

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití metod a technik dramatické výchovy v třídnických hodinách
Using of methods and techniques of drama education in class lessons

Iva Piklová

Vedoucí práce: doc. Mgr. MgA. Ivana Sobková
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: I. ST

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití metod a technik dramatické výchovy v třídnických hodinách potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2023

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce, doc. Mgr. MgA. Ivaně Sobkové, za
vstřícnost při konzultacích, metodické vedení práce, podnětné rady a odbornou pomoc při
zpracování mé práce.

Abstrakt

Předložená práce se zabývá možností využití dramatické výchovy za účelem prevence a řešení problémových situací ve škole. Třídnické hodiny hrají při práci s třídním kolektivem zcela zásadní roli. Učitel má během nich možnost nejen řešit organizační záležitosti ale také budovat ve třídě pozitivní klima. Dramatická výchova mu v tomto ohledu může do značné míry pomoci, protože se jedná o velice efektivní nástroj osobnostního a sociálního rozvoje. Cílem předložené práce je ověřit účinnost dramatické výchovy jako nástroje prevence a řešení problémových situací v třídnických hodinách. Za tímto účelem bylo připraveno šest třídnických hodin založených na principech dramatické výchovy. Tyto lekce se zaměřují na budování dobrých vztahů ve třídě, rozvoj komunikačních dovedností, prevenci šikany a budování respektu vůči osobám z odlišných sociokulturních podmínek. Jednotlivé lekce byly realizovány ve vybrané třídě, aby bylo možné posoudit jejich využitelnost pro praxi. Efektivita navržených lekcí byla ověřována prostřednictvím dotazníkového šetření a hospitací ze strany školní psycholožky. Na základě průběhu realizace jednotlivých vyučovacích hodin a z výsledků dotazníkového šetření mezi žáky bylo zjevné, že žáci na tento typ třídnických hodin reagovali velice pozitivně. Dotazníky byly zpracovány formou otevřených otázek, uzavřených otázek s výběrem více možností, dále pak dichotomických a škálových otázek. Žáci byli přesvědčeni, že jejich prostřednictvím je možné řešit důležitá témata. Také školní psycholožka považovala tento typ třídnických hodin za přínosný pro práci s třídním kolektivem a při budování pozitivního klimatu ve třídě, a to především díky zprostředkování zážitku při vstupování do rolí.

Klíčová slova: třídnické hodiny, dramatická výchova, prevence, rizikové chování, pozitivní klima

Abstract

This work explores the potential use of drama education for preventing and addressing problem situations in schools. Class lessons play a crucial role in fostering a positive classroom environment, and drama education can be an effective tool for personal and social development in this context. The aim of this study is to evaluate the effectiveness of drama education as a means of preventing and addressing problem situations in the classroom. To achieve this, six drama-based lessons were prepared, focusing on fostering positive relationships, developing communication skills, preventing bullying, and promoting respect for individuals from diverse socio-cultural backgrounds. These lessons were implemented in a selected class, and their effectiveness was assessed through a questionnaire survey and visits by the school psychologist. Based on the progress of the lessons and the feedback from the students through the questionnaire survey, it was evident that the students responded positively to this type of classroom instruction, finding it effective in addressing important topics. The questionnaires were processed in the form of open-ended questions, closed questions with multiple-choice options, as well as dichotomous and scaled questions. The students were convinced that important topics can be addressed through them. The school psychologist also considered this type of classroom activity to be beneficial for working with the class as a group and for building a positive class atmosphere, primarily through the experience of taking on different roles.

Keywords: class lessons, drama education, prevention, risky behaviour, positive atmosphere

OBSAH

1. Úvod.....	7
2. Teoretická část práce.....	9
2.1 Dramatická výchova.....	9
2.1.1 Dramatická výchova a její cíle.....	9
2.1.2 Principy dramatické výchovy.....	12
2.1.3 Metody dramatické výchovy.....	14
2.1.4 Učitel dramatické výchovy.....	16
2.2 Třída jako kolektiv.....	18
2.2.1 Třída jako sociální skupina.....	18
2.2.2 Klima třídy.....	20
2.2.3 Role třídního učitele.....	23
2.2.4 Budování pozitivního klimatu třídy.....	26
2.2.5 Problémové situace ve třídě.....	29
3. Praktická část.....	33
3.1 Cíle a metodiky práce.....	33
3.2 Lekce dramatické výchovy pro třídnické hodiny.....	35
1. Lekce zaměřená na budování respektu vůči ostatním lidem.....	35
2. Lekce zaměřená na tvorbu pravidel třídy.....	42
3. Lekce zaměřená na posílení vzájemné spolupráce mezi žáky.....	48
4. Lekce zaměřená na řešení konfliktů.....	54
5. Lekce zaměřená na prevenci a řešení šikany.....	58
6. Lekce zaměřená na respekt vůči jiným národnostním skupinám.....	64
3.3 Zhodnocení efektivnosti dramatické výchovy v třídnických hodinách.....	69
3.3.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	69
3.3.2 Rozhovor se školní psycholožkou.....	72
3.3.3 Zamyšlení nad výsledky hodnocení.....	74
4. Závěr.....	75
Použité zdroje.....	77
Použité obrázky.....	80
Seznam tabulek.....	80
Seznam grafů.....	80
Seznam příloh.....	80
Příloha č. 1 Dotazník.....	81
Příloha č. 2 Rozhovor se školní psycholožkou.....	84

1. Úvod

V rámci předložené práce jsem se zabývala možnostmi využití dramatické výchovy za účelem prevence a řešení problémových situací ve škole. Dramatická výchova je velice efektivním nástrojem prevence problémových situací, protože umožňuje učiteli nejen sledovat vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě, ale také řešit případné konflikty mezi nimi nebo celkové napětí ve třídě. Mimo to je prostřednictvím dramatické výchovy možné v rámci třídnických hodin budovat pozitivní klima a otevírat problematiska témata. Díky tomu je učitel schopen nenásilnou formou pomoci dětem vyrovnat se s aktuálními problémy, které by mohly zažívat v reálném životě. Osobně vnímám dramatickou výchovu jako velice efektivní nástroj prevence, který by měl alespoň na základní úrovni využívat každý třídní učitel. Jako učitelka vnímám, že je stěžejní udržování pozitivního klimatu ve třídě, podpora spolupráce a tvorba důvěry a přátelství mezi žáky. Právě proto jsem si toto téma pro svou práci zvolila.

Aby bylo možné využívat dramatickou výchovu v rámci třídnických hodin za účelem prevence a řešení problémových situací, musí učitel znát její principy, techniky a nástroje. Cílem předložené práce bylo vytvořit návrhy lekcí založených na principech dramatické výchovy, které by mohli třídní učitelé využívat ve svých třídnických hodinách. Takto připravené návrhy tematických lekcí se zaměřují na budování pravidel třídy, respektu vůči spolužákům i ostatním lidem, bezpečného prostředí v kolektivu, řešení konfliktů, prevenci a řešení šikany a vzájemnou spolupráci. Cílem bylo tímto způsobem poskytnout třídním učitelům efektivní nástroj k řešení případných problémů ve třídě.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. V teoretické části práce jsou shrnuty základní informace, které se týkají problematiky dramatické výchovy a školní třídy. V samostatné kapitole je věnována pozornost základním principům, nástrojům a technikám dramatické výchovy. Další kapitola se zabývá školní třídou, na kterou bude nahlíženo jako na sociální skupinu. Školní třída je v této kapitole vymezena jako sociální skupina, je zde charakterizováno klima třídy, popsána role třídního učitele a uvedeny problematiska situace, ke kterým může ve školní třídě dojít. Teoretická část práce je vypracována na základě studia odborné literatury a dalších relevantních zdrojů. Stěžejní částí práce je její praktická část, ve které je prezentován návrh lekcí dramatické výchovy navržený v rámci přípravy předložené práce. Lekce jsou připraveny tak, aby je učitel mohl využít bez větší přípravy přímo ve třídnické hodině. Při přípravě lekcí jsou reflektovány základní principy dramatické výchovy a jsou využity metody a techniky, které se pro prevenci a řešení daného problému nejvíce hodí. V rámci přípravy lekcí prezentovaných v této práci byly jednotlivé

aktivity využity v třídnických hodinách za účelem ověření jejich efektivnosti. Postřehy z průběhu evaluace jsou uvedeny v samostatné kapitole.

2. Teoretická část práce

2.1 Dramatická výchova

V této kapitole je věnována pozornost dramatické výchově s konkrétním zaměřením na cíle dramatické výchovy a její základní principy. Pozornost je věnována také metodám a technikám, které jsou v dramatické výchově využívány. Důraz je kladen zejména na to, jak by měl učitel používat dramatickou výchovu v rámci třídnických hodin za účelem prevence a řešení problémových situací. V neposlední řadě je zde shrnuto, jaké požadavky jsou kladeny na učitele dramatické výchovy.

2.1.1 Dramatická výchova a její cíle

S prvky dramatické výchovy ve vzdělávání se setkáváme již od středověku, kdy byla v rámci výuky latiny používána komedie a pantomima. Také J. A. Komenský poukazoval na možnost využití školních divadelních her ve výuce za účelem prezentace učiva. K rozvoji dramatické výchovy došlo ve 20. letech 20. století v USA a v Evropě. Důvodem zvýšeného zájmu o využití dramatické výchovy ve výuce byl rozvoj alternativních pedagogických přístupů, které dávají do centra pozornosti žáka a jeho svobodný rozvoj. V České republice byla dramatická výchova po dlouhá letá odsunuta do pozice mimoškolní aktivity. Postupně od 60. let 20. století se však začaly dostávat prvky dramatické výchovy do vzdělávacího procesu na školách. Významnou měrou k tomu přispěla v 80. letech 20. století Eva Machková, kterou je možné považovat za průkopnici v této oblasti. Od 90. let 20. století je dramatická výchova vnímána jako nový vzdělávací obor (Machková, 2007, s. 31).

Dramatická výchova je vedle literární, výtvarné a hudební výchovy jedním z oborů estetické výchovy. Podle pedagogického slovníku je dramatická výchova způsob výuky založený na prvcích a postupech dramatického umění. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 6.) Heathcote (in: O'Neil, 2015) uvádí, že je pro dramatickou výchovu charakteristické zejména to, že žáky staví před problémy, které sice nejsou reálné v dané situaci, ale děti by se s nimi mohly v budoucnu setkat. Úkolem žáků je daný problém vyřešit za pomoci svých schopností, díky čemuž si osvojují řadu důležitých kompetencí. Mimo to mají možnost v bezpečném prostředí třídy své zkušenosti reflektovat, což má pozitivní vliv na jejich osobnost. Také Machková (2007, s. 32) zdůrazňuje v souvislosti s dramatickou výchovou význam zkušenosti. Děti mají podle autorky v rámci dramatické výchovy možnost dosáhnout nezprostředkovaného poznání různých situací a mezilidských vztahů. Mohou při tom nahlédnout do svého nitra a

prozkoumat, co v nich tyto situace vyvolávají. Děje se tak prostřednictvím dramatických her, her v roli a dramatického jednání. Valenta (2008, s. 45) uvádí, že je pro dramatickou výchovu typické, že je založena na přirozeném zájmu člověka o dramatické situace a jeho schopnosti spontánní hry. Dramatická výchova dává hře určitý řád prostřednictvím využití divadelních prostředků. Díky tomu je možné dosahovat formativních cílů. Pavlovská (in: Svobodová, 2007, s. 91) pohlíží na dramatickou výchovu jako na pedagogickou disciplínu, která dává do popředí aktivní jednání, je založena na prožitku a osobní zkušenosti jedince. Dramatická výchova je podle autorky blízka dramatickému umění, protože využívá jeho postupy a prostředky. Jejím cílem je vychovat člověka, který je kreativní, empatický, sociálně zdatný, komunikativní a umí řešit každodenní situace.

Z výše uvedených definic je patrné, že je pro dramatickou výchovu charakteristické, že pracuje s prostředky a postupy divadelního umění. Charakteristické je pro ni skutečnost, že se dítě učí prostřednictvím vlastního prožitku, který je v tomto ohledu velice efektivní. Dramatická výchova využívá dětskou hravost, která žákům umožňuje objevovat okolní svět a také sebe sama. V kontextu vzdělávacího systému se jedná o jednu ze vzdělávacích oblastí, se kterou se žáci seznamují na základních školách. Zaměřuje se na osobní a sociální rozvoj jedince prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění (Hermochová, 1994, s. 26).

V rámci dramatické výchovy je tedy kladen důraz na učení prostřednictvím zkušenosti, během které má jedinec možnost poznávat sociální vztahy a děje. Čerpá při tom z prožitku, jehož prostřednictvím se jedinec seznamuje s mezilidskými vztahy. Mimo to si v rámci dramatické výchovy mohou děti vyzkoušet, jak by reagovaly v různých situacích, díky čemuž budou lépe připraveny do reálného života. Prostřednictvím dramatické hry si mají možnost vyzkoušet v bezpečném prostředí fikce různá řešení dané situace, a tím se připravit na události v reálném životě. Mimo to se mohou vcítit do ostatních a pochopit jejich emoce, myšlenky a názory. Jsou díky tomu více empatické vůči ostatním. Dramatická výchova však přispívá také k lepšímu poznání sama sebe, protože má jedinec možnost prozkoumat svůj vnitřní svět. Ten se může zaměřovat jak na svou minulost, tak budoucnost. Metody dramatické výchovy pomáhají utvářet vnitřně bohatou osobnost schopnou sociálního porozumění. K výše popsaným procesům dochází ve fiktivních situacích prostřednictvím hraní rolí a dramatického jednání (Machková, 2007, s. 89).

Na fakt, že má dramatická výchova značný potenciál v oblasti osobnostní a sociální výchovy upozorňují také Bláhová, Vacek, Ulrychová a Provazník (1996, s. 73-74), kteří uvádí,

že dramatická výchova v sobě zahrnuje dvě základní neoddelitelné vrstvy, které se navzájem prolínají. Jedná se o následující oblasti:

- Osobnostní rozvoj: v průběhu aktivit realizovaných během dramatické výchovy se mohou účastníci uvolnit, protože pracují v bezpečném prostředí. Mohou tak objevovat a prozkoumávat své pocity ale i svůj vztah k okolnímu světu. Prostřednictvím dramatické výchovy dochází také k rozvoji pohybových dovedností, obrazotvornosti, kreativity atd.
- Sociální rozvoj: díky dramatické hře a improvizaci jsou rozvíjeny také sociální kompetence jedince. Ten se učí komunikovat s ostatními lidmi, spolupracovat s nimi a řešit případné konflikty. Děti se učí zvládat každodenní životní situace a orientovat se v mezilidských vztazích. Je u nich budován také pocit odpovědnosti za své jednání.

Z výše uvedených informací je zjevné, že dramatická výchova má značný potenciál. Přispívá totiž k formování tvořivé a vnímavé osobnosti žáků. Dramatická výchova vede k tomu, že děti citlivěji vnímají okolní svět a jsou schopny se lépe orientovat v sobě samých. Přispívá také k většímu respektu vůči ostatním a jejich pocitům. Vhodně zvolené aktivity mohou pomoci žákům k lepšímu uvědomění si morálních dilemat spojených s některými životními situacemi a rozvíjet schopnost udělat vlastní svobodné rozhodnutí. Pomáhá žákům při formulaci a prezentaci vlastních myšlenek a názorů. Na základě získaných dovedností jsou žáci schopni přistupovat k řešení problémů tvořivěji a hledat různé způsoby řešení předložených problémů. Žáci si také prostřednictvím dramatické výchovy osvojují schopnosti nezbytné k efektivní spolupráci s ostatními (Helus, 2009, s. 106). Podle Machkové (2007, s. 98) je dramatická výchova efektivním nástrojem osobnostního a sociálního rozvoje, protože je založena na humanitních a demokratických hodnotách. Ty se uplatňují v rámci realizace všech aktivit. V neposlední řadě vychovává dramatická výchova citlivého a poučeného diváka a čtenáře, který je schopen objevit a rozvíjet svůj talent. Aktivity realizované v rámci dramatické výchovy se zaměřují také na formování hodnotového systému žáků.

Stejně jako ve všech oblastech výuky, jsou i v případě dramatické výchovy voleny výukové cíle učitelem. Machková (2007, s. 51) vymezuje tři roviny dramatické výchovy, které jsou vymezeny níže:

- Dramatická rovina: dramatická výchova se zaměřuje na rozvoj vědomostí a dovedností v oblasti dramatiky. Žáci si osvojují vědomosti týkající se divadelní teorie a

dramaturgie. Osvojují si schopnosti nezbytné pro hraní rolí, výstavbu příběhu a využívají různých výrazových prostředků.

- Osobnostní rovina: dramatická výchova se zaměřuje také na psychické funkce jedince, mezi které patří zejména vnímání, myšlení, pozornost a tvořivost. Děti se také učí komunikovat a pracovat se svými emocemi. Dramatická výchova má také značný vliv na motivaci žáka. Prostřednictvím dramatické výchovy si děti hledají své zájmy a profilují se v této oblasti. V neposlední řadě dochází také k budování postojů a hodnot jedince.
- Sociální rovina: dramatickou výchovu je možné využít také při rozvoji sociálních kompetencí žáků. Ti se učí vstupovat do různých sociálních rolí, pracovat ve skupině, rozpoznat skupinovou dynamiku atd. V rámci jednotlivých aktivit poznávají okolní svět a mezilidské vztahy.

2.1.2 Principy dramatické výchovy

Dramatická výchova je založena na dvou základních principech, kterými jsou divadelnost a dramatičnost. Podle Strejčka (2020) představuje divadelnost schopnost jedince vstupovat do role, kterou následně autenticky ztvárňuje. Žák v rámci dramatické výchovy hraje fiktivní postavu a řeší fiktivní situace. Na divadelnost je tedy možné nahlížet jako na scéničnost. Provazník (2008, s. 27) popisuje dramatičnost jako prostředek, jehož prostřednictvím je reprezentována určitá situace. Žáci se tedy v rámci realizace jednotlivých aktivit dostávají do obtížných situací, které po nich vyžadují reakci.

Marušák, Králová a Rodriguezová (2008, s. 10) shrnují principy dramatické výchovy, které jsou uvedeny v kurikulárních dokumentech. Autoři hovoří o následujících principech dramatické výchovy:

- ve středu pozornosti stojí dítě;
- v průběhu realizovaných aktivit je rozvíjen potenciál žáků;
- výuka má činnostní charakter (žák je během výuky aktivní);
- výuka zahrnuje tvorbu, expresi a reflexi;
- veškeré aktivity jsou cíleně plánovány;
- při realizaci jednotlivých aktivit je kladen důraz na jejich zasazení do konkrétní situace;

- vyučující pracuje s fikcí a rozvíjí tak fantazii žáků;
- žáci jsou v průběhu výuky motivováni k improvizaci;
- v rámci jednotlivých aktivit je propojován vnitřní a vnější svět účastníků;
- během jednotlivých aktivit je budována kolektivní odpovědnost.

Machková (2004, s. 89-90) rozlišuje dva typy principů, kterými se dramatická výchova řídí. Na jedné straně stojí principy, které jsou reflektovány nejen v rámci dramatické výchovy ale také v dalších vzdělávacích oblastech. Jedná se zejména o učení prostřednictvím osobní zkušenosti, výchovu založenou na prožitku, využití her a podporu tvořivosti žáků. Druhou skupinou jsou principy, které jsou charakteristické pro dramatickou výchovu. Mezi tyto principy patří následující:

- Partnerství: v rámci dramatické výchovy mají všichni účastníci rovnocenné postavení. Úkolem učitele je vytvořit ve třídě takové prostředí, ve kterém by se děti cítily v bezpečí a byly ochotné se do jednotlivých aktivit plně zapojit. Učitel žáky respektuje a podporuje je v jejich jednání.
- Psychosomatická jednota: dramatická výchova se zaměřuje na rozvoj fyzické i psychické stránky osobnosti člověka.
- Fikce: v rámci dramatické výchovy jsou zobrazovány symbolické situace, čímž je rozvíjena kreativita dětí. V rámci fiktivních situací děti zkoumají okolní svět.
- Hra v roli: děti se v průběhu jednotlivých aktivit realizovaných během dramatické výchovy dostávají do různých rolí, ve kterých mají možnost prozkoumat své reakce.
- Zkoumání života: prostřednictvím realizovaných aktivit děti poznávají okolní svět, ostatní lidi a mezilidské vztahy.
- Experimentace s životem: prostřednictvím jednotlivých her mají děti možnost experimentovat a hledat různá řešení předkládaných situací.
- Improvizace: improvizace umožňuje dětem hledat různé prostředky vyjadřování svých emocí.

2.1.3 Metody dramatické výchovy

Podle Machkové (2007, s. 201) je možné dramatickou výchovu využít prakticky v jakémkoliv předmětu. Autorka v tomto ohledu uvádí, že metody a techniky dramatické výchovy pomáhají žákům pochopit oblasti učiva, která je nesdělitelná slovy, přesahují učebnice nebo do nich nejsou zařazovány. Jedná se zejména o mezilidské vztahy, složité každodenní situace, emoce nebo hodnoty. Aby to bylo možné, musí učitel zvolit vhodnou metodu, která umožňuje tento typ učiva uchopit a zprostředkovat žákům.

Machková (2007, s. 21) rozlišuje tři základní skupiny metod, které jsou v dramatické výchově využívány. Jedná se o dramatické struktury, dramatické hry a pomocné průpravné techniky. **Dramatické struktury** jsou navzájem logicky propojené aktivity, které tvoří komplexní celek. Dramatické struktury se většinou opírají o určité téma, které prostupuje napříč jednotlivými aktivitami. **Dramatické hry** nejsou tak komplexní, ale mají také konkrétní téma, které sledují. Dramatická hra je v podstatě izolovaná aktivita, kterou může učitel do výuky zařadit samostatně. Pro **pomocné průpravné techniky** je charakteristické, že se zaměřují na procvičení konkrétní oblasti (pohyb, řeč atd.). Jedná se v podstatě o průpravná cvičení, která většinou nemají dramatický nebo divadelní rozměr.

Metody dramatické výchovy jsou založeny na tom, že děti vstupují do určité role, což jim umožňuje udělat si lepší představu o dané situaci. Právě tato skutečnost určuje, jaké metody jsou v rámci dramatické výchovy využívány. Mezi metody dramatické výchovy patří následující (Kotátková, Provazníková, Bláhová, Vacek, Ulrychová a Provazník, 1996, s. 61-63):

- Hra: na hru je možné nahlížet jako na univerzální metodu dramatické výchovy. Hra většinou zrcadlí realitu. V průběhu her si mohou děti vyzkoušet různé situace, se kterými se ve skutečném životě zatím neseťkaly. V rámci her je možné realizovat celou řadu různých aktivit, jako je například manipulace s předměty, pohybové aktivity nebo hraní rolí.
- Pohybové a pantomimické hry: jedná se o aktivity, které jsou založeny na práci s tělem. Cílem je podpořit schopnost dětí kontrolovat a koordinovat své pohyby. Ve většině případů jsou pohybové a pantomimické hry využívány za účelem aktivizace žáků před dalším typem činnosti. Je možné je využít také za účelem relaxace.

- Verbálně-zvukové metody: jedná se o metodu založenou na využití slov, která jsou doprovázena také neverbální komunikací. Žáci si tímto způsobem osvojují řadu dovedností v oblasti komunikace. Učí se naslouchat a vyjadřovat své názory.
- Improvizace: pro improvizaci je charakteristické, že probíhá bez předem stanoveného scénáře. Účastníci aktivity reagují na podněty, které k nim přichází v danou chvíli. Prostřednictvím improvizace žáci vyjadřují své aktuální pocity a myšlenky. V rámci improvizace mohou děti také realizovat své nápady. Improvizace je založena na fikci, jejímž prostřednictvím děti prožívají různé druhy situací.

Základní a zcela zásadní metodou dramatické výchovy je **dramatická hra**. Mlejnek (1997, s. 11) popisuje hru jako: „*svébytnou činnost, při které není důležitý její výsledek; podstatný je vlastní průběh aktivity.*“ Podle Machkové (2007, s 92) je pro využití dramatické hry charakteristické, že se zaměřuje na situace, ke kterým může v běžném životě docházet. Hra se tedy zaměřuje na náměty založené na mezilidských vztazích a sociální interakci. Ukazuje, jak na sebe lidé vzájemně působí při řešení střetu svých potřeb, postojů a přání. Vznikají tak různé děje, které mohou žáci pomocí dramatické hry prožít a prozkoumat.

Dramatická hra je založena na třech základních principech, kterými je simulace, alterace a charakterizace. V rámci simulace má jedinec možnost vyzkoušet si své reakce ve fiktivní situaci. Během alterace žák přejímá sociální roli jiné osoby, bez ohledu na své já. Při charakterizaci herec pracuje na vytváření charakteru postavy, kterou hraje. Tato hra v roli umožňuje herci porozumět tomu, jak se postava chová a proč. Svobodová (2007, s. 49) vymezuje následující rysy hry v dramatické výchově:

- svoboda;
- následování pravidel;
- nepředvídatelnost;
- realizace v konkrétním čase a prostoru;
- důraz na prožitek.

V praxi je možné setkat se v dramatické výchově s celou řadou her, které plní různé funkce. Jedná se zejména o následující dramatické hry (Machková, 2007):

- hry zaměřené na rozehrání a uvolnění;

- seznamovací a poznávací hry
- hry založené na spolupráci
- hry zaměřené na rozvoj pozornosti, postřehu a soustředění
- hry rozvíjející zodpovědnost, důvěru a empatii
- hry v roli a hry založené na pohybovém vyjádření
- hry rozvíjející fantazii, tvořivost a představivost
- hry rytmické a hlasové
- hry založené na týmové spolupráci

2.1.4 Učitel dramatické výchovy

Učitel dramatické výchovy by měl splňovat všechny obecné předpoklady pro výkon učitelské profese. Jedná se zejména o kvalifikační podmínky, které jsou vymezeny zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Obecně platí, že by měl učitel rád pracovat s dětmi a měl by být odborníkem ve svém oboru. Kořátková, Provazníková, Bláhová, Vacek, Ulrychová a Provazník (1996, s. 56) rozděluje znalosti a dovednosti učitele dramatické výchovy do následujících dvou základních skupin:

- Základní profesní kompetence: jedná se o soubor základních vědomostí, které by měl mít každý učitel. Tato skupina zahrnuