubšímu pochopení chování a jednání druhých lidí (Machková 2007, s. 95). Fiktivní situace zároveň dětem dává pocit bezpečí. Jelikož nehrozí skutečné následky, protože vše lze změnit či řešit jinak, mohou se hráči odvážit jednat tak, jak by se ve skutečném životě/situaci jednat neodvážili, ať z důvodu strachu nebo že takovéto jednání nepovažují za správné.

Tyto zkušenosti jsou důležité v prozkoumávání sebe sama, v oblasti vlastního uvědomování, hledání svých hranic (Machková 2007, s. 24).

Podle Machkové je efektivnější začínat s touto metodou již s menšími dětmi. Zejména v počátku je výhodnější vybírat si role časově, prostředím a charakterově odlišné. U hraní rolí osobnostně (časově, prostředím) blízkých je obtížnější odhlédnout od vlastního subjektivního pohledu na ni (Machková 2007, s. 95-96).

Dle míry proměny hráče rozlišujeme tři stupně hry v roli:

- **Simulace** – vyžaduje, aby hráč jednal sám za sebe, ale za změněných okolností daných fiktivní situací. Koná tedy tak, jak by sám konal, kdyby takto situace u něj v reálném životě nastala.
- **Alterace** – v dramatické výchově jde o nejběžnější stupeň hraní rolí. Hráč v alteraci nevystupuje sám za sebe, ale hraje někoho jiného v obecné rovině. Úkolem alterace je tedy spíše přejímat obecně dané charakteristiky rolí, které bývají nejčastěji vymezeny věkem, povoláním nebo sociálně (starší dáma, učitel, král, maminka). Charakterově však tyto role nejsou blíže určené.

- **Charakterizace** – Valenta charakterizuje tento stupeň jako nadstavbu nad alterací. Hráč vstupuje do role někoho jiného, včetně její osobní charakteristiky.

Jde o hlubší proniknutí do vnitřního života postavy, do její motivace, postojů, pocitů (Valenta 2008, s. 54-58).

4.6.2 KLASIFIKACE METOD

Nabídka klasifikace metod DV je velmi rozsáhlá a stále se rozrůstá. V odborné literatuře se nachází celá řada taxonomií podle různých hledisek. Jednou z možností je členění metod podle stanovených cílů nebo podle osobnostní charakteristiky, jíž mají dané činnosti rozvíjet. Výše uvedené způsoby řazení jsou velmi praktické zejména pro rychlou orientaci. Toto uspořádání upřednostňuje především literatura patřící do skupiny kartoték, receptářů, zásobníků nejrůznějších her, improvizací či cvičení, která se stala nedílnou součástí dramatické výchovy (Machková 2007, s. 102). Jako první příklad taxonomie je uvedena klasifikace metod podle Hany Budínské.

Budínské kartotéka pro loutkaře i neloutkaře je zpracována formou karet s pořadovým číslem, což ulehčuje manipulaci a práci s knihou. Kartotéka her je rozčleněna do několika oddílů:

- Pozornost, paměť a představivost
- Rytmus
- Jevištní řeč
- Fantazie a tvořivost
- Hry a etudy
- Hry s loutkou (Budínská 2012, s. 4)

Velmi podrobně se metodikou DV zabývá Josef Valenta. Ten ve své knize „Metody a techniky dramatické výchovy“ rozlišuje tři základní celky metod, které ještě dále člení. Základním kritériem této klasifikace je míra osobního zapojení do hry.

A.

I. Metoda (ú)plné hry

B.

II. Metody pantomimicko-pohybové

III. Metody verbálně-zvukové

C.

IV. Metody graficko-písemné

V. Metody materiálově-věcné (Valenta 2008, s. 123)

A. I. Metoda úplné hry

Člověk je zapojen do hry celou svou bytostí po stránce psychické i fyzické tak jako v běžném životě, ve kterém každý svým způsobem „hraje“ mnoho rolí, v nichž uplatňuje své názory, hodnoty, postoje, myšlení. Promítá do nich své pocity, potřeby a touhy. Josef Valenta přirovnává tuto základní metodu dramatické výchovy k „úplné komunikaci“ tj. užití slov, jejich propojení, modulace hlasu, ale i různé zvuky. Součástí běžné komunikace je pozice těla v prostoru, jeho pohyby včetně mimiky a dotyků... Metoda úplné hry je schopna naplnit všechny cíle a postupy dramatické výchovy (Valenta 2008, s. 125-126).

B. II. Metody pantomimicko-pohybové

Tento oddíl metod je založen právě na pohybech celého těla, gestech a mimice, nebo naopak na nehybném ztvárnění něčeho vlastním tělem. Vyjádřeno slovy Josefa Valenty se „*kódem pro realizaci hry (v roli) stává v první řadě pohybová sféra lidských možností*“ (Valenta 2008, s. 127). Pohyb provází člověka od narození a stává se důležitým komunikačním prostředkem ještě v předřečovém stádiu. Tento způsob komunikace (gesta, mimika, pohyb celého těla) je přirozený dětem mladšího školního věku, které ještě nemají dostatečně rozvinuté řečové schopnosti a slovní zásobu. Věci a jevy můžeme ztvárnit několika způsoby. Můžeme si například zahrát používání předmětu nebo pohybem naznačit, jak předmět vypadá (jeho velikost, šířku apod.), přičemž ho mohu vytvořit pomocí vlastního těla. Jiný možný způsob je předvedení reakce na daný jev. Hrový postup založený na sdělení pohybem můžeme označit pojmem pantomima. Velmi důležité jsou pozorovací a interpretační schopnosti člověka. Do této skupiny zařadil Valenta celou řadu pantomim:

- **Částečná pantomima** – do této skupiny řadí Valenta celou řadu technik založených na částečném pohybu těla – některé části těla se pohybují, jiné ne, jsou v tzv. „štronzu“.
- **Plná pantomima** – využívá se při pantomimickém ztvárnění postav. Je založena na pohybu celého těla.
- **Ozvučená pantomima** – je založená na spojení pohybu a zvuku.

- **Narativní pantomima** – neboli „vyprávěná pantomima“. Narativní pantomima je založená na souběžném vyprávění a předvádění vyprávěného pohybem.
- **Pantomimický překlad** – podstatou je převedení řeči do pohybu.
- **Zrcadlení** – jejím úkolem je co nejpřesnější napodobení pohybů/akce jednoho hráče hráčem druhým, eventuálně více hráči.
- **Živé - nehybné obrazy** – jeden nebo více hráčů se snaží zachytit/vystihnout určitý jev, osobu či situaci například pomocí postoje a výrazu, ale bez užití řeči a pohybu.
- **Živá loutka** – jeden z hráčů se stává loutkou (celým tělem nebo jen částí těla) a druhý je jejím vodičem (Valenta 2008, s. 127-160).

B. III. Metody verbálně-zvukové

Na rozdíl od pantomimicko-pohybových metod zahrnuje tento celek metody, jejichž hlavní prioritou je zvuk, slovo, řeč. Jsou cílené na vnímání, naslouchání, osvojení dobré techniky a kultivace řeči, umění vyjádřit své myšlenky, rozvoj komunikačních schopností (Valenta 2008, s. 161-163). Mezi verbálně -zvukové metody řadíme například:

- **Alter ego** – je založeno na principu „druhého já“. Zatímco jeden z hráčů hraje vnější projevy chování určité postavy (včetně dialogu či monologu), druhý z hráčů představuje vnitřní prožívání této samé postavy.
- **Dotazování (a odpovídání)** – podstatou této metody je kladení otázek a odpovídání na ně. Může mít několik forem, jako je např. **Horká židle** – hráči kladou otázky některé postavě z dramatu. Pojem „horká“ naznačuje, že otázky jsou spojené s nějakým problémem, kritikou, odhalováním vnitřních motivů apod. **Interview** – jedná se o klasickou novinářskou techniku, kdy dotazující se je zpravidla v roli reportéra.
- **Mluvicí předměty** – podstatou je propůjčení hlasu určité postavě, věci, loutce.
- **Předávaná řeč** – hráči společně, nejčastěji postupně např. po větách či větších úsecích, vyprávějí jeden příběh, který je známý nebo vymýšlejí nový (Valenta 2008, s. 162-192).

C. IV. Metody graficko-písemné

Ve vztahu k předchozím postupům považuje Valenta metody graficko-písemné spíše za doplňkové.

Jejich produktem bývají výtvarné či grafické výrobky, které nacházejí své uplatnění v různých fázích dramatické hry. Mohou být důležitou pomůckou v různých fázích procesu: při navozování atmosféry, spojovacím článkem, výstupem či součástí závěrečné reflexe. Účastníci hry jsou jejich přímými tvůrci, spolutvůrci nebo jen uživateli. Patří sem například: dopisy, eseje, inzeráty, deníky, mapy, obrazy a další (Valenta 2008, s. 196-205).

C. V. Metody materiálově-věcné

Tato skupina metod se taktéž považuje za doplňkové a podpůrné vzhledem k oddílu A, B. Do této kategorie řadíme například loutky, masky, kostýmy, stavby, rekvizity, tedy trojrozměrné předměty a práci s nimi, která je nedílnou součástí dramatické hry (Valenta 2008, s. 207-214).

Nyní již přistupme k praktické části diplomové práce.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Hlavním cílem praktické části je, na základě studia a analýzy odborné literatury, vytvořit a implementovat program osobnostní a sociální výchovy prostřednictvím čtyř lekcí OSV, které reflektují aktuální potřeby konkrétního třídního kolektivu.

V úvodu praktické části DP představím čtenářům základní školu, ve které v současné době pracuji jako třídní učitelka I. kmenové třídy, jejíž bližší charakteristiku zde čtenáři rovněž poskytnu. Z principiálního hlediska bylo nutné provést vlastní sebereflexi. Proto zde lze nalézt zhodnocení vlastních silných i slabých stránek. Rovněž profesní životopis umožní čtenáři blíže nahlédnout na mou osobu, respektive na mou dosavadní činnost v obecné rovině. Zatímco dále uvedené, mnou zastávané principy práce, jimž odpovídají i způsoby výuky, které se dotýkají mimo jiné i osobnostního a sociálního rozvoje žáků dané třídy, dají nahlédnout na konkrétní charakter práce pedagoga, kterou vykonávám. Hlavní náplní textu ovšem zůstávají jednotlivé lekce OSV, zaměřené na osobnostně sociální rozvoj žáků s využitím metod dramatické výchovy.

5.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Naše škola se nachází v českokrumlovském okresu, v obci Přídolí. Ze samotného názvu, Základní a mateřská škola v Přídolí, vyplývá, že součástí školy je také mateřinka. Mezi žáky naší základní školy patří nejen děti z obce Přídolí, ale rovněž děti z několika dalších přilehlých osad, které svou polohou náleží ke katastru obce. Organizačně, se přídolská škola řadí k malotřídnímu typu škol. Tyto třídy mají možnost navštěvovat pouze žáci prvního stupně. Zdárně ukončený pátý ročník, pak pro žáky zpravidla znamená přechod na některou ze tří základních škol, které nabízí šest kilometrů vzdálené okresní město, Český Krumlov.

Součástí areálu Základní a mateřské školy v Přídolí je zrekonstruovaná školní budova z poloviny padesátých let minulého století s novou přístavbou (ZŠ), dále mateřská školka z konce osmdesátých let minulého století, která na budovu základní školy přiléhá kolmo. Součástí objektu je rovněž menší, poměrně nová tělocvična (konec devadesátých let), která se všemi budovami areálu utváří půdorys ve tvaru U. V prostoru mezi budovami se nachází školní „dvůr“, jenž je využíván pro venkovní pobyt dětí o přestávkách. Za budovami objektu je ve svažitém terénu ještě vcelku rozlehlá školní zahrada s dětským hřištěm. Tu běžně využívají předškolní děti, kde v parném létě poskytuje stín ovocný sad z letitých vzrostlých stromů.

Prostor přízemí budovy školy je tvořen centrálním vestibulem, který zároveň slouží jako šatna pro děti, z něhož se lze po přezutí plynule přesunout do jídelny, místností se sociály, do dvou tříd nejnižších ročníků či pokračovat po schodišti do patra ke třídám ročníků vyšších. Dvě učebny v přízemí jsou sice malé, avšak podobně jako větší učebna v patře, barevně velmi rozmanité a působí velmi příjemným dojmem. Velké prosklení obvodového zdiva poskytuje třídám celoročně dostatek přirozeného světla. Součástí každé třídy je rovněž prostor s kobercem, jehož využívání umocňuje uplatňování komunitního přístupu ve výuce.

Co se týče technického vybavení, je každá třída vybavena interaktivní tabulí s počítačem a učitel má možnost při výuce využívat tabletů či notebooků. Naše škola je tak v posledních letech – po pětiletém období jakési krize – místem prakticky neutuchajícího každoročního posouvání jejích možností. Rovněž je zde potřeba říci, že od roku 2018 škola prostřednictvím dotačních programů úspěšně čerpá finanční prostředky poskytované Evropskou unií. A právě díky tomu jsou všechny učebny postupně modernizovány, vybavovány novým nábytkem, pomůckami a technikou. Tyto snahy vedení za podpory zřizovatele jsou pak vedeny jistě na samotné hranici možností, protože se každoročně – jak víme – obrazně řečeno musí „bojovat“ o každého nového žáčka. A to tím spíše, když se škola nacházela, v předešlém období, ve skutečně existenčních problémech. Nejtěžší zkouškou pro existenci této malotřídní školičky, pak bylo období mezi roky 2012-17, kdy se zde, během pěti let, vystřídalo několik ředitelů a škola se ocitla i v personální krizi. Škole vysoká fluktuace ve vedení rozhodně neprospívala, přičemž důsledkem byla postupná ztráta důvěry rodičů v úroveň výuky či dalšího vývoje situace zde. Potenciálních i stávajících žáčků ubývalo. Toto období je rovněž důkazem, jak těžko se ztracená důvěra získává zpět.

Nové stability škola nabyla až s příchodem nynější paní ředitelky v roce 2017. Od té doby škola opět nabývá dobrého renomé. Je to však náročná práce a „běh na dlouhou trať“. Také zřizovatel školy – městys Přídolí, respektive vedení obce, bylo nuceno radikálně změnit, ke vznikajícím problémům tohoto druhu, přístup a nyní vychází snahám vedení školy maximálně vstříc, už jenom tím, že škole poskytuje značné finanční prostředky pro její materiální zázemí.

V podkroví školní budovy se dále nachází původně obecní byt, který ovšem slouží ke školním účelům.

Jednak jako vsutku „domácké“ učebny, především pro speciálně pedagogickou činnost s vybranými žáky, jednak jako učebny pro dělené předměty, a v neposlední řadě je zde nově doplňován také inventář vznikajících kabinetů pro učitele a pedagogické asistenty.

Co se personálního obsazení týče, působí na škole v současné době celkem čtyři učitelé, jeden z nich je zároveň pedagog speciální, dále tři pedagogičtí asistenti, a v rámci Evropskou unií garantovaného programu, zde pracuje na částečný úvazek též sociální pedagog. Společně mají na starosti dohromady 46 žáků, kteří jsou rozděleni do tří kmenových tříd. První ze dvou přízemních tříd tvoří žáci prvního (8 žáků) a druhého ročníku (12 žáků) a druhou třídu žáci třetího (3 žáci) a čtvrtého ročníku (9 žáků). Podkrovní třídu pak využívají žáci pátého ročníku (14 žáků).

Ačkoliv se jedná o malotřídní školu, je zde vyvíjena snaha o maximální možné dělení. Tento rok probíhá dělená výuka I. třídy (1. a 2. ročník), kdy se žáci v hodinách českého jazyka, matematiky a prvouky dělí podle ročníků. Ročníky ovšem mají společnou výuku „výchov“. Vidíme tedy, že je žákům poskytována individuální péče v maximální možné míře, a to tak, aby se každé dítě rozvíjelo dle svých potřeb a možností.

Přídolská škola je školou inkluzivní, umožňuje vzdělávání žáků s různými speciálními potřebami (s podpůrnými opatřeními, dětí nadaných i žáků se sociálním znevýhodněním). Škola tak velmi úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. Žákům s podpůrnými opatřeními je přizpůsobována výuka tak, aby odpovídala jejich potřebám a možnostem. V době mimo vyučování probíhají pravidelné pedagogické intervence zaměřené na výukové problémy nebo předměty speciální péče zaměřené například na nácvik sociálních a komunikačních dovedností. Pokud je to nutné, pracují ve třídách také pedagogičtí asistenti.

Prioritou školy je přirozeně podnětné školní klima. To samo o sobě utváří sice celá řada faktorů, ovšem jistě je jedním z nejdůležitějších aspektů v tomto směru péče o dobré vztahy. Tudíž se logicky v rámci přídolské školy důsledně dbá o vztahy v jejím rámci, a to, ať už se jedná o vztahy ryze žakovské, případně o vztahy mezi žáky a jejich vyučujícími či samotným pedagogickým i nepedagogickým personálem nebo – v neposlední řadě – o vnější vztahy pedagogického personálu s rodiči žáků. Výhodou je jistě prostředí malé obce, kde se prakticky všichni aktéři edukačního procesu mezi sebou i blíže znají. Zvláště rodičům je tak škola maximálně možnou měrou otevřena, neboť samotná edukace v ideálním případě přirozeně vyžaduje společné úsilí a soulad.

Rodiče tak mají možnost, po domluvě s pedagogy svých dětí, školu prakticky kdykoliv navštívit a konzultovat svůj další postup při domácí přípravě dítěte či přispět k pedagogově cílenějšímu působení. Pravidelně jsou pořádány dny otevřených dveří, a mnoho dalších společných akcí, které pomáhají, za účasti učitelů, žáků a jejich rodičů, upevnit již zmiňovaný komunitní charakter této školy. Součástí edukačního procesu jsou rovněž programy primární prevence pořádané lektory z českokrumlovského centra Spirála.

Velkou pozornost pak škola věnuje osobnostní a sociální výchově, která zde probíhá formou dvou až tří hodinových lekcí, jež jsou zařazovány v každé z tříd v pravidelných intervalech jednou měsíčně. Přesné termíny programů, v rámci této školy nazvaných „Den OSV“, vždy stanovuje ředitelka školy, a to prostřednictvím měsíčního plánu. Náplň a průběh těchto lekcí bývá většinou v kompetenci třídních učitelů, kteří znají aktuální problémy či potřeby jim svěřených žakovských kolektivů. Samozřejmě, si jako pedagogové uvědomujeme, že pro efektivitu OSV je důležité, aby osobnostní a sociální výchova dětí neprobíhala pouze v souvislosti s těmito „Dny OSV“, ale aby byla v tomto směru platná i podoba běžných vyučovacích předmětů, vždy s přihlédnutím k vhodnosti a potřebě daných situací. Z toho, co bylo dosud řečeno, je jistě patrné, že ředitelka školy považuje osobnostní a sociální výchovu za velmi významnou, a proto se v hospitačních hodinách mimo jiné zaměřuje i na využívání metod a principů OSV k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí žáků. Závěry z hospitací, pak osobně chápu, jako pro mne velmi důležitou součást celkové zpětné vazby, mnou ve třídě iniciovaných činností, neboť pro mne významnou měrou reflektuje úspěšnost pedagogických snah a odkazuje na směr společných posunů, který společně s žáky (oni i já) prožíváme. Zbývá zde ještě dodat, že pedagogičtí pracovníci naší školy pořádají pravidelné schůzky, kde si předávají zkušenosti z výuky, včetně zkušeností z oblasti OSV.

Na samotný závěr tohoto oddílu bych pak chtěla zmínit účelný pedagogický nástroj, který jistě přispívá k osobnostně-sociálnímu rozvoji každého z žáků, a který naše škola úspěšně uplatňuje. Nedílnou součástí každého mezního hodnocení žáků (tzn. vysvědčení pololetního i závěrečného) je také, již tradičně, vlastní sebehodnocení žáka (viz příloha A). Toto sebehodnocení se pak netýká dosažených vědomostí z různých předmětů, nýbrž dovedností a schopností z osobnostně sociálních oblastí. Žáci se zde zamýšlí sami nad sebou. Nejdříve své jednotlivé dovednosti sami krátce zhodnotí, poté jim třídní učitel poskytuje zpětnou vazbu (eventuálně ve spolupráci s učiteli dalších předmětů).

V případě potřeby následuje individuální konzultace, která pak většinou probíhá formou osobního rozhovoru.

Protože učitel je v současné, rychle se měnící životní situaci, na níž osobnostně sociální výchova dítěte vždy nějakým způsobem reaguje, nejednou, spíše jakýmsi pedagogicky působícím průvodcem žáka, jsou pro něho samotného, má-li žáku napomáhat k jeho rozvoji, kromě profesních dovedností a obvyčejného pedagogického umu, z osobnostního hlediska, rovněž velmi důležité aspekty motivace, respektive i jiného „osobního vkladu“. Proto se následující oddíl věnuje i mé osobě, jakožto osobě pedagoga či mým přístupům a zásadám, které zastávám, apod.

5.2 OSOBNOST TRÍDNÍHO UČITELE

Jmenuji se Diana Brožová, je mi 46 let. Jsem vdaná a mám dvě děti ve věku 8 a 14 let. Vystudovala jsem Střední pedagogickou školu v Prachaticích, obor vychovatelství. Již dvacet let pracuji s dětmi. První pedagogické zkušenosti jsem nabyla v době, kdy jsem několik let pracovala jako kmenová vychovatelka dětského domova v Horní Plané. Byla to psychicky náročná práce, která mne však velmi naplňovala. Během tohoto období jsem rovněž absolvovala čtyřsemestrální studium speciální pedagogiky na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (2002-2004). Za touto profesní zkušeností učinila tečku až změna našeho bydliště, kdy jsme se s manželem rozhodli pro návrat do obce, v níž jsme oba vyrůstali. S tímto místem jsem pak zároveň nově spojila i svou profesní dráhu.

Od roku 2010 jsem tak zaměstnancem Základní školy a Mateřské školy Přídolí, a profesně tedy působím v místě, které jsem před lety sama, jako žačka prvního stupně základní školy, navštěvovala (stejně jako můj manžel i naše děti). Svým způsobem se mi tak splnilo mé dětské přání.

Co se mého profesního působení zde týče, byla jsem v samotném počátku zaměstnána pouze jako vychovatelka zdejší školní družiny a částečně též jako učitelka v mateřské škole. Své první učitelské zkušenosti jsem nabývala postupně v důsledku přicházejících okolností. Od roku 2013 se tak k práci ve školní družině naskytlá příležitost začít vyučovat i výchovné předměty a prvouku. V té době ještě neexistovala funkce provázejícího učitele, a tak jsem si musela při této činnosti většinou poradit sama. Vyučování dětí mne ovšem vnitřně velmi oslovilo a bavilo.

Rozhodla jsem se sedy, spojit s učitelstvím na této základní škole svůj další profesní život, přesto že toto mé „ano“ zároveň znamenalo další časově i psychicky náročné, minimálně pětileté, období strávené na pedagogické fakultě při kombinovaném studiu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Rok 2014 tedy pro mne představoval nástup ke studiu na Západočeské univerzitě v Plzni. Již o rok později jsem ovšem dostala příležitost vyučovat žáčky prvního a druhého ročníku všem předmětům, včetně českého jazyka a matematiky. V současné době jsem třídní učitelkou žáků prvního a druhého ročníku.

Práce učitele mne velmi naplňuje. Uvědomuji si, že dobrým učitelem se člověk nestává ze dne na den, ale že je to celoživotní proces, přičemž je nutno profesi chápat jako poslání. Zároveň si uvědomuji i náchylnost profese k riziku tzv. syndromu vyhoření. Přiznávám, že skloubit péči o rodinu, profesní požadavky a studia je pro mne občas velmi náročné. Snažím se toto vše ovšem pojímat i jako určitou výzvu. Zajímají mne nové inovativní způsoby pedagogické práce a ráda se dále vzdělávám, což mi určitým způsobem ulehčuje situaci. Kdykoliv mám příležitost, najdu si prostor pro účast na vzdělávacích kurzech či seminářích. V poslední době jsem se například účastnila semináře ke kritickému myšlení nebo kurzů na efektivní využívání ICT techniky ve vyučování.

Snažím se ovšem reflektovat a pracovat se svými nedostatky, což je, tuším, v této profesi velmi důležité. Patří k nim například určitá nedočkavost či zbrkllost. S narůstajícím věkem jsem rovněž méně průbojná a snáze podléhám pocitům obav. Hůře rovněž snáším otevřenou kritiku, ačkoliv sama k sobě dokáži být i velice přísná. Víím, že výše zmíněné souvisí, alespoň v některých situacích, i s nedostatkem sebevědomí. Snažím se však na sobě, za každé situace, pracovat.

K mým silným stránkám patří důslednost, zodpovědnost, smysl pro spravedlnost, cílevědomost, komunikativnost, schopnost naslouchat, empatie a kreativita. Sdílím a podporuji snahy naší paní ředitelky, která se stala mým velkým vzorem ve svém neutuchajícím entusiasmu přiblížit naši školu škole 21. století, jejíž principy výchovy a vzdělávání jsou založeny nejen na získávání nových poznatků, ale také na osobnostně sociálním rozvoji žáků a kvalitních mezilidských vztazích.

Vím, že dobrý učitel nevystačí pouze s odbornými a didaktickými znalostmi, a to proto, že pedagogická profese klade mimo jiné vysoké nároky též na osobnostní kvality učitele. Jak říká Josef Valenta ve své knize „Učit se být“, která je inspirována projektem „Dokážu to“: „*To aby byl člověk anděl, což?*“ (Valenta 2005, s. 35)

V této publikaci lze nalézt 30 otázek pro učitele osobnostní a sociální výchovy, které se týkají jeho osobnostních kvalit. Domnívám se, že podobné osobnostní předpoklady by měl mít každý učitel, nejen učitel OSV. V rámci sebereflexe jsem se na tyto otázky sama snažila odpovědět (výsledky viz příloha B), přičemž jsem záhy na to oslovila kolegyni ze zaměstnání, aby mne zhodnotila též (viz příloha C).

Jak test vypadá? Učitel si má co nejpřímněji odpovědět na 30 otázek a nechat na stejné otázky odpovědět také někoho jiného, kdo je k němu schopen zaujmout objektivní postoj. Pro každou otázku si nejdříve na papír nakreslíme škálu tohoto typu:

1. ANO + + + + + NE
2. ANO + + + + + NE
3. ANO + + + + + NE (celkem tedy 30x).

Na tyto škály pak zaneseme odpovědi (můžeme si je podtrhnout nebo dát do kroužku) na níže uvedené otázky:

1. Snášíte bez problémů, když si někdo myslí něco jiného, než vy?
2. Dokážete naslouchat, ale skutečně naslouchat?
3. Cítíte-li ve vyučování potřebu stále mluvit, dokážete ji potlačit a mlčet?
4. Zajímají vás lidé?
5. Můžete o sobě říci, že jste vztahovačný spíše „podprůměrně“?
6. Dokážete ve složitějších situacích ovládnout své emoce, pocitově odstoupit od situace?
7. Jste tolerantní vůči různosti – i vůči té, která (v rámci povolené mravnosti) se vám osobně nelíbí?
8. Dokážete ovládnout potřebu stále někoho opravovat či poučovat?
9. Baví vás více klást druhým otázky než předkládat jim odpovědi na ně?
10. Snášíte bez větších problémů, když je ve třídě při činnostech hluk a volný pohyb žáků?
11. Dokážete dobře organizovat lidi a činnosti?
12. Dokážete odstoupit od představy, že věci musí být/dopadnout vždy tak, jak si to vy myslíte?

13. Trpíte-li soupeřivostí, dokážete ji „zneviditelnit“?
14. Víte („víte“ není totéž, co „myslíte si“!), jakým dojmem působíte na druhé?
15. Vnímáte v sociálních situacích své vlastní chování a svůj způsob komunikace?
16. Dokážete přijmout jiný názor – protichůdný vašemu – jako inspiraci pro vlastní myšlení?
17. Komunikujete s druhými, aniž byste je (nebo někoho nebo něco) často ironizovali?
18. Umíte se ovládat?
19. Dokážete chválit?
20. Máte dobrý poměr k sebevzdělávání a vlastnímu sebezdokonalování?
21. Umíte potlačit potřebu „svalovat vinu na druhé“?
22. Jste tvořivá/ý?
23. Máte kontrolu nad tím, jak mnoho negativních/odsuzujících výroků vyslovujete?
24. Jste vnímavá/ý?
25. Umíte spolupracovat (čímž se nemíní, zda umíte řídit spolupráci jiných lidí!)?
26. Dokážete partnersky komunikovat (i s žactvem)?
27. Jste spokojen/a s tím, jak se vám daří řešit konflikty?
28. Zapojíte se bez problémů do hry?
29. Umíte vyjadřovat své pocity otevřeně (tedy ne „oklikou“)?
30. Jste empatická/ý – dokážete se vcítovat? (Valenta 2005, s. 33)

Ve škálách pod sebou spojíme všechny zatržené body. Pokud se spojnice pohybuje spíše v levé polovině sloupce škál, je to pro učitele výhodnější. Pokud se spojnice pohybuje spíše vpravo, měli bychom na svých osobnostních kvalitách ještě zapracovat. Učitel je také jen člověk. A jak uvádí sám Valenta: „Není to nemožné, dokonce to pro nás samotné může být dobré a příjemné“ (Valenta 2005, s. 33).

5.2.1 PROVÁZEJÍCÍ PŘÍSTUP UČITELE

Vzpomenu-li na svá žákovská léta, nelze je hodnotit jako pestré na aktivizační metody. Přístup k žákům byl tehdy obecně zcela jiný a autoritativní způsoby pedagogů při výuce byly naprostou normou. Měnit a vzdělávat se totiž měli hlavně žáci, nikoliv učitelé.

V samotných počátcích mé učitelské kariéry jsem měla zřejmě určitým způsobem zažité podobné způsoby ve výuce. Vždyť jsem ani nic jiného nepoznala. Ve škole navíc chyběly metodiky k jednotlivým předmětům, a finančních prostředků, na postupnou změnu stavu, měla škola málo. Přesto jsem se snažila do výuky vnášet více „akce“. Protože jsem si však většinu metod a pomůcek sama vymýšlela, přípravy na výuku mi zabíraly nesmírné množství času. Musím ovšem říci, že následné studium na vysoké škole a rovněž zcela jiný přístup, tehdy nové paní ředitelky, mi obrazně řečeno, otevřel oči. Nová situace mě donutila o své profesi mnohem více přemýšlet. Výsledkem pak byla profesní „změna směru“. Uplatňuji nyní principy a metody založené na provázejícím přístupu učitele k žákům, a využívám v interakci s nimi pouze forem tzv. nezraňující komunikace. V tomto směru je osobnostně sociální i dramatická výchova založena na podobných principech.

5.2.2 KOMUNIKACE S ŽÁKY VE TŘÍDĚ

Mám-li učit děti komunikačním dovednostem, musím sama zvládat jejich zásady a zároveň jít příkladem. Zejména pro nejmladší žáky má příklad učitele primární význam. Jedním z důležitých principů nezraňující komunikace je volba takových prostředků, které žáka neznevažují. Je potřeba eventuálně mluvit o nevhodném chování dítěte, nikoliv o dítěti jako jeho nositeli. Kupříkladu následujícím způsobem: „*Nelíbí se mi, že ve třídě běháš. Porušuješ tím naše pravidlo.*“ Lze také reagovat otevřenou otázkou: „*Co by se mohlo stát, když běháš po třídě?*“ „*Jak se cítí tvoji spolužáci, když takhle křičíš?*“ Otevřené otázky vytvářejí prostor pro myšlení, vedou žáky k odpovědnosti za své chování a větší samostatnosti. Pokud to jde, dávám přednost vedení žáků před řízením. Děti zvyklé na vedení, které upevňuje jejich odpovědnost a samostatnost, si později dokáží mnohem častěji poradit samy. Pro mne jako učitele je to obrovská výzva. Zejména ve vypjatých situacích je často namáhavé, najít rychlou zpětnou vazbu. Ne vždy se mi to daří, mnohdy mne emoce předběhnou, ale nevzdávám to. Vedení žáků je taktéž časově náročnější než řízení, avšak vynaložený čas a námahu беру jako investici do budoucna. Pravidla naší třídy vycházejí z vlastní iniciativy dětí, dodržovat je musí všichni - žáci i učitel.

Svým žákům naslouchám, zajímám se o jejich problémy, názory či zájmy. Učíme se vzájemnému respektu. Žáci vědí, že neexistuje tzv. hloupá otázka, je-li k věci. Beze strachu se mohou zeptat. Snažím se vytvářet opravdu vstřícné prostředí, kde všichni bez obav mohou vyjádřit, co cítí a prožívají. Kladu velký důraz na vlastní příklad.

5.2.3 KOMUNIKAČNÍ KRUH JAKO METODA OSV

Již od začátku školního roku jsou žáci seznamováni s metodou komunitního kruhu. Výhodou uspořádání do kruhu je to, že na sebe všichni žáci vidí a mohou spolu přirozeně komunikovat. V prvních dnech školního roku si s dětmi postupně společnými silami stanovujeme pravidla, jež se pro nás při vzájemné komunikaci ukazují jako důležitá. Děti rychle přijdou na to, že je daleko příjemnější něco sdělovat, když ti ostatní naslouchají, nebo alespoň nehlučí. Aby se děti s těmito pravidly opravdu ztotožnily, přičemž je následně i dodržovaly, musí tato pravidla vycházet z jejich vlastního poznání účelnosti těchto pravidel, z dobré zkušenosti s nimi. V takovém případě, přestože osvojení pravidel vyžaduje vždy nějaký čas, se je daří dětem vstřípit mnohem snadněji. Pedagogická zkušenost ukazuje, že je tématu pravidel potřeba věnovat obvykle dva až tři měsíce, někdy i déle (individuální), a to v závislosti na skupině. Pomineme-li schopnost žáků rychle utvářet kruhové uspořádání, vždy se najde minimálně jeden z nich, kterému je blízkost v kruhu z počátku nepříjemná. Podobný typ žáků si sedá stranou, straní se. Najdou se samozřejmě naopak i žáci, kteří chtějí neustále sedět vedle učitele či někoho jiného, dle svých preferencí. Prvotní obtíže však, zvyknou-li si na tuto praxi, pominou. Máme-li jasně ustanoveno několik základních pravidel (nesmí jich být příliš mnoho, kupříkladu tato: **mluví vždy jen jeden** a ostatní naslouchají, **pravidlo bezpečí** - vše co bylo řečeno, zůstane pouze mezi přítomnými, **pravidlo předávání slova** – tento rok je to pohazení, ale může to být kouzelný kamínek, fazole, plyšák, šátek...), teprve poté společně s žáky objevujeme další hodnoty komunitního kruhu. Žáci jistě dokáží ocenit skutečnost, že si jsou v kruhu všichni rovni (včetně učitele). Vždyť příležitost vyprávět ostatním svůj zážitek, sdělit své pocity nebo názory, zeptat se bez obav na věci, které je trápí, jistě napomáhají utvářet podnětnou atmosféru pro jejich další rozvoj. Sdělováním obyčejných zážitků v prvním ročníku začínáme, protože je to pro děti zpočátku nejjednodušší. Žáci takto rozvíjejí slovní zásobu, vyjadřování a tolik potřebné komunikační schopnosti. Postupně s nabývanými zkušenostmi se žáci učí utvářet si na věci (dění ve třídě) svůj vlastní názor, učí se ho správně zformulovat a nebát se jej prezentovat před ostatními spolužáky.

Když vše probíhá standardně, poskytuje komunitní kruh žákům pocit sounáležitosti a bezpečí. Kantor musí mít vždy na mysli, že o problémech konkrétních osob se v komunitním kruhu hovoří nekonkrétně, na obecné úrovni.

Například, porušují-li žáci pravidlo, *mluví vždy jen jeden*, je možno v komunitním kruhu nastolit otázky typu: „*Jak se asi cítí ten, který mluví a někdo jiný si šeptá s kamarádem?*“ nebo „*Jaké důvody mohou vést děti k vyrušování?*“ Využívá se zejména otázek otevřených, které žáky vedou k přemýšlení nad daným problémem.

Komunitního kruhu je využíváno vždy v počátku a závěru týdne. Pondělí je ve znamení sdělování zážitků z víkendu, přičemž pátky jsou zase vhodné pro společné zhodnocení událostí, které se odehrály během školního týdne (jde o důležitou oboustrannou zpětnou vazbu dětí a učitele). Co se těchto termínů využívání komunitního kruhu týče, nejedná se o žádné dogma. Komunitního kruhu je totiž možno využít kdykoliv v průběhu týdne, a to nejen proto, že je velmi dobrým prostředkem pro hodnocení práce v hodinách. Je totiž naprosto namístě jej využít i v situaci, odehraje-li se nějaká mimořádná událost, kterou je takto možno velmi efektivně reflektovat. V našem případě se ovšem, bohužel, z důvodu dělení tříd, komunitního kruhu účastní často pouze žáci prvního ročníku. Týká se to především pondělních sezení. Při setkání na konci týdne se komunitního kruhu už zúčastní většinou celá třída.

Už bylo řečeno, že jednou z hlavních priorit je bezpečné a příznivé třídní klima. To se sice netýká pouze třídy jakožto skupiny, ale vztahy mezi žáky v jejím rámci jsou jistě jedním z nejvýznamnějších faktorů, které jej ovlivňují. Žáci by měli mít alespoň příležitost svým způsobem uvažovat nad tím, jak lze k dobrým vztahům ve třídě přispět. Právě k tomuto může být komunitní kruh dobře využíván. Zároveň je u mladších dětí, které ještě nedovedou dobře číst a psát, komunitní kruh, vhodným prostředkem pro utváření pedagogovy představy o sociometrických aspektech vztahů v rámci třídy.

5.3 PROSTŘEDÍ TŘÍDY

Třída nejmladších ročníků, jak už i výše bylo řečeno, je dostatečně prosvětlená. Všechna okna jsou na jižní stranu. Přední část třídy zaujímají dvě řady lavic, postavené tak, aby všechny děti dobře viděly na tabuli. Umístění zadních lavic pak umožňuje práci ve skupinách. Ve výuce je jich často využíváno jako „centra“ s různými úkoly při změnách aktivit, případně pro žáčky tzv. „rychlíky“. Tato zadní část třídy je rovněž vybavena kobercem. Pro potřeby prvního ročníku (8 dětí) by třída byla zcela vyhovující, ovšem třídu tvoří ročníky dva (1. a 2. ročník) v celkovém počtu dvaceti dětí. Lekce OSV se pak odehrávají právě v této třídě při zmiňovaném počtu žáků. Větší prostory, kde by se tyto lekce mohly bez pociťované tísně uskutečňovat, škole dosud chybí.

Z tohoto důvodu pro výuku, která bývá spojena s větší pohybovou aktivitou, je využíván rovněž prostor dveřmi odděleného vestibulu, což ovšem není zcela komfortní řešení. Navíc ani tento prostor neumožňuje zařazovat hry založené na dynamickém principu.

5.4 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ TŘÍDY

V souladu se zásadami ochrany osobních údajů a zachováním anonymity jsou jména dětí v tomto oddílu pozměněna. Ze stejného důvodu nejsou součástí této práce ani žádné fotografie z aktivit s dětmi.

Na úvod je potřeba říci, že žádné z dětí našeho žakovského kolektivu nemá větší praktickou zkušenost s dramatickou výchovou, ovšem všechny děti se již setkaly s některými metodami, které jsou využívány v rámci OSV. Pro příklad si je zde uveďme:

- **Komunitní kruh** – viz výše
- **Brainstorming** – žáci se snaží dát dohromady co nejvíce nápadů na řešení nějakého problému.
- **Zcitlivění na téma** – žáci propojují učivo s dosavadními zkušenostmi. Aktivují se a motivují k další práci s daným tématem.
- **Reflexe** – žáci zpracovávají svoji zkušenost, tím, že ji pojmenují, případně z ní vyvodí závěry pro svoji další činnost a pro svůj život.
- **Myšlenková mapa** – žáci si znázorňují a uspořádávají myšlenky k nějakému tématu.
- **Burza vzájemné pomoci** – žáci žádají druhé o pomoc. Současně nabízí pomoc ostatním dle aktuální poptávky.

První ročník

Bylo již řečeno, že nástup do školy je obecně pro dítě důležitým životním mezníkem. Školní dítě se nyní nově stává žákem. Jak už ze samotného názvu organizace vyplývá, je mateřská škola součástí naší základní školy, a odborný personál se snaží o to, aby byl dětem nástup do prvního ročníku co možná nejvíce usnadněn. Předškoláci z MŠ mají pravidelně (jednou měsíčně) možnost navštívit první ročník zdejší ZŠ. Pro děti je tudíž prostředí školy známé, přičemž se i následně lépe na nové prostředí adaptují.

První ročník navštěvuje 8 dětí, z toho 4 chlapci a 4 dívky. Všechny děti se už vzájemně znají z mateřské školy. Od začátku roku do třídy nikdo nový nepřibyl, ani třídu neopustil.

S touto třídou jsem v kontaktu denně, a to prakticky každou hodinu, neboť zde jednak vyučuji všem předmětům, a navíc jsem současně i třídní učitelkou.

Tento malý kolektiv se pravidelně účastní komunitního kruhu. Součástí třídy je ovšem, jak už bylo i výše naznačeno, rovněž druhý ročník. V následujících řádcích se nyní budeme věnovat krátké charakteristice žáků.

Stručná charakteristika jednotlivých žáků

Oldřich

Oldřich pochází ze sociálně slabší rodiny, v níž rodiče vzdělání přikládají malý význam. Oldřich tak do školy chodí nedostatečně připraven, protože není doma školním povinnostem věnována dostatečná péče. Stejně jako zjevně chybí v přístupu ke školním povinnostem soustavnost, chybí Oldřichovým rodičům v jeho výchově nejspíš rovněž důslednost. Oldřich tak nemá trpělivost, potýká se s obtížemi dotahovat i jednoduché úlohy do zdárného konce. Oldřichovo chování je plné zbrklosti, vznětlivosti i agresivity. Navíc má Oldřich značné výukové obtíže, neboť nemá dostatečně rozvinuté poznávací schopnosti, jeho pozornost neustále fluktuuje a také úroveň jeho paměti je nízká. Oldřich se obtížně vyjadřuje, má nerozvinutou slovní zásobu, nadto trpí ještě i poruchou řeči. Oldřich má obecně potíže s dodržováním pravidel, přičemž potíže s domýšlením důsledků vlastního jednání jej nejednou přivádí i do zdraví nebezpečných situací. Na straně druhé však Oldřich dokáže být i velmi milý, setká-li se s chápavým, vstřícným přístupem ze strany dospělého. V takovém případě je vždy ochoten pomoci.

Postavení ve třídě

Již z mateřské školky si přinesl Oldřich nálepku „zlobivec“, a tudíž se zejména v počátku školního roku děti snažily na Oldřicha svalovat veškeré prohřešky. Jeho impulzivní chování, kdy je s to okamžitě reagovat nadávkou či fyzickou agresí (štípnutí, kousnutí, kopnutí), mu v kolektivu na popularitě nepřidává. Do společných aktivit dětí o přestávce se však snaží zapojovat, bývá i přijímán, avšak nejednou tato společná aktivita končí konfliktem.

Zájmy

Oldřichovou zálibou jsou pohybové aktivity, případně fyzická práce. Zajímá se o ryby a chtěl by chodit do rybářského kroužku. S tatínkem staví na zahradě rybníček.

Volné chvíle, dle vlastních slov, obvykle tráví venku v přírodě či na zahradě. Má rád domácí zvířata.

Felix

Felix je žákem, který nad ostatní spolužáky vyniká rychlostí úsudku, výbornou pamětí a trpělivostí. Učební látku během vyučování vždy velmi rychle chápe a dokáže ji účinně aplikovat. Nedělá mu obtíže se v různých aktivitách prosazovat. V průběhu vyučování často pomáhá jako „kamarád - pomocník“, neví-li si některý ze spolužáků rady.

Postavení ve třídě

Ve skupině vystupuje Felix jako přirozený vůdce. O přestávkách má velký vliv na volbu společné činnosti spolužáků (hry, volby knihy z knihovny při společném prohlížení...), společnou hru nějakým způsobem vede, určuje pravidla, kdo bude vyřazen, apod. Vzhledem k tomu, že má velmi dobrou slovní zásobu, komunikační schopnosti a překvapivý všeobecný rozhled, ostatní jej uznávají a akceptují.

Zájmy

Felix se zajímá o přírodu, zejména o zvířata žijící u nás, ale i o ta cizokrajná (v této oblasti má velké vědomosti). Je také sportovně nadaný, navštěvuje sportovní kroužky – hokej a florbal. Rád hraje stolní hry. Má rád hodiny tělocviku, všechny pohybové, vytrvalostní a míčové činnosti a hry. Navštěvuje přípravný ročník v ZUŠ.

Karel

Přestože je Karel evidentně chytrý chlapec, přičemž má rovněž velmi dobrý všeobecný přehled či slovní zásobu, významně jej limitují celkově pomalejší psychomotorické tempo, oslabené vnímání spolu s poruchou pozornosti. Navíc je Karel stydlivý a nerad vystupuje před třídou. Má však dobrou představivost, fantazii a je tvořivý.

Postavení ve třídě

Karel ve třídě jako skupině i ve dvojici hůře spolupracuje, dělá mu potíže déle naslouchat druhým. Rád dělá věci po svém, nesnaží se s ostatními domluvit, najít kompromis. Vzniklé obtíže obvykle spojuje s aktivitou ostatních spolužáků. Ostatní děti jej tak při společné práci spíše nevyhledávají. Sám Karel je raději v blízkosti dospělých osob. Od začátku roku však udělal velký pokrok.

Zájmy

Karel je velmi fascinován přírodou. Zajímá se o rozličné rostlinstvo, rád sází plodiny, sbírá různé přírodniny, hlavně semena, větvičky, mechy... Je velkým ochráncem přírody. Ve třídě má na starosti třídění odpadů. Má rád vycházky přírodovědného zaměření. Tato činnost ho velmi naplňuje. Rovněž ho baví pracovní a výtvarná výchova, naopak pohybové aktivity a hry nevyhledává.

Petr

Petr je již od MŠ v péči dětského psychologa. Tento chlapec od malička trpí separační úzkostí. Byl mu navíc diagnostikován syndrom ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity). V počátku školního roku měl výrazné problémy s adaptací na školní prostředí. Vyjadřuje se velmi sebekriticky, a již před samotným zahájením jakékoliv činnosti, vždy dopředu očekává, že přijdou potíže. Působí jako velmi citlivý chlapec, který však i přes veškerou koincidenci endogenních i exogenních příčin nepříznivých okolností, získal až překvapivý všeobecný rozhled. V aktivitách bývá spíše pasivní, přístup pedagoga k Petrově výuce vyžaduje časté povzbuzování a zařazování aktivizačních metod.

Postavení ve skupině

Petr působí většinou spíše submisivně a nekonfliktně. Přestože je spíše pasivní, bez problémů se přidruží prakticky k jakékoliv společné třídní aktivitě. Skupina Petra pro jeho výraznou pasivitu ve výukových aktivitách kupodivu nemarginalizuje. Naopak. O přestávkách Petrovo vystupování leckdy vykazuje překvapivou dávku autority mezi spolužáky.

Zájmy

Petr je mimo výuku hravý, a je patrné, že je rád mezi ostatními dětmi, školní družinu však nenavštěvuje. Zajímá se o knihy a časopisy, které souvisí s technikou. Rád maluje a baví ho aktivity spojené s počítači. Rád vyrábí různé modely, u čehož vykazuje až pozoruhodnou zručnost.

Nina

Nina je přátelská, milá a komunikativní dívka, která navíc dostala do vínku velmi sympatické vzezření. Ve výuce je Nina velmi bystrá. Celkově vystupuje nekonfliktně, a dojde-li přesto ke konfliktní situaci, reaguje obvykle submisivně. Nikdy neodmítne prosbu o pomoc.

Postavení ve skupině

Jedná se o velmi oblíbenou a při hrách vyhledávanou žákyni. Prakticky každý žák, bez ohledu na jeho pohlaví, s ní chce být ve dvojici.

Zájmy

Nina je velmi hravé děvče. Má ráda hry všeho druhu (hraje si s hračkami, nebo na něco...). Ráda maluje.

Gréta

Jedná se o všestranně šikovnou a velmi aktivní dívku. Gréta je snaživá, učení ji evidentně velmi baví. Povahově je však spíše uzavřenější a tichá dívka, která příliš nevyjadřuje své pocity.

Postavení ve skupině

Ve skupině je oblíbená, neboť bez obtíží dokáže s kýmkoliv spolupracovat. Navíc vždy ráda poskytne pomocnou ruku.

Zájmy

Gréta je hravá, velmi ráda a hezky kreslí či něco manuálně vyrábí. Krásně zpívá a tancuje. Miluje pohádky a básničky, které se ráda učí zpaměti a následně recituje před obecnstvem. Navštěvuje přípravný ročník LŠU, kde zpívá ve sboru a od příštího roku zde začne hrát i na klavír.

Milada a Amálie

Vzhledem k tomu, že utvářejí skupinku od ostatních spíše oddělenou, pojednáme o nich společně. Přestože nejsou sestry, vyrůstaly prakticky jako sourozenecká dvojice, neboť jejich rodiny sousedí v bytovém domě. Od malička jsou na sebe zvyklé a velmi fixované. Hrají-li si, pak většinou jen spolu. Společnost ostatních ve třídě spíše nevyhledávají. V počátku školního roku dokonce mívaly společné absence, které se ovšem, po domluvě s rodiči i dívkami nakonec podařilo eliminovat.

Milada vystupuje v této dvojici jako ta dominantní. Ráda organizuje společné aktivity. Nerada se podřizuje. Mívá problémy s dodržováním třídních pravidel, neboť si ráda dělá věci podle svého.

Amálie je velmi milá, usměvavá submisivní dívka, která se však pro svou nesmělost nijak výrazně neprojevuje.

Postavení ve skupině

Milada se hůře přizpůsobuje školním povinnostem a pravidlům. Sice evidentně ráda organizuje, ale ostatní ji v této roli příliš neuznávají.

Zájmy

Dívky jsou hravé, rády malují. Nenavštěvují žádný zájmový kroužek ani školní družinu.

Z výše uvedené charakteristiky žáků v prvním ročníku vyplývá, že jde o kolektiv poměrně různorodý. Žákům Oldřichovi, Karlovi a Petrovi jsou nyní poskytována podpůrná opatření prvního stupně z důvodu vzdělávacích obtíží. Po domluvě s rodiči jim byla navržena návštěva PPP. Ucelenou skupinku třídy tvoří Felix, Nina, Gréta, Petr a Oldřich. Mezi těmito dětmi převládají spíše dobré vztahy. Děti často společně tráví volný čas o přestávkách i ve školní družině. Dominantní osobností této skupiny je Felix a z dívek Nina. Ta má postavení jakési „třídní hvězdy“. Spíše na okraji zájmu skupiny se pak ocitá Karel, který se do společných her o přestávkách zapojuje spíše sporadicky. Samostatnou skupinku tvoří dívky Milada a Amálie, které společnost ostatních nevyhledávají.

Přestože se jedná o celkově nesourodou skupinu, nemají mezi sebou žáci konflikty, které by bylo nutno akutně řešit. Děti sice pocházejí z různých rodinných prostředí, vztahy mezi nimi však zatím evidentně nejsou výrazněji ovlivňovány socioekonomickými podmínkami rodin, z nichž do školy přicházejí. Děti se dle průběžné sondy uskutečňované naším sociálním pedagogem, do školy spíše těší, a to zejména na kamarády, čtení, přestávky, tělesnou výchovu a výtvarnou výchovu, ale i matematiku. Stále je však nutno pracovat s pravidly třídy o přestávkách, v hodině nebo i v komunitním kruhu, zejména formou závěrečného sebehodnocení.

2. ročník

Druhý ročník si na tomto místě představme poněkud stručněji, neboť žáci tráví většinu času mimo naši třídu.

V druhém ročníku je nyní dohromady 12 dětí (z toho 5 chlapců a 7 dívek). Na počátku školního roku navštěvovalo ročník pouze devět dětí. V průběhu listopadu do třídy přibyli další tři žáci (nevlastní sourozenci). Z důvodu dělení tříd na hlavní předměty, zde vyučují, pouze pět hodin týdně (všechny výchovy). Na tyto hodiny žáci přecházejí do třídy prvního ročníku.

Ostatní předměty vyučuje jiný vyučující, který zastává spíše tradiční, frontální výuku. Nevyužitý potenciál práce ve skupinách či komunitním kruhu je ovšem na žácích druhého ročníku, dle mého názoru, znát.

Charakteristiku druhého ročníku jsem vypracovala na základě studia školních dokumentů (včetně dokumentů z PPP), vlastního pozorování, rozhovorů a z výsledků jednoduchého, průběžného sociometrického šetření, které zde naposledy proběhlo pod vedením sociálního pedagoga, ke konci prvního pololetí tohoto školního roku. Ve třídě jsou čtyři žáci, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí. Těmto a dalším dvěma žákům jsou ve výuce poskytována podpůrná opatření druhého stupně. Z pozorování vyplývá, že ani v této části třídy nejsou vztahy mezi žáky dosud ovlivňovány socioekonomickými podmínkami rodin nebo jejich etnickým původem. Mimo vyučování (tzn. o přestávkách či ve ŠD...) jsou činnosti a hry žáků z ročníku zpravidla rozděleny podle pohlaví. Chlapci tráví volný čas odděleně od dívek a dívky tvoří menší skupinky, nejčastěji po dvou jedincích.

Jako celek, je však třída méně soudržná, což je způsobeno zejména tím, že žáci z důvodu dělení hodin podle ročníků, tráví hodně času odděleně v různých učebnách.

Následující kapitoly jsou již věnovány návrhům a realizaci jednotlivých lekcí.

5.5 NÁVRH A REALIZACE LEKCÍ OSV

Při koncipování lekcí jsme vycházeli z odborných poznatků uvedených v teoretické části diplomové práce. Pro výběr her a cvičení bylo využito publikací uvedených v seznamu literatury. Součástí jednotlivých lekcí je stručná anotace, formulace cílů a plán realizace s komentáři k průběhu či didaktickými poznámkami.

5.5.1 1. LEKCE

Název lekce: Objevování okolního světa

Anotace: Smyslové vnímání je vstupní branou do světa a základní složkou orientace v něm. Rozvojem poznávacích schopností získávají žáci praktické kompetence využitelné ve všech oblastech lidského života. Čím více smyslů zapojujeme, tím je naše vnímání přesnější a prožitky hlubší. Prostřednictvím první lekce mají žáci možnost vyzkoušet si jednotlivé smysly a přemýšlet o tom, jaké informace jim o okolním světě přinášejí. V osobnostně sociální a dramatické výchově nejde pouze o přesnost vnímání nebo schopnost soustředění, ale i o samotné uvědomování si a zpracovávání smyslových dojmů (sluchových, zrakových, hmatových...), přičemž stejně tak o jejich porovnávání, propojování se zkušenostmi žáků nebo vyvolávání různých druhů prožitků, asociací a rozvíjení fantazie.

Průřezové téma - tematická oblast: Osobnostní a sociální výchova – Osobnostní rozvoj

Tematický okruh: Rozvoj schopností poznávání

Klíčová slova: smyslové vnímání, zrak, sluch, hmat, rytmus, pozornost, soustředění, asociace, pocity

Cílová skupina: 1. a 2. ročník ZŠ (20 žáků)

Realizace: Základní škola a Mateřská škola Přídolí, 28. ledna 2020

Předpokládaný čas: tři vyučovací hodiny

Pomůcky: bubínek, zvoneček, čisté papíry A5, psací potřeby, šperky (korálkový náhrdelník, náramek a prstýnek s kamenem), košíček, modřínová větvička, chomáček lišejníku, kůra ze stromu, jehličnatá větvička (smrk)

Dlouhodobé cíle: jsou v souladu s očekávanými výstupy RVP ZV (první období) a klíčovými kompetencemi

- Rozvoj smyslového vnímání
- Rozvoj pozornosti
- Rozvoj komunikačních schopností
- Dodržování daných pravidel a instrukcí

- Sebehodnocení

Konkrétní cíle lekce:

- Žáci se aktivně zapojují do všech činností
- Žák chůzí reaguje na změny rytmu
- Zaměřuje pozornost požadovaným směrem, soustředí se na činnost
- Rozliší různé zvuky
- Používání a rozvíjení smyslu pro rytmus
- Žák vnímá odlišné skutečnosti k tomu potřebnými smysly
- Sděluje obsah svého vnímání
- Vyjadřuje své pocity a dojmy
- Žák propojuje vnímané počítky se svými představami

Plán realizace lekce a komentáře k průběhu:

1. Rytmické cvičení na rozehrání a soustředění:

Varianta 1: Žáci mají za úkol se v prostoru pohybovat podle rytmu bubínku. Snaží se vyplňovat celý prostor.

Varianta 2: Děti se seznámí s hrou „štronzo“. Stejně jako v první variantě se všichni pohybují prostorem v rytmu bubínku. Řekne-li učitel slovo „štronzo“, všichni žáci musí ustrnout v pozici, ve které se právě nacházeli, jakoby zkamení. Předem je domluveno, že „štronzo“ může dát nebo zrušit pouze učitel. Slovo „štronzo“ se odvolává slovem „portamento“. Po slově „portamento“ pokračují všichni žáci opět v chůzi podle rytmu bubínku.

Komentář: Rytmického cvičení jsem využila jako předěl mezi školním vyučováním (lekcí předcházely dvě vyučovací hodiny) a následující lekcí OSV. Dalším úkolem bylo zklidnění a zaměření pozornosti dětí na novou společnou činnost. Žáci potřebovali více času na zlidnění, protože trávili velkou přestávku venku na dvoře. Někteří z nich měli zpočátku tendence při rychlejším pohybu šaškovat a dostatečně nenaslouchali změnám rytmu. Cvičení jsem zastavila, děti zopakovaly instrukce. Domluvili jsme se, že ztlumím údery do bubínku, všichni se tak budou muset ztišit a více se soustředit na daný rytmus. Pomohl také nácvik chůze v rytmu na místě. U povelu „štronzo“ měly děti sklony se nastavovat do různých póz. Během hry se ukázalo, že některým se stále nedaří přesně dodržovat rytmus, přestože podobné aktivity zařazují i do hudební výchovy.

Rovněž vyplňování celého prostoru činilo dětem potíže. Měly snahu chodit spíše dokolečka. Možnou příčinou však může být i nedostatečně velký prostor.

2. Zcitlivění na téma:

Tato část lekce bude probíhat v komunitním kruhu. Pomocí jednoduchých úkolů a otázek zaměříme pozornost dětí na téma dnešní lekce.

- Rozhlédni se po třídě a očima najdi věc, která má tvar kruhu?
- Zavři oči. Jakou vůni si vybavíš, když řeknu slovo „léto“?
- Jakou vůni si vybavíš, když řeknu slovo „Vánoce“?
- Zavři oči a poslouchej, co slyšíš?
- Jakou barvu máš nejraději? Najdi ji očima ve třídě.
- Sdělte si se sousedem po levici, co nejraději mlsáte?
- Které smyslové orgány nám pomáhají poznávat svět kolem nás?
- Kterým smyslovým orgánem získáváte nejvíce informací?
- Myslíte si, že je dobré rozvíjet všechny smysly? Proč?

Komentář: *V této fázi si žáci prostřednictvím jednoduchých úkolů a odpovědí na otázky propojili téma dnešní lekce s vlastními zkušenostmi. Zcitlivění vzbudilo v dětech zvědavost a chuť k dalším aktivitám. Do rozhovoru se aktivně zapojovali všichni žáci. Jelikož jsou zvyklí pracovat v komunitním kruhu, neměli ani výrazné problémy s dodržováním pravidel. Aby se zapojili všichni žáci (i z časových důvodů) si na otázky odpovídali žáci ve dvojicích. Všichni se shodli na tom, že nejvíce informací získáváme pomocí zraku. Uvedli i některé příklady. Dle jejich názoru bychom měli rozvíjet všechny smysly, protože pomocí různých smyslů poznáváme odlišné vlastnosti věcí. Zároveň děti samy vymyslely několik příkladů, kdy můžeme při poznávání jeden ze smyslů nahradit jiným. Jeden z uvedených příkladů byl: “To, že je to jablíčko mohu poznat zrakem, ale také hmatem nebo podle chuti“. Na závěr jsme jednotlivé smysly a jejich orgány vyjmenovali.*

Od vidění k pozorování:

3. Hra na „detektiva“: Učitel v prostoru třídy schová tři předměty, v našem případě to budou šperky. Každý z nich bude schován tak, aby byl vidět (věci tedy nebudou schované uvnitř skříněk apod.). Aktivita bude motivována hrou na detektivy, jejichž úkolem je v prostoru třídy, v časovém limitu (5 min), najít tři vzácné ztracené šperky - náhrdelník, náramek a prsten.

Všichni hledají současně, avšak každý detektiv sám za sebe. Upozorníme děti, že detektiv musí být tichý a nenápadný. Pokud najde některý ze ztracených předmětů, nedá ostatním nic najevo a pokračuje v pátrání. Pokud najde všechny tři hledané šperky ještě před ukončením hry, posadí se do předem určeného prostoru. Po ukončení časového limitu se posadí všichni hráči. Následuje krátká reflexe.

Komentář: *Ve hře „Na detektiva“ děti zjistily, že je pro některé z nich náročné se déle soustředit a intenzivně hledat. V reflexi uváděly, že hledané šperky byly dobře schované a bylo těžké je najít. Žáci, kteří delší dobu hledali bez úspěchu, měli tendence vzdát hru ještě před koncem limitu. Více než polovina dětí byla úspěšnými detektivy, kteří v daném limitu našli všechny hledané šperky. Tyto žáky jsme společně ocenili potleskem.*

4. Tajný dirigent: Jeden z hráčů je zvolen za detektiva. Žák „detektiv“ odchází za dveře. Zbylí žáci stojí v kruhu a učitel mezi nimi určí tajného dirigenta. Jeho úkolem bude, jen za pomoci pantomimy (bez zvuků), předvádět hru na různé hudební nástroje. Při změně nástroje musí být dirigent opatrný, aby ho detektiv hned nevypátral. Úkolem ostatních hráčů je tajného dirigenta nenápadně sledovat a napodobovat ho. Detektiv hádá, kdo je tajným dirigentem tohoto orchestru. Pokud se hra příliš protahuje, můžeme detektivovi stanovit časový limit.

Komentář: *Hra proběhla podle očekávání. Z časových důvodů se bohužel nemohli vystřídat všichni žáci.*

5. Zrcadla: Hráči utvoří dvojice, které se postaví proti sobě. První z dvojice provede krátký pohyb a zastaví se jako socha. Druhý z dvojice se ho snaží co nejvěrněji napodobit, jako by byl zrcadlo. Zkušenější hráči mohou napodobovat i mimiku. Po určitém čase se hra zastaví a vymění se role hráčů. Všechny dvojice hrají paralelně.

Komentář: *Před samotným začátkem hry jsme si pro lepší pochopení ukázali několik příkladů. Hra děti velmi zaujala. Jelikož se jedná o mladší děti, zaměřili jsme se spíše jen na napodobování krátkého pohybu. V průběhu hry jsem si všimla, že někteří měli problém s vymyšlením vlastních variací a napodobovali jiné dvojice.*

V krátké reflexi jsem se zeptala, která z rolí se jim více líbila. Kreativní děti raději vymýšlely pohyby, tuto roli považovali za důležitější a zajímavější. Nesmělejší a méně nápadité děti byly spokojenější spíše v roli zrcadla.

Od slyšení k poslouchání:

6. Posloucháme zvuky: Dvojice žáků si pohodlně sednou zády k sobě, mají zavřené oči. Od učitele dostanou pokyn identifikovat všechny slyšené zvuky, zapamatovat si jejich posloupnost a rovněž určit prostředí, které je spojuje. Teprve po celé sérii zvuků si žáci ve dvojicích navzájem sdělují, co slyšeli.

***Komentář:** K poslechu jsem využila audiovizuální ukázky z internetu: https://www.youtube.com/watch?v=RJvOPEX_CV4. Součástí ukázky je i následná kontrola zvuků spojená s obrázky. Nahrávka obsahuje šest ukázek: zvuk chůze, cinkání klíčů a odemykání dveří, tekoucí vody z vodovodu, splachování toalety, čištění zubů, zvuk vysavače. Variantu práce ve dvojicích jsem zvolila zejména proto, aby se do reflexe mohli aktivně zapojit všichni žáci. Dvojice opravdu aktivně spolupracovaly. Nakonec jsme vše společně zrekapitulovali a zkontrolovali.*

7. Uslyšíš jen jednou: Smyslem tohoto cvičení je naučit žáky dobře poslouchat a soustředit se na mluvené slovo. Učitel zadá vždy několik (3-4) jednoduchých pokynů najednou. Úkolem žáků bude v přesném pořadí plnit zadané instrukce, které učitel vysloví pouze jednou.

Cvičení 1: Nejdříve udělej deset dřepů, potom si z aktovky vyndej penál. Na stolečku paní učitelky si vyzvedni prázdný list papíru a posad' se zpět na své místo.

Cvičení 2: Vyndej si z penálu modrou pastelku. Nejdříve na jednu stranu papíru nakresli smějícího se „smajlíka“, poté na druhou stranu nakresli mračícího se „smajlíka“. Až kreslení dokončíš, sedni si na koberec do kroužku. Papír si vezmi s sebou.

Na závěr si v komunitním kruhu pomocí „smajlíků“ děti samy zhodnotí, jak se jim dařilo plnit zadané instrukce, zda správně dodržovaly jejich pořadí.

***Komentář:** Přestože instrukce nebyly složité a následovaly v logickém sledu, vyzorovala jsem, že mnohým dětem dalo velkou práci plnit úkoly v zadaném pořadí. V krátké reflexi v komunitním kruhu několik dětí přiznalo, že sledovaly ostatní. Jen čtyři děti věděly, že instrukce přesně udávaly, v jakém pořadí „smajlíky“ kreslit.*

8. Hmat, čich:

Žáci sedí v kruhu, ruce dají za záda. Učitel postupně po kruhu posílá několik drobných předmětů (modřínová větvička se šiškami, chomáček lišejníku, kůra ze stromu obrostlá mechem, jehličnatá větvička).

Žáci si je za zády předávají. Mimikou mohou vyjádřit pocit, jaký v nich hmatový vjem vyvolává. Stane-li se, že předmět po hmatu poznají, neprozrazují to zatím ostatním. Poté učitel vloží všechny věci do neprůhledného sáčku a každému dá ještě přičichnout. Děti si mohou propojit hmatové a čichové počítky s určitým prostředím. Nakonec diskutují o tom, které předměty v kruhu putovaly. Který z nich byl na dotek příjemný nebo naopak nepříjemný a proč.

Komentář – *Úmyslně jsem vybrala několik přírodnin pro mladší děti méně známých, aby se více soustředily na hmatové vjemy a uplatňovaly svou fantazii. Děti uváděly, že zvláštní pocity měly při ohmatávání lišejníku, pro jeho neobvyklou strukturu. Modřínová větvička jim připadala jako klacík s boulemi. Vyjádření pocitů pomocí mimiky obličeje bylo dobrovolné, žáci se před ostatními spíše ostýchali, dva chlapci z druhého ročníku se naopak snažili svými obličejí pobavit ostatní.*

9. Relaxační cvičení - les:

Učitel vyzve žáky, aby si pohodlně lehli na zem a zavřeli oči. Prostřednictvím vyprávění přenese děti do prostředí lesa: *„Představte si, jak jdete lesní cestičkou. Sluníčko pálí, ale v lese je příjemný stín a vlhko. Cítíte vůni mechu, jehličí a hub. Na kraji pěšinky se červenají lesní jahůdky, jsou voňavé a sladoučké. V mlázi u cesty vykukují hlavičky hříbků. Zvednete hlavu a před vámi se rozprostírá velká paseka. Je plná pařezů, suchých větví a šišek. Krásně to pod nohama křupe a všude kolem se modrají borůvky. Najednou slyšíte praskání a v dálce vidíte běžet srnku. Sbíráte borůvky a posloucháte šumění stromů, zpěv ptáků a bzučení hmyzu. Kolem letí motýl.“* Po vyprávění necháme příběh chvíli doznít. V krátké reflexi se děti můžeme zeptat, zdali jim bylo vyprávění příjemné.

Komentář: *Během vyprávění jsem byla příjemně překvapena, že děti opravdu poslouchaly a nikdo nevyrušoval. Podle výrazu tváří jsem poznala, že v nich příběh vyvolal hezké pocity. V reflexi některé děti uváděly, že přestože se jim vyprávění líbilo, nedovedli si les ve své fantazii úplně představit.*

10. Pantomima prostředí lesa:

Po skončení vyprávění mají děti za úkol prostřednictvím pantomimy ztvárnit prostředí lesa. Pomocí vlastních těl vytvoří stromy, keře, trávu, mech, šišky nebo lesní zvířátka. Zvuky lesa mohou pantomimu oživit.

Komentář: *Při plánování této lekce jsem si neuvědomila, že tato aktivita může být pro nezkušené žáky příliš náročná. Bylo nutné aktivitu zjednodušit.*

Před vlastní realizací jsem tedy nejdříve využila pantomimy narativní. Žáci sami jmenovali jednotlivé lesní rostliny, zvířata a věci z prostředí lesa, a postupně si objevovali, jak lze tyto objekty pantomimicky ztvárňovat. Podobným způsobem jsme vytvářeli i zvuky lesa. Tím, že jsme pracovali simultánně (včetně učitele), našli žáci, kteří zpočátku neměli dostatek tvořivosti nebo se styděli, podporu v ostatních dětech. Teprve poté jsme přistoupili k pantomimě lesního prostředí. Závěrečným překvapením, byl pro děti houbař, respektive já v roli houbaře, který se v jejich lese náhle objevil. K proměně mi posloužil košíček. Mé zapojení děti ocenily úsměvem a přirozeně ho přijaly. Jsou zvyklé, že se do činností zapojují společně s nimi. Přes počáteční nesnáze a nespěšnost se nám pantomima velmi povedla.

11. Závěrečná reflexe: Společně si připomeneme proběhnuvší aktivity. Pomocí škály předpažené ruky si každý žák zhodnotí, jak se mu v některých aktivitách dařilo, co ho zaujalo nebo naopak nebavilo.

Komentář: *V úvodu závěrečné reflexe jsem považovala za důležité povzbudit ostýchavější děti a znovu je ubezpečit, že účelem her není někoho pozorovat nebo dokonce kritizovat. Poté jsme přistoupili k hodnocení jednotlivých aktivit. Abychom předešli napodobování, vyzvala jsem žáky, aby si odpověď rozmysleli a škálu ukázali nejdříve se zavřenýma očima. Reflexe pomocí škál je z časového hlediska úsporná, zároveň umožňuje, aby se vyjádřili všichni žáci, například i ti, kteří se do mluvených reflexí běžně nezapojují.*

Závěr: Rozvoj smyslového vnímání považujeme u nejmladších žáků za zásadní. Bohužel v běžném vyučování zpravidla není vždy dostatek času k jeho realizaci. Při volbě tématu bylo přihlédnuto k tomu, že se ve třídě nachází téměř polovina žáků, kteří mají deficit právě v oblasti poznávacích funkcí a pozornosti. Ten pak bývá jednou z hlavních příčin výukových problémů. V posledních letech počet těchto žáků stále narůstá. Hned v úvodním rytmickém cvičení se ukázalo, že dětem stále dělá problémy dodržování a reagování na změny rytmu. Rytmičká cvičení přispívají k rozvoji sluchového vnímání, hrubé i jemné motoriky a koordinaci celého těla. Tím, že nutíme žáky vyplňovat celý prostor, prohlubujeme jejich prostorové vnímání. První část lekce byla zaměřena nejen na procvičování zrakového a sluchového vnímání, ale rovněž na rozvoj pozornosti a paměti. Abychom udrželi zájem dětí, byla tato náročnější cvičení prokládána pohybovými aktivitami. V poslední části lekce dostaly děti možnost více nahlédnout pod pokličku dramatické výchovy.

Pomocí hmatových a čichových vjemů se přenesly do prostředí lesa, které pak ztvárňovaly také pomocí pantomimy. Přestože se v průběhu ukázalo, že je to úkol pro žáky náročný, narativní pantomima jim poskytla potřebnou jistotu a simultánní pantomimické ztvárnění lesa se nakonec velmi pěkně povedlo. I v této třídě se nachází několik nesmělých dětí, které se v některých aktivitách zpočátku ostýchaly a měly pocit, že je mohou ostatní pozorovat. Aktivním zapojením učitele do některých cvičení jsme přispěli k lepší atmosféře, a tím jsme vzbudili v nesmělých žácích větší jistotu a důvěru.

5.5.2 2. LEKCE

Název lekce: Navzájem se lépe poznáváme

Anotace: Téma této lekce podporuje žáky v aktivním přístupu při poznávání svých spolužáků ve třídě. Bližší vzájemné poznávání vede děti nejen k navazování kontaktu a komunikaci, ale zároveň i k většímu porozumění a upevňování pozitivních vztahů. V úvodu lekce budou mít žáci možnost rozpoznávat své spolužáky poněkud netradičním způsobem - podle hlasu. V dalších aktivitách si prověří, nakolik své spolužáky opravdu znají nebo naopak neznají. Hlavním smyslem tohoto tématu je se nejen lépe vzájemně poznávat, ale zároveň trénovat u dětí aktivní zájem o své spolužáky, které tolik neznají.

Průřezová témata – tematická oblast: Osobnostní a sociální výchova – Osobnostní rozvoj, Sociální rozvoj

Tematický okruh: Sebepoznání a sebepojetí, Poznávání lidí

Klíčová slova: sluchové vnímání, hmatové vnímání, jinakost, pantomima, nedokončené věty

Cílová skupina: 1. a 2. ročník ZŠ (20 žáků)

Realizace: Základní škola a Mateřská škola Přídolí, 4. února 2020

Předpokládaný čas: čtyři vyučovací hodiny

Pomůcky: zvoneček, bubínek, „kouzelná“ hůlka

Dlouhodobé cíle: jsou v souladu s očekávanými výstupy RVP ZV (první období) a klíčovými kompetencemi

- Rozvoj smyslového poznávání
- Sebepoznávání
- Vzájemné poznávání se ve skupině
- Dodržování pravidel a instrukcí
- Rozvoj komunikačních schopností

Konkrétní cíle lekce:

- Vnímá různé skutečnosti všemi k tomu potřebnými smysly
- Sděluje obsahy hmatového vnímání
- Žák sdělí, čeho si na druhých lidech všimá nejdříve
- Žák vlastními slovy vyjádří, co je podle něj podstatné vědět o svých spolužácích/druhých lidech
- Žák se aktivně zajímá o své spolužáky
- Svými slovy popisuje shody i odlišnosti spolužáků ve třídě
- Svým chováním projevuje respekt k různým formám odlišnosti (pohlaví, etnika, zájmů, sociálního zázemí)
- Žák si uvědomuje přínosy těchto shod a odlišností

Plán realizace lekce a komentáře k průběhu:**1. Netradiční představení:**

Děti se postaví do kruhu tak, aby na sebe dobře viděly a měly kolem sebe dostatek místa. Poté se jednotliví žáci postupně představují svým vlastním jménem, k němuž vymyslí jedno slovo, které se s ním rýmuje: Jirka – sirka, Janička – tkanička... a na závěr ještě připojí krátké gesto nebo pózu. Ostatní účastníci vždy každý pozdrav opětuji: „Ahoj Jirkosirko“ a zopakují i jeho gesto. Následně pokračuje další v kruhu.

Komentář: Účelem první aktivity bylo navození příjemné atmosféry a příprava na společnou činnost. Děti potřebovaly před započatím hry čas na hledání rýmu a gesta. Žákům, kterým se nepodařilo najít rým, jsme společnými silami pomohli. Gesto zvládl vymyslet každý sám. Aktivita děti velmi bavila.

2. Motivační hra – Poznej svého spolužáka!

Žáci chodí v kruhu do rytmu říkanky: „V kruhu jsme se zatočili, k tomu ještě poskočili. Teď Alenko pozor dej, kdo tě zdraví, poslouchej.“ Uprostřed stojí žák se zavázanýma očima. Učitel ukáže na jedno dítě, které Alenku pozdraví: „Ahoj Alenko, dobrý den Alenko, zdravím tě Alenko...“ (volba pozdravu je na jejich fantazii). Žák uprostřed má poznat, který ze spolužáků ho pozdravil. Je-li úspěšný a uhodl, vymění si žáci místo a hra pokračuje dál. Jméno v říkance se mění podle toho, kdo stojí uvnitř kruhu.

Reflexe: Poznávání spolužáků po hlase se dětem líbilo. Prváci tuto aktivitu znají z českého jazyka.

Postupně se vystřídali všichni žáci. Starším dětem z druhého ročníku jsem cvičení ztížila tím, že své spolužáky poznávali pomocí hmatu. Během tohoto poznávání měli zároveň hlasitě popisovat zjištěné informace. Například: „Tato osoba má dlouhé vlnité vlasy, spojené do culíku. Nosí náušnice. Je to dívka. Je menší než já. Má tričko s krátkým rukávem... Myslím si, že je to Jana.“ Při hlasitém popisu si děti získané informace lépe uvědomily a propojily s realitou. Ukázalo se, že v rámci jednotlivých ročníků se žáci poznávali celkem bez potíží, avšak napříč ročníky už si nebyli tak jisti.

3. Komunitní kruh – zcitlivění:

- Proč je důležité, abychom poznávali druhé lidi?
- Čeho si na druhých všimneme nejdříve?
- Myslíte si, že své spolužáky ze třídy dobře znáte?
- Koho ze třídy znáš nejlépe? Najdi ho očima. Proč tomu tak je?
- Koho ze třídy znáš nejméně? Najdi ho očima. Proč tomu tak je?
- Co byste se o svých spolužácích chtěli dozvědět?

Komentář: *Děti uváděly, že si na lidech nejdříve všimají oblečení nebo vlasů. Shodly se na tom, že to jsou informace, které nás upoutají na první pohled a získáváme je zejména pomocí zraku. Dobře si však uvědomují, že takto získané údaje nejsou dostačující k tomu, abychom se dobře znali. Děti uváděly, že nejlépe znají své kamarády, protože s nimi tráví hodně času nejen ve škole, ale i mimo ni. Během „zcitlivění“ si žáci rovněž uvědomili, že jsou ve třídě i děti, které skoro neznají. Na závěr komunitního kruhu jsme společně vymysleli několik otázek, abychom se o svých spolužácích dozvěděli více: Jakého máš domácího mazlíčka? Jaké je tvé nejoblíbenější jídlo? V kolik hodin chodíš spát? Jaký předmět tě ve škole baví/nebaví? Jaké roční období máš nejraději? Čím bys chtěl být, až budeš velký? Jakou barvu nemáš rád? Jaký dárek by ti udělal radost? Nejzajímavější otázky jsem napsala na tabuli. Těchto otázek budou děti moci využít i v následující aktivitě.*

4. Hra na reportéry:

Děti utvoří dvojice tak, aby byli v páru vždy ti spolužáci, kteří se tolik neznají. Jeden z nich se stane reportérem z dětské televize „Děčko“. Jeho úkolem je vyzpovídat svého spolužáka. Aby se dvojice při hře navzájem nerušily, rozmístí se v prostoru celé třídy. Po uplynutí časového limitu si žáci ve dvojici role vymění.

Otázky si „reportéři“ mohou sami vymyslet podle toho, co je zajímavá, nebo využijí otázek, které jsme si společně vytvořili. O nejzajímavější informace se žáci podělí v závěrečné reflexi.

Komentář: *Aktivita byla poměrně hlučná, což jsem vzhledem k prostoru očekávala. Hra vedla žáky k aktivnímu zájmu o své spolužáky. V rozhovorech děti využívaly spíše otázek, které jsme společně vymysleli, ale potěšilo mne, že se objevilo i několik nových: Na co nejraději koukáš v televizi? Jaký kroužek navštěvuješ? Hraješ na hudební nástroj? Máš mobilní telefon? Ukázalo se, že pro některé byla aktivita náročnější z hlediska zpětného vybavování zjištěných informací. Proto doporučuji rozdělit hru na dvě části, mezi které bude vložena reflexe.*

5. Pantomima:

Já, jako zvíře: Nejdříve žákům poskytneme prostor, krátce přemýšlet o tom, jakým zvířátkem by byli. Poté je učitel pomocí kouzelné hůlky a zaklínadla ve zvířátka promění: „*Abraka dabra děťátka, teď z vás budou zvířátka.*“ Nyní žáci tato zvířata pantomimicky ztvární (promění se v daná zvířátka). Hra končí obrácením kouzla: „*Abraka dabra zvířátka, ať jste zase děťátka.*“ V krátké reflexi pak děti společně sdílejí, v jaké zvířátko se kdo proměnil a proč.

Komentář: *Aby se pantomima nestala jen náhodným předváděním zvířátek, dala jsem dětem nejdříve možnost si promyslet, jakým zvířetem by se právě ony staly a proč. Ve hře se objevila kupříkladu kočička, protože je roztomilá. Jeden chlapec se proměnil v králíka, poněvadž má přední zuby jako králík. Nechyběl lev, který je králem zvířat, má velkou sílu a proto ho nikdo nepřemůže. Jiný žák se stal ptáčkem, protože by chtěl umět létat. Všechny nás rozesmála holčička, která prohlásila, že by se určitě stala opičkou, jelikož miluje banány.*

6. Zvídavý „kompot“:

Žáci sedí na židlích uspořádaných do kruhu. V kruhu je o jednu židli méně než žáků. Žák bez židle stojí uprostřed kruhu, a aby si mohl sednout, nutí ostatní k výměnám míst tím, že říká něco, co ho zajímá, co by chtěl o ostatních zjistit, jako například: „*Místa si vymění ti, kteří mají rádi červenou barvu, kteří rádi tancují, nejedí špenát, mají narozeniny v létě*“ a podobně. Ti, kterých se vyzvání týká, nesmí zůstat sedět na své židli, ale snaží se rychle vyměnit si místo s někým dalším. Vyzvatel se ovšem též snaží sednout si na některé uvolněné místo. Kdo zůstane bez židle, opět vyzývá: „*Místa si vymění ti, kteří ...*“

Komentář: *Tato aktivita byla z časových důvodů vypuštěna.*

7. Nedokončené věty:

„Nedokončené věty“ patří mezi verbální projektové techniky. Žákům jsou předkládány začátky vět, na které pak bezprostředně odpovídají (dokončí větu). Pro tuto aktivitu byly vybrány tyto nedokončené věty: „Je mi smutno, když...“ „Mám radost, když...“ „Umím dobře...“

Komentář: *V nedokončených větách se žáci poměrně často opakovali. Myslím si, že hlavním důvodem bylo to, že někteří nedokázali dostatečně rychle reagovat, a tak radši reprodukovali nápady jiných.*

8. Co máme společného:

Děti se volně pohybují prostorem. Snaží se ho celý vyplnit. Učitel dá pokyn, aby se seskupily do určitého počtu. Každá takto vzniklá skupina musí najít alespoň tři věci (charakteristiky), které jsou všem členům skupiny společné nebo naopak rozdílné.

Komentář: *Žáci často využívali vnějších charakteristik: „Jsme dívky.“ „Máme dlouhé vlasy.“ „Každý z nás má na sobě červenou barvu.“ ... Objevilo se však také: „Všichni rádi malujeme,“ „Bydlíme v bytovce,“ „Nemáme rádi sýrovou omáčku.“ „Chtěli bychom jezdit na koni.“ „Máme rádi tělocvik“*

9. Místo po mé pravici je volné:

Žáci sedí v kruhu, jedna židle je navíc. Ten, kdo má tuto volnou židli po své pravici, řekne kupříkladu: „Místo po mé pravé ruce je volné, přeji si, aby si sem sedla Maruška, protože má ráda koně, stejně jako já.“ V instrukcích vyzveme žáky, aby ve svých zpětných vazbách využívali rovněž nově nabytých poznatků z dnešní lekce.

Komentář: *Myslím si, že využití této aktivity - jako reflexe dnešní lekce bylo vhodné, protože účelem této techniky je předání pozitivní zpětné vazby. Tato hra v sobě zároveň nese významný emoční potenciál a děti zde měly možnost uplatnit nově získané poznatky o svých spolužácích. Kouzlo této hry spočívá také v tom, že do akce zde vstupují i „nevolení“ tým, že mohou volit. Je-li některý z žáků vynechán, můžeme děti instruovat, že mají být vystřídáni všichni žáci.*

Závěr: Dnešní lekce vyvolala v žácích zájem své spolužáky blíže poznávat. V úvodní motivační hře nejdříve poznávali své spolužáky podle hlasu a hmatu.

V následujícím rozhovoru se zamýšleli nad tím, jak vlastně informace o druhých lidech získáváme a čeho si na svých spolužácích, respektive na lidech, všímáme nejdříve. Nepředkládali jsme zde žákům hotové informace, ale podněcovali jsme je k porovnávání svých zkušeností, k přemýšlení a správné formulaci svých myšlenek. Hravou formou jsme vedly žáky k tomu, aby se více zajímali o své spolužáky, a tím je lépe poznali. Jednotlivé hry a cvičení vedly zároveň k sebepoznávání. Například v nedokončených větách se děti zamýšlely samy nad sebou. Ke vzájemnému bližšímu poznávání jsme využili rovněž pantomimická cvičení, jež dala žákům prostor k tvořivému sebevyjádření tak trochu jiným způsobem. Jejich dalším pozitivem je pohyb, který uspokojuje jednu ze základních potřeb dětí mladšího školního věku.

V průběhu her si každý lépe uvědomil přirozenost skutečnosti, že jsme každý jiný. V různosti se děti učí nacházet pozitivum a určité obohacení. Vedeme je k respektu k jinakosti a oceňování kvalit spolužáků. Tím, že druhého akceptujeme takového, jaký je, mu dáváme svobodu být sám sebou. Bližší poznávání sebe sama i druhých působí jako prevence různých nedorozumění, hádek i jiných negativních vlivů.

5.5.3 3. LEKCE

Název lekce: Mezilidské vztahy

Anotace: Základním úkolem této lekce je přivést žáky k zamyšlení nad významem dobrých mezilidských vztahů nejen ve třídě nebo v rodině, ale mezi lidmi obecně. Jistým měřítkem našich vztahů je vzájemné chování, prožívání a komunikace. Pozornost této lekce bude věnována základním projevům chování, které podporují dobré mezilidské vztahy. Konkrétně se zaměříme na nácvik omluvy, jakožto základního prvku komunikace. Žáci si pomocí metod dramatické výchovy posílí schopnosti prosociálního citění a jednání, jako jsou například podpora, vstřícnost, ohleduplnost nebo citlivé jednání, jež následně přispívají k pozitivním vztahům a vlídnému třídnímu klimatu.

Průřezové téma – tematická oblast: Osobnostní a sociální výchova – Sociální rozvoj

Tematický okruh: Péče o dobré vztahy, Komunikace

Klíčová slova: mezilidské vztahy, komunikace, hra v roli, improvizace, narativní pantomima

Cílová skupina: 1. a 2. ročník ZŠ (20 žáků)

Realizace: Základní škola a Mateřská škola Přídolí, 18. února 2020

Předpokládaný čas: čtyři vyučovací hodiny

Pomůcky: pastelky, tužka, pro každého papír velikosti A5, červená kšiltová čepice, polštářek

Dlouhodobé cíle: jsou v souladu s očekávanými výstupy RVP ZV (první období) a klíčovými kompetencemi

- Péče o dobré vztahy ve třídě i mimo třídu
- Rozvíjení komunikace a chování podporující dobré vztahy (empatie, sdílení, respektování, vzájemná podpora)
- Respektování domluvených pravidel
- Hodnocení a sebehodnocení

Konkrétní cíle lekce:

- Žák se činností aktivně účastní
- Jednotlivé aktivity propojuje s vlastními zkušenostmi
- Svými slovy vyjadřuje své myšlenky a názory
- Namaluje obrázek Helenky
- Žák si na základě vlastních zkušeností vybaví příklady negativních mezilidských vztahů a uvědomí si, jaký dopad mají na jeho vlastní prožívání, pocity nebo chování
- Žáci se učí zformulovat a vyjádřit omluvu
- Žák si vyzkouší přijmout omluvu
- Uvědomí si význam omluvy v komunikaci a vztazích

Plán realizace lekce a komentáře k průběhu:

1. Molekuly:

Hráči se volně pohybují po místnosti. Snaží se vyplnit celý prostor. Vedoucí bubínkem určuje tempo pohybu „atomů“ (hráčů) a během hry vyvolává čísla - kolik atomů se má spojit v molekulu. Úkolem hráčů je vytvořit skupinu (molekulu) o daném počtu atomů. Jakmile se skupiny a jejich počty zkontrolují, zavelí vedoucí „rozpad“ a hra pokračuje dál. Na seskupení může být hráčům vymezen i časový limit, vedoucí počítá například do 10. Hráči, kteří se nedokázali seskupit, ze hry vypadávají.

***Komentář:** Do této hry se promítly povahové rysy a organizační schopnosti některých dětí, jež měly snahu opravdu v časovém limitu danou molekulu vytvořit (za každou cenu). Ty nesmělé spíše vyčkávaly, kdo si je do skupiny přibere, nebo se naopak nechaly lehce z dané skupiny vyřadit.*

Abychom mohli hrát po celou dobu všichni, předem jsme se domluvili, že v naší hře nebude nikdo vypadávat. Během hry děti postupně ztrácely ostych a byly připravené k dalším aktivitám.

2. Zcitlivění na téma:

Tato část lekce bude probíhat v komunitním kruhu. Žáci mají za úkol zamyslet se nad tím, co je pro ně důležité, aby se jim ve třídě (škole) líbilo. Aktivita probíhá formou diskuse. Platí pravidla komunitního kruhu: Mluví vždy jen jeden, ostatní naslouchají. Názory ostatních nekritizujeme ani nekomentujeme.

Komentář: *Na první místo žáci stavěli dobré kamarády, aby se ve třídě nehádali a byli na sebe hodní. Také by uvítali více hodin tělocviku, delší přestávky nebo zvířátko ve třídě. Prostřednictvím diskuse se žáci naladili na další činnost. V závěru jsem dětem sdělila, že jim nyní někoho představím.*

3. Tvoříme HELENKU:

Další činnosti již budou probíhat na základě krátkého fiktivního příběhu holčičky Helenky. Učitel žákům vypráví začátek příběhu: „*Helena chodí do druhé třídy. Ve škole má hodně kamarádů a její nejlepší kamarádka se jmenuje Janička.*“ Učitel položí doprostřed kruhu červenou kšiltovku se slovy, že to je Helenčina nejoblíbenější čepice. Nyní bude úkolem dětí si Helenku společně podle fantazie vytvořit.

Žáci sedí v kroužku. Postupně si posílají červenou kšiltovou čepici. Kdo bude chtít mluvit, nasadí si ji na hlavu. Nyní má slovo a může jednou větou sdělit ostatním něco o Helence, například to, jak Helenka vypadá, co ráda dělá, jaké má koníčky, zájmy, zda má sourozence, případně kde bydlí apod., dle nápadů a fantazie dětí. Koho nic nenapadá nebo mluvit nechce, čepici si nenasadí, pouze ji pošle dál po kruhu. Upozorníme žáky, že musí zároveň dobře poslouchat ostatní, aby se některé informace o Helence neopakovaly či se navzájem nevyvracely. Jako příklad můžeme uvést: „Řekne-li někdo, že má Helenka zrzavé vlasy, nemůže někdo další říci, že má vlasy hnědé.“ Dobré naslouchání je také důležité z hlediska získávání informací o Helence.

Komentář: *Kšiltovka putovala dvakrát dokola, jelikož některé děti měly stále nové nápady. Bohužel to byli stále stejní žáci. Vzhledem k tomu, že se informace nesměly opakovat, bylo i několik dětí, které samotné nic nenapadlo. Těmto žákům jsem se snažila pomáhat návodnými otázkami.*

Postupně se nám, společnými silami, podařilo Helenku vytvořit:

Naše Helena má blondaté dlouhé vlasy a ráda je nosí spleteny do copu. Kšiltovka nám napověděla, že její nejoblíbenější barva je červená. Helenka je veselá dívka, ale trošku nepořádná. Je tělem i duší sportovec, proto ji ve škole nejvíce baví tělocvik. Ve volném čase ráda jezdí na kole, bruslí, lyžuje, a dokonce se učí jezdit i na koni. Rovněž miluje zvířata. Doma mají kočičku Micinku a křečka Ferdu. Má malého bratříčka, který se jmenuje Honzík. Její maminka je prodavačkou a tatínek řidičem kamionu.

4. Narativní pantomima na téma: „Co Helenka dělá“

Žáci se rozmístí po prostoru. Učitel jmenuje názvy různých činností, co Helenka dělá. Děti je pantomimicky předvádějí. Je důležité využít nápadů dětí z předešlé aktivity. Příklady činností: Helenka si čistí zuby, maluje, bruslí, lyžuje, spí, hraje si v pokojíčku, jede na koni, uklízí své hračky, jde do školy...

Komentář: *Tato aktivita děti bavila. Překvapilo mne, že se opravdu s nadšením všechny zapojily. Nikdo se nestyděl. Obávala jsem se, že někteří chlapci budou mít problém, protože se jedná o dívku. Mé obavy se však nenaplnily. První činnost jsem popisovala podrobněji a hrála společně s dětmi: „Helenka drží kartáček. Vymáčkne si na něj pastu. Tubu s pastou odloží na umyvadlo. Cení zuby a čistí si je. Poté vezme kelímek do rukou a vypláchne si pusou ...“ Usilovala jsem tím o to, aby si žáci uvědomovali jednotlivé pohyby a více přemýšleli nad vlastním ztvárněním ostatních činností.*

5. Kreslíme Helenku:

Nyní žáci Helenku pastelkami nakreslí (viz příloha D). Před kreslením si mohou znovu připomenout, jak Helenka vypadá.

6. Reflexe:

V úvodu si prohlédneme namalované obrázky, následně proběhne slovní reflexe, ve které můžeme využít těchto otázek:

- Bavilo vás vytvářet Helenku?
- Co se vám na Helence nejvíce líbí?
- Zavřete oči a zkuste si ji představit?
- Chtěli byste Helenku za kamarádku?

Komentář: *Vymýšlet a tvořit novou imaginární kamarádku děti bavilo. Vkládaly do ní své vlastnosti a přání, například jezdění na koni nebo mít doma zvířátko. Shodly se na tom, že je Helenka určitě dobrá kamarádka.*

7. „Helenka říká“ – pohybová hra:

Žáci se volně rozestaví v prostoru. Během hry mezi žáky putuje červená kšiltovka, děti si ji předávají z ruky do ruky. Kdo chce, může si čepici nasadit na hlavu. V tomto případě žák zvolá: „Helenka říká“, a doplní větu jednoduchým úkolem.

Kupříkladu: „*Helenka říká, udělej deset dřepů.*“ Ostatní hráči zadaný úkol splní. Poté kšiltovka putuje dál. Nasazení kšiltovky (zadávání úkolů) na hlavu je dobrovolné, kdo ji nechce nasadit, pouze ji předá dál.

Komentář: *Snažila jsem se o propojení pohybové hry s tématem dnešní lekce, z tohoto důvodu jsem do hry zakomponovala červenou kšiltovku a větu: „Helenka říká.“ Jde o modifikaci hry „Kuba řekl“. Hra děti velmi pobavila. Žáci kupříkladu vymysleli: „Helenka říká: Vyplázni jazyk!“ „Helenka říká: Vyskoč co nejvýše!“ „Helenka říká: Zamávej!“*

8. Helenka je smutná:

Děti se posadí zpět do kruhu. Učitel vypráví další část příběhu: „*Když se dnes Helenka vrátila ze školy domů, byla moc smutná. Ani maminčin oběd jí nechutnal. Sedí na posteli v dětském pokojíčku, má červený nos a po tvářích se jí kutálejí slzy. Co se jen Helence ve škole mohlo stát?*“ Děti se rozdělí do skupinek (3-4). V těchto skupinkách se pak žáci pokusí vymyslet problémové situace, které se jí ve škole mohly přihodit, a to následně včetně toho, jak by se tyto situace daly vyřešit, aby už Helenka nemusela být smutná. Nápady jednotlivých skupin budeme sdílet v komunitním kruhu.

Komentář: *Žáci samozřejmě vycházeli ze svých zkušeností. Během 5 min. vymysleli například tyto situace a jejich řešení: „Helenka dostala špatnou známku. Může se doma více učit a zítra si to opraví.“ „Helence ve škole někdo nadával. Řekne to rodičům nebo paní učitelce.“ „Helenka ztratila penál. Poprosí Janu a zítra ho budou společně hledat.“ „Zapomněla úkol a paní učitelka se zlobila. Úkol napíše a omluví se paní učitelce.“ „Pohádala se s kamarádkou Janou. Zajde za ní domů, a zeptá se, zdali s ní Jana půjde ven. Udobří se.“ „Helence se ve škole ztratil oblíbený plyšák. Řekne to paní učitelce.“ ... Všechny děti pracovaly se zapálením. Některé skupiny vymyslely i více variant.*

Nyní nastal čas dětem prozradit, co se Helence ve škole stalo: „*Helenka už nahlas vzlykala, přičemž si ani nevšimla, že vedle ní spí kočka Micka. Kočka otevřela oči, protáhla se a sedla si Helence na klín. Helenka ji hladila. Hnedle se jí trochu ulevilo. Začala Micce vyprávět, co se jí dnes přihodilo. Říkala: „Viš, Micko, jsem hrozně smutná. Zapomněla jsem dnes pero doma a Jana mi půjčila své náhradní. Jenomže já ho rozbila a nic jsem jí neřekla. Bála jsem se. Ted' nevím, co mám dělat... Vždyť ho Jana zítra bude chtít vrátit.“* Na přímou řeč Helenky může učitel využít metody „hra v roli“. Nasadí si červenou kšiltovku, přičemž mu malý chlupatý polštář poslouží jako zástupná rekvizita za kočku Micku.

Protože teď už děti ví, co se Heleně přihodilo, bude jejich dalším úkolem vymyslet řešení této situace. Ve dvojicích si tedy zahrají na Helenu a Janu.

9. Hra v roli: „Omluva“

Dvojice dostanou čas na zformulování Helenčiny omluvy a reakci Jany. Pak si situaci zahrají. Role si vystřídají. Všechny dvojice budou hrát paralelně.

Komentář: *Děti samozřejmě přišly na to, že nejlepším řešením celé situace je omluva. Padl také nápad, že Helena může koupit nové pero a Jana nic nepozná. Ve dvojicích děti vymyslely formulaci omluvy a možnou reakci na ni. Poté si situaci zahrály. Chlapcům se příliš nezamlouvalo, že by měli hrát dívky. Domluvili jsme se, že mohou být sami sebou. Na některých dětech bylo vidět, že se ostýchaly nebo si nevěděly rady. Zadržovaly, začínaly stále znovu od začátku apod. Snažila jsem se je podpořit tím, že jsem jim pomáhala návodnými otázkami. V krátké reflexi jsme si připomněli některé formulace omluv a možné reakce na ně: „Prosím nezlob se, ale...“ „Chtěla bych se ti omluvit, že jsem...“ „Opravdu jsem nechtěla...“ „Moc mne to mrzí, že jsem ti rozbila pero, koupím ti z kapesného nové.“ „Nic se nestalo.“ „Neboj se, nezlobím se, mohlo se to stát i mě.“ - „Co se dá dělat.“... Připomněli jsme si také, že při omluvě hledíme druhému do očí. Na závěr jedna z dvojic omluvu předvedla.*

10. Reflexe:

Pomocí otevřených otázek se mají žáci zamyslet nad významem omluvy v mezilidských vztazích. Propojit téma s vlastními zkušenostmi.

- Stalo se vám někdy, podobně jako se to přihodilo této Helence, že jste něco „vyvedli,“ a báli jste se to dotyčnému říci, omluvit se...?
- Jak by to mohlo dopadnout, kdyby se Helena neomluvila?

- Myslíte si, že je omluva důležitá. Proč?
- Chtěli byste Helence na závěr dnešní lekce něco vzkázat?

Komentář: Někteří žáci uváděli, že se někdy bojí přiznat nebo omluvit, protože mají zkušenost s negativní reakcí, a to většinou od rodičů, někdy i od kamarádů. Přesto se většinou žáci shodli na tom, že i když je to těžké, je lepší se omluvit, protože potom přichází úleva. Odkládání v nich vyvolává nepříjemné pocity nejistoty a strachu. Děti si uvědomují důležitost omluvy ve vzájemných vztazích, což vyjadřuje kupříkladu tento výrok: „Kdyby se Helenka neomluvila, mohla by přijít o nejlepší kamarádku.“ Vzkazy dětí: „Helenko, neboj se.“ „Přeji ti hodně kamarádů“ „Netrap se, běž hned za Janou a řekni jí, co se stalo.“ „Měj se hezky!“

Závěr: Téma mezilidských vztahů jsme žákům přiblížili pomocí jednoduchého vymyšleného příběhu z každodenního života. Hlavní hrdinka pomohla žákům vybavit si některé vlastní zážitky, týkající se mezilidských vztahů, ke kterým pak ve skupinách hledali způsoby jejich řešení. Aktivizující metody dramatické výchovy umožnily žákům vyzkoušet si a formulovat omluvu. Prostřednictvím bezpečné fiktivní situace si uvědomili, nakolik špatné nebo dobré vztahy ovlivňují naše pocity, chování a atmosféru ve třídě.

Pro budování a udržení kvalitních mezilidských vztahů platí jisté zásady, ačkoliv nemáme ke všem lidem pozitivní emoční vazby, měli bychom se k nim chovat s respektem a porozuměním. Náplň lekce vedla žáky k pochopení, že k pozitivní atmosféře ve třídě může každý přispět sám tím, že bude dodržovat pravidla slušného chování a využívat vhodnou nezraňující komunikaci. Jednotlivé aktivity poskytly dětem zároveň prostor pro rozvoj komunikačních schopností, fantazie a tvořivosti.

5.5.4 4. LEKCE

Název lekce: Jak spolu mluvíme?

Anotace: Téma komunikace prostupuje všemi okruhy OSV a rozvoj komunikačních dovedností je jedním ze základních požadavků vzdělávání a fakticky pokračuje po celý život. Dobré dorozumívací schopnosti jsou mimo jiné předpokladem kvalitních mezilidských vztahů. V počátku lekce se budeme věnovat běžné, avšak velmi důležité činnosti, jakou je pozdrav. Jedním z dalších úkolů lekce bude přimět žáky pomocí metod dramatické výchovy k tomu, aby si uvědomili, že komunikace neprobíhá pouze slovy, ale též neverbálními prostředky, jako jsou: oční kontakt, mimika, pohyb nebo gesta.

Tato nonverbální komunikace, jinými slovy řeč těla, odkrývá pocity, náladu či postoje mluvčího. V následující části lekce je rozvoj komunikačních dovedností propojen s nácvičkou chování v běžných společenských situacích. Proto je hlavní část věnována praktickému nácvičku „požádání o něco“.

Průřezové téma – tematická oblast: Osobnostní a sociální výchova – Sociální rozvoj

Tematický okruh: Komunikace

Klíčová slova: komunikace, pozdrav, žádost, hra v roli, neverbální komunikace, formy společenského styku

Cílová skupina: 1. a 2. ročník ZŠ (20 žáků)

Realizace: Základní škola a Mateřská škola Přídolí, 25. února 2020

Předpokládaný čas: čtyři vyučovací hodiny

Pomůcky: kartičky s herními situacemi (viz příloha E), bubínek, zvoneček

Dlouhodobé cíle: jsou v souladu s očekávanými výstupy RVP ZV (první období) a klíčovými kompetencemi

- Rozvoj komunikativních dovedností, rozvoj slovní zásoby
- Výstižná formulace a vyjadřování názorů, myšlenek a pocitů
- Dodržování pravidel slušného chování
- Rozvoj sociálních kompetencí
- Rozvoj spolupráce a komunikace mezi dětmi
- Umět naslouchat
- Respektování základních komunikačních pravidel v rozhovoru
- Pečlivá výslovnost, správné dýchání a tempo řeči
- Volba vhodných verbálních i neverbálních prostředků řeči v běžných situacích

Konkrétní cíle lekce:

- Žák rozeznává různé druhy pozdravů
- Uvědomuje si, že volba pozdravu závisí na adresátovi a na situaci, ve které probíhá
- Při pozdravu se dívá druhému do očí
- Vymyslí různé komunikační situace k hlavnímu tématu lekce
- Uvědomí si, že neverbální komunikace (mimika, úsměv, gesta) je součástí komunikace
- Žák porovná a hodnotí různé příklady žádostí
- V cvičných situacích si žák nacvičí pravidla a formulaci žádosti, prosby, poděkování

- Svými slovy zdůvodní smysl společenských pravidel

Plán realizace lekce a komentáře k průběhu:

1. Pozdrav

Varianta 1: Žáci se volně pohybují prostorem. Během chůze se snaží vyplňovat celý prostor. Na úder bubínku se všichni zastaví, očima najdou nejbližšího spolužáka, naváží vzájemný oční kontakt a pozdraví se.

Varianta 2: Cvičení probíhá stejně jako v první variantě, rozdíl je pouze v tom, že nyní učitel přesně zadává situaci nebo adresáta pozdravu například: „*Ráno zdravíš paní učitelku. - Odpoledne se loučíš s kamarádem. - Jdeš spát. Loučíš se s babičkou, která odjíždí. - Odcházíš z jídelny. - Vcházíš do obchodu. - Večer na ulici potkáš rodiče tvého kamaráda...*“ Po cvičení následuje krátká slovní reflexe.

- Bylo pro vás těžké navázat kontakt očima?
- Jakým pozdravem rádi zdravíte své kamarády?
- Přemýšleli jste někdy o tom, proč se lidé zdraví? Co je úkolem pozdravu?
- Existují pravidla, která bychom při pozdravu měli dodržovat?

Komentář: *Zpočátku úvodního cvičení se žáci snažili navazovat kontakt spíše se svými kamarády (i na dálku) a ne s nejbližší stojícím spolužákem. Vypozorovala jsem také, že je pro děti těžké najít si partnera pouze očima, tedy navázat vzájemný oční kontakt, což děti potvrzovaly i v reflexi: Uvedly například: „Já jsem se na něj pořád díval, ale on mne vůbec neviděl.“ Během rozhovorů v reflexi děti sdělovaly, že pozdravit máme, když někam vcházíme či odcházíme, nebo když potřebujeme s někým mluvit. Dětem neuniklo, že lidé používají různé pozdravy, že vždy záleží na tom, koho a kdy zdravíme. Z úvodního cvičení jsme také vyvodili, že bychom se při pozdravu měli navzájem podívat do očí a usmát se. Toto tvrzení jsme si ještě ověřili v následující krátké aktivitě, kdy měli žáci za úkol pozdravit svého souseda v komunitním kruhu nejdříve s úsměvem, podruhé bez úsměvu a porovnat, který z pozdravů byl příjemnější. Připomněli jsme si také méně užívané pozdravy a přání, která sice žáci tak často nevyužívají, ale jež mohou navodit velmi příjemnou atmosféru: dobré jitro, pěkné odpoledne, krásný den, těším se na viděnou, budu se těšit na shledání, v pátek při odchodu ze školy si můžeme popřát hezký víkend.*

2. Roboti:

V první části hry si dvojice žáků rozdělí role robota a jeho vodiče. Dvojicím bude vymezen určitý čas (5 min), během něhož si domluví několik neverbálních dotykových signálů, pomocí nichž se jejich robot bude ovládat a pohybovat. Výběr signálů i druh pohybu spočívá pouze na jejich fantazii. Pro zjednodušení hry se lze předem domluvit na tom, že stejný dotykový signál určitou činnost robota zapíná a zároveň ji i vypíná. Během vymezeného času mají žáci rovněž za úkol si roboty vyzkoušet a zkontrolovat, zdali dobře fungují. Druhá část hry bude věnována společnému předvedení jednotlivých robotů a jejich dovedností. Na závěr děti vyberou nejlepšího robota.

Komentář: *Všechny dvojice se celkem rychle dohodly na tom, kdo z nich bude robot, kdo vodič. Abych předešla nesprávnému pochopení zadání, předvedla jsem před započítím časového limitu příklad signálu a pohybu robota. Druhou ukázkou již vymyslela jedna z dvojic. Určený časový limit bylo nutné o pár minut prodloužit, všichni žáci byli naprosto pohlce připraveni svými roboty. Děti vymyslely například tyto dotykové signály: pohlazení, poklepání, plácnutí, zatahání za ruku, za vlasy... Roboti chodili vpřed, vzad, dělali dřepy nebo hladili a jeden z robotů i uklízel. Všechny zaujal robot, jenž na zatahání za ucho tančil. Objevili se i dva příliš „komplikovaní“ roboti, kteří nakonec moc nefungovali.*

3. Mluvení beze slov:

Děti se volně pohybují prostorem. Na úder bubínku utvoří žáci co nejrychleji dvojice, ve kterých beze slov – jen pomocí mimiky, gest nebo pohybů – navzájem splní úkol, který jim učitel zadá. Učitel bude například po dvojici chtít, aby jeden druhému beze slov sdělil, že je šikovný... Poté hra pokračuje dál, přičemž na úder bubínku se opět vytvoří nové dvojice. Platí podmínka, že jednotliví žáci by měli být s každým ve dvojici pouze jednou. Učitel postupně žákům zadává tato sdělení neverbální komunikace:

- jsem na tebe naštvaný
- chválím tě za dobrou práci
- chci ti něco ukázat
- posílám tě pryč
- mám tě rád
- nudím se, už mě to tu nebaví
- je mi zima
- hrozí ti nebezpečí

V krátké reflexi povedeme děti k uvědomění, že nonverbální prostředky jsou běžnou součástí komunikace. Dále nás bude zajímat, které sdělení bylo pro žáky těžké, které naopak lehčí, kdy využívali spíše mimiky, kdy naopak gest, apod.

Komentář: *Během tohoto cvičení si děti opravdu uvědomily, že se lidé dorozumívají také neverbálními prostředky. Ukázalo se však, že to není vždy tak jednoduché, jak se zprvu zdálo. Nejtěžší podle dětí bylo vyjádřit, že se nudí, protože jde o vyjádření spíše pomocí mimiky obličeje. Jako jednodušší uváděly: „mám tě rád“, což jimi bylo vyjadřováno pohazením nebo obětím. V průběhu hry jsem si ovšem všimla, že právě toto téma bylo některým dětem nepříjemné. Zejména starší druháci se při tomto zadání ostýchali, pokud byli ve dvojici s opačným pohlavím, zatímco pro prvňáčky to dosud nepředstavovalo problém.*

4. Formy společenského styku – nácvik „žádosti“:

Učitel vyzve žáky, aby bedlivě pozorovali, jakým způsobem je bude o něco žádat nebo jim děkovat. Poté předvede několik situací správného i nesprávného „požádání“.

Situace: Učitel přijde k žákovi a beze slov si vezme jeho tužku. Při odchodu řekne zády k němu: „*Dík, čau.*“ - Přijde k jinému žákovi a sdělí mu: „*Hele, potřebuji tvůj sešit.*“ Následně si bez čekání na jeho reakci sešit vezme. Při tom nepoděkuje a odejde. - Dalšího žáka poprosí, zda by mu půjčil svou tužku stylem: „*Prosím tě, půjčíš mi svou tužku? Hned ti ji vrátím.*“ V tomto případě učitel počká na souhlas, tužku si půjčí a poděkuje: „*Děkuji ti, Petře.*“ – V dalším příkladu učitel poprosí jednoho z žáků následovně: „*Prosím tě, Davide, pomohl bys mi přenést lavici na chodbu?*“ Po kladné odpovědi žáka učitel odpoví: „*Děkuji ti, jsi moc hodný.*“ – Další učitelův výrok bude mít například tuto formu: „*Hele, Franto, nekoukej a fofrem odnes tu židli na chodbu!*“

Po přehrání těchto situací vyzve učitel žáky, aby porovnali jednotlivé způsoby žádostí, přičemž je pobídne, aby zkusili vlastními slovy popsat, které příklady se jim líbily nebo naopak nelíbily, a proč. Příklady a důvody žáků učitel zapisuje heslovitě na tabuli. Poté s nimi diskutuje na otázky:

- Vzpomínáte si, kdy jste naposledy někoho o něco žádali (doma, venku, ve škole)?
- Zkuste sami vymyslet situaci, kdy ve škole o něco žádáte (spolužáka, paní učitelku, paní kuchařku nebo pana školníka).
- Jaký je rozdíl mezi formou žádosti, v níž žádáte dospělého člověka a žádostí, kterou adresujete kamarádovi?

- Dokázali byste zformulovat některá pravidla, která je zapotřebí dodržovat, když někoho o něco žádáte?
- Uveďme několik příkladů, jak může prosba začínat.
- Jak bude vypadat běžná reakce na nějakou prosbu?

V následující části si každý z žáků vylosuje jednu kartičku (viz příloha E), na které bude uvedena určitá situace z reálného života. Součástí každé kartičky je rovněž písmeno, které žákům umožní rychlejší rozdělení do dvojic. Kartičky se stejným písmenem obsahují shodnou situaci. Úkolem každé dvojice bude připravit a sehrát scénku na vylosovanou situaci.

Nejdříve žákům poskytneme dostatek času na přípravu a následně si dvojice scénky simultánně přehrají, poté si vymění role. V závěrečné reflexi aktivitu blíže rozebereme.

Reflexe: Nejprve žáci pomocí škály předpažené ruky zhodnotí, jak se jim ve dvojicích pracovalo. Poté budou některé scénky na základě dobrovolnosti prezentovány. Během prezentace shrneme nejdůležitější zásady „žádosti“.

Komentář: *Během první části se žákům pomocí komparace jednotlivých situací hraných učitelem podařilo samostatně stanovit základní pravidla slušného požádání. Tato úvodní část zároveň vzbudila v žácích velkou chuť k následujícím vlastním scénkám. Během přípravy potřebovaly některé dvojice podpořit a pomoci. V závěrečné prezentaci děti předvedly tři moc pěkné scénky, které obsahovaly pozdrav, oslovení, ...poděkování). Na jejich základě jsme si ještě jednou připomněli nejdůležitější zásady spojené s žádostmi.*

5. Závěrečná reflexe

Závěr celé lekce proběhne mluvenou reflexí pomocí dvou otázek. Žáci se nejdříve nad otázkou pobaví ve dvojicích (např. se sousedem po levici), společně zformulují odpověď, kterou poté jeden z nich prezentuje.

- Co jste se dnes naučili?
- Která aktivita vás nejvíce bavila?

Komentář: *Na první otázku žáci odpovídali, že se učili něco říci bez mluvení, nebo že vědí, jak o něco slušně požádat. Dle mého očekávání děti nejvíce bavila hra na roboty či mluvení beze slov.*

Závěr: Naše poslední lekce byla zaměřena na praktické komunikační dovednosti. První cvičení umožnilo žákům uvědomit si, že i pozdrav má svou důležitou komunikační funkci.

Že je nejen projevem úcty, ale také počátkem navázání kontaktu. Žáci pochopili, že výběr vhodného pozdravu vždy závisí na dané situaci, a že pozdravem mohou navodit příjemnou atmosféru pro další komunikaci.

Prostřednictvím metod dramatické výchovy jsme poskytli žákům příležitost k tomu, aby porozuměli rozličným způsobům mezilidské komunikace. Pomocí hry „Roboti“ a aktivity „Mluvíme beze slov“ si uvědomili, že součástí komunikace je též neverbální vyjadřování. Správné „čtení“ nonverbálních signálů přispívá k porozumění chování lidí v různých souvislostech a umění na ně vhodně reagovat.

Hlavní část lekce byla opět zaměřena na formy společenského styku, jejichž rozvoj je zároveň jednou z náplní očekávaných výstupů RVP ZV. Žáci v aktivitách využívali svých vlastních zkušeností, čímž objevovali smysl a užitek rozvíjených dovedností. Pomocí metody „učitel v roli“ jsme nechali žáky, aby si základní principy forem společenského styku, které se týkají v tomto konkrétním případě „požádání“, objevili sami. Tyto principy, jak víme, vychází z úcty a respektu k druhým lidem.

Děti měly možnost pravidla trénovat v konkrétních reálných situacích, a tím poodhalily jejich skutečnou využitelnost. Zároveň je takto procvičováno rovněž empatické chování ke svým spolužákům. Praktickým nácvikem si děti účinně procvičily nejen konkrétní žádost vhodně zformulovat, ale rovněž vhodných forem žádostí účinně užívat. Nácvik chování v reálných situacích, jenž nepostrádá zpětnou vazbu, je totiž zřejmě tím nejúčinnějším způsobem, jak napomoci tomu, aby žáci následně užívali těchto zásad i v běžném životě. Rozvíjením komunikačních schopností žáků je pak přispíváno k posilování jejich sociálních dovedností. Utváří se pozitivní podmínky pro lepší přijetí žáka nejen svými spolužáky, ale také ostatními lidmi. Navíc je dobrá úroveň „sociálních kvalit“ každého z žáčků do jisté míry i prevencí rizikového chování, čímž je v sekundární rovině přispíváno i k jeho školní úspěšnosti.

5.5.5 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ

V praktické části této diplomové práce jsme ukázali, že využívání prostředků dramatické výchovy nabízí žákům příhodné podmínky pro jejich osobnostní a sociální rozvoj. V průběhu lekcí jsme u žáků rozvíjeli dovednosti, které se úzce dotýkají poznávacích schopností, navazování vztahů, komunikačních dovedností či nácviku forem společenského styku.

Z uvedených závěrů jednotlivých lekcí lze jistě konstatovat, že prostřednictvím dramatické výchovy je možno k rozvoji těchto kompetencí skutečně účinně přispět.

Přestože však byly ryze konkrétní cíle této části naší práce naplněny, hlavním výstupem lekcí, jakožto celku, musí být logicky požadavek, aby žáci nabyté praktické dovednosti dokázali využívat v běžném životě v rámci třídy, ale i mimo ni. Pro evaluaci takovýchto výsledků by ovšem bylo nutno mnohem více času následně stráveného s kompletní třídou. Nebývalá situace vyvolaná opatřeními proti šíření viru Covid 19, pak právě takovéto následné snahy učinila doslova nemožnými.

Na samotný závěr si formulujme několik postřehů využitelných v praxi.

- Je vždy výhodou, pokud s žáky pracuje učitel, který danou skupinu dobře zná, nejlépe třídní učitel.
- Pohybové hry jsou sice limitovány prostorem, většinu z nich však můžeme účinně modifikovat.
- Učitel musí umět improvizovat, tvořivě se přizpůsobit aktuální situaci. Pokud je potřeba, měl by být schopen od hry či cvičení ustoupit, případně ho kreativně upravit či nahradit vhodnější variantou.
- Některé hry a cvičení mohou v důsledku nedostatku zkušeností či kreativity hráčů proběhnout mnohem rychleji, než jsme předpokládali. Připravte si proto několik aktivit do zásoby.
- Jednotlivé hry a cvičení dramatické výchovy samozřejmě postihují více oblastí osobnostně sociálního rozvoje. Ve fázi plánování lekcí je proto nezbytné si nejdříve stanovit konkrétní cíle, teprve na jejich základě vybírat jednotlivá cvičení a hry, které pak daným cílům přizpůsobíme.
- Velkým pozitivem je, že v těchto aktivitách mohou uspět i žáci, kteří jsou za normálních okolností považováni spíše za outsidersy.
- V rámci bezpečného prostředí, které je jedním ze základních principů dramatické i osobnostní a sociální výchovy, je zapojování do jednotlivých aktivit dobrovolné. Každé z dětí musí mít možnost se aktivity nezúčastnit.
- S nezkušenými a mladšími dětmi začínáme simultánními aktivitami.
- Stydlivějším nebo méně kreativním dětem můžeme pomoci tím, že se některých činností účastníme společně s nimi.
- V reflexi nikdy nehodnotíme jednotlivé účastníky, nýbrž průběh činností.
- Využívejme různé techniky reflexí – mluvenou, psanou, kreslenou, reflexe pomocí škály, hry nebo za pomoci projektivních technik. Výhodné je používat takové reflexe, kde se mohou zapojit všichni žáci.

ZÁVĚR

Teoretická část diplomové práce nastínila historii a vývoj Osobnostní a sociální výchovy v kontextu společenských proměn, včetně výchovy dramatické, která logicky, jakožto součást osobnostně sociálního rozvoje, tuto historii do značné míry sdílí. Byly zde charakterizovány její základní principy, metody i cíle.

V Praktické části jsem pak na základě odborné literatury navrhla a následně implementovala v první třídě základní školy malotřídního typu čtyři lekce OSV, které využívají metod dramatické výchovy. Ukázalo se, že naplňování tematických okruhů OSV s uplatněním dramatické výchovy lze v praxi školy účinně realizovat. Jednotlivé lekce poskytly žákům možnost rozvinout své komunikační dovednosti na verbální i neverbální úrovni, což je v dnešní době nadužívání virtuální komunikace hodnotným přínosem. Zásadou řešení problémů ve fiktivních situacích si žáci bez zakoušení opravdových rizik neúspěchu upevnili své sociální dovednosti, eventuálně se učili uplatňovat správné modely společenského chování. Díky tomu všemu pak děti měly možnost nabýt větší jistoty v interakcích probíhajících v rámci sociálních vztahů. Lekce se konkrétně dotýkaly aktivního poznávání spolužáků, sbližování s nimi, rozvoje empatie a schopnosti spolupráce. To jistě minimálně přispělo k lepší okamžité atmosféře ve třídě.

Obecně utváří osobnostní a sociální výchova, respektive výchova dramatická, vlídné a tvůrčí třídní prostředí, které děti podporuje v jejich celistvém osobnostním rozvoji. Oba systémy poskytují prostor, kde se děti mohou učit prostřednictvím vlastních zkušeností. Neposkytují žákům přesné návody, jak a co dělat. Co ovšem jistě poskytují, je příležitost k tvořivé činnosti. Jejich významnou devizou je rovněž to, že tyto aktivity děti zpravidla baví. Vždy však zcela jistě záleží na osobnosti učitele, nakolik dokáže této nabídce, ve své praxi, využít.

Ačkoliv byly lekce navrženy pro konkrétní třídu, domnívám se, že s úpravami mohou být realizovány v jakékoliv jiné skupině žáků.

RESUMÉ

BROŽOVÁ, Diana. *Dramatická výchova jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje dítěte na 1. stupni ZŠ*. Plzeň, 2020. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.

Klíčová slova: dramatická výchova, osobnostní a sociální výchova, první stupeň ZŠ, mladší školní věk

Tato diplomová práce se zabývá problematikou osobnostně sociálního rozvoje žáků na 1. stupni ZŠ s využitím prostředků dramatické výchovy. Tyto dovednosti se řadí do tzv. klíčových kompetencí, které se staly významnou součástí výchovy a vzdělávání současného školství. Práce je rozdělena na odbornou a praktickou část. Teoretická část byla zpracována na základě studia a analýzy odborné literatury. V úvodu se diplomová práce zabývá Osobnostní a sociální výchovou, jejími metodami a principy. Podrobněji jsou v této práci rovněž charakterizovány jednotlivé tematické okruhy OSV. Nedílnou součástí teoretické části je charakteristika dramatické výchovy a možnost jejího uplatnění ve školním prostředí. V praktické části jsou, na základě studia odborné literatury a vlastních zkušeností, navrženy a implementovány čtyři lekce OSV zaměřené na osobnostně sociální rozvoj žáků s využitím metod dramatické výchovy.

RESUMÉ

BROŽOVÁ, Diana. *Drama as a means of personal social development of a child at primary school*. Plzeň, 2020. University of West Bohemia. Faculty of Education.

Key words: drama teaching, personal and social education (PSE), primary school, younger school age

The dissertation is concerned with issues of personal-social growth of primary school pupils employing means of drama teaching. These skills are involved in the key competences, which became a significant part of nowadays education. The work is divided into theoretical and practical part. Theoretical part is based on study and analysis of technical literature. In the introduction, the dissertation deals with personal and social education, its methods and principles. Also particular thematic fields of personal and social education (PSE) are described in more details. The characteristics of drama teaching and the possibilities of its use in nowadays education is an inseparable part of the theoretical section too. In practical part, on the basis of technical literature study and my own experience, are drawn up and implemented four lessons of PSE, which are focused on personal-social growth of primary pupils with using drama teaching methods.

SEZNAM LITERATURY

- BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. Praha: NIPOS – Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2012. ISBN 978-80-7068-015-5
- CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-3450-7
- ČAPEK, Robert. *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2017. ISBN 978-80-7496-344-5
- DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Vydalo občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9
- DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny*. Praha: Vydalo občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4463-6
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-4674-6
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: vydalo občanské sdružení AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4
- HICKSON, Endy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál s. r. o., 2000. ISBN 80-7178-387-0
- KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spluprací spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4
- KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 970-80-247-2429-4
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: IPOS – informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1999. ISBN 80-7068-105-5

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál s. r. o., 2013. ISBN 978-80-2620-374-2

MARUŠÁK, Radek., KRÁKOVÁ, Olga., RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Tauris, 2001. ISBN 8021103728. [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>

PAUSEWANGOVÁ, Elfriede. *150 her k utváření osobnosti pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-50-X

PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

RVP ZV 2017.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. © 2013 [cit. 20. prosince 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SPILKOVÁ, Vladimíra., a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

SRB, Vladimír., a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu? Výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Vydalo občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5

ŠIMONOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, s.r. o., 1998. ISBN 80-71-78-264-5

ŠOLC, Petr. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-792-5

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: vydala Univerzita Karlova Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: vydal: ISV Institut sociálních vztahů nakladatelství, 1995. ISBN 80-85 866-06-4

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-86106-02-0

VALENTA, Josef. *Učit se být*. 3. Vyd. Kladno: AISIS, 2005.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: vydalo občanské sdružení AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X

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

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4473-5

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přeložila MACHKOVÁ Eva. 2. revid. a aktualizované vydání. Praha: STD; NIPOS, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0; 978-80-286-9

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál s r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-197-6

ZITKOVÁ, Helena. *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Pardubice: Vydavatel: Univerzita Pardubice, Fakulta Filozofická, 2014. ISBN 978-80-7395-850-3

PŘÍLOHY

Příloha A – sebehodnocení žáků

Příloha B – odpovědi na otázky – hodnotící škála

Příloha C – odpovědi na otázky – hodnotící škála od kolegyně

Příloha D – obrázky dětí „Helenka“

Příloha E – kartičky se situacemi z reálného života

Příloha A – sebehodnocení žáků

ZAMYŠLENÍ NAD SEBOU

Jméno: _____

Rok: 2019/20

Třída: 2.

Zamysli se, zda o Tobě platí následující tvrzení. Pak zapisuj do tabulky:

1 - ANO, PLATÍ

3 - PLATÍ JEN NĚKDY

2 - PLATÍ VĚTŠINOU

4 - NEPLATÍ

Datum	1.pololetí		2.pololetí	
	Ž	U	Ž	U
<i>HODNOTÍ NEJPRVE ŽÁK, POTOM UČITEL</i>	Ž	U	Ž	U
JSEM ZODPOVĚDNÝ/Á	x	x	x	x
Plním domácí úkoly a další školní povinnosti.	1	1		
Čas k práci využívám účelně, pracuji, jak nejlépe umím.	1	1		
Kontroluji pečlivě a pozorně svou práci.	2	2		
Dodržuji pravidla samostatné a skupinové práce.	1	1		
Záleží mi na výsledcích skupinové práce, má práce je pro skupinu přínosem.	1	1		
SNAŽÍM SE SVÉ UČENÍ ZDOKONALIT	x	x	x	x
Jsem při vyučování aktivní.	1	1		
Jsem při vyučování pozorný/á.	1	2		
Vím, že chyby jsou součástí učení, opravuji je a učím se z nich.	1	1		
Dokážu vyhledat potřebné informace a pracovat s nimi.	2	2		
Umím požádat o pomoc spolužáka nebo učitele.	2	2		
Umím sám pomoc poskytnout.	1	2		
UČÍM SE VYJADŘOVAT I NASLOUCHAT	x	x	x	x
Vyjadřuji se výstižně, plynule a samostatně.	2	3		
Dbám na pečlivé psaní a úpravu.	1	2		
Umím vysvětlit své názory.	3	3		
Umím vyslechnout názory ostatních.	1	1		
Ve vztahu ke spolužákům i dospělým uplatňuji pravidla slušné komunikace.	2	1		
DOBŘE VYCHÁZÍM SÁM SE SEBOU I SE SPOLUŽÁKY	x	x	x	x
Mým cílem je naučit se co nejvíce, proto se snažím dobře pracovat a věřím, že má snaha povede k dobrým výsledkům.	1	1		
Rozpoznám, kdy mé chování a jednání není správné, a snažím se o nápravu.	1	1		
Snažím se pochopit jednání a situaci svých spolužáků, nabídnu svou pomoc.	2	2		
Při řešení problémů ve třídě i mimo ni nepoužívám násilí, nikoho neponižuji, neubližuji silou ani slovem.	2	1		

Příloha B – odpovědi na otázky – hodnotící škála

DIANA BROŽOVÁ *Brož*

1. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
2. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
3. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
4. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
5. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
6. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
7. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
8. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
9. ANO	+	+	+	+	+	+	+	NE
10. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
11. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
12. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
13. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
14. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
15. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
16. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
17. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
18. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
19. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
20. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
21. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
22. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
23. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
24. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
25. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
26. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
27. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
28. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
29. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
30. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE

Příloha C – odpovědi na otázky – hodnotící škála od kolegyně

KOLEGYNĚ LINDA

1. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
2. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
3. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
4. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
5. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
6. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
7. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
8. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
9. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
10. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
11. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
12. ANO	+	+	X	+	+	+	+	NE
13. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
14. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
15. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
16. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
17. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
18. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
19. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
20. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
21. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
22. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
23. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
24. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
25. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
26. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
27. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
28. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE
29. ANO	+	X	+	+	+	+	+	NE
30. ANO	X	+	+	+	+	+	+	NE

Příloha D – obrázky dětí „Helenka“





Příloha E – kartičky se situacemi z reálného života

4. lekce

4. Formy společenského styku – nácvik „žádosti“

A Popros tatínka o peníze na vstupenku do kina.	P Popros paní učitelku o nový sešit.
O Popros babičku, aby ti uvařila tvé oblíbené jídlo.	J Popros spolužáka o pomoc při úklidu.
M Požádej kamaráda, aby ti půjčil kolo.	E Požádej paní prodavačku, aby ti ukázala, kde mají v obchodě ...
S Požádej spolužáka o pomoc při řešení slovní úlohy.	U Požádej kolemjdoucího na ulici, aby ti řekl kolik je hodin.
L Popros sestru o půjčení hračky.	T Popros dědečka, aby si s tebou zahrál tvou oblíbenou hru.

A Popros tatínka o peníze na vstupenku do kina.	P Popros paní učitelku o nový sešit.
O Popros babičku, aby ti uvařila tvé oblíbené jídlo.	J Popros spolužáka o pomoc při úklidu.
M Požádej kamaráda, aby ti půjčil kolo.	E Požádej paní prodavačku, aby ti ukázala, kde mají v obchodě ...
S Požádej spolužáka o pomoc při řešení slovní úlohy.	U Požádej kolemjdoucího na ulici, aby ti řekl kolik je hodin.
L Popros sestru o půjčení hračky.	T Popros dědečka, aby si s tebou zahrál tvou oblíbenou hru.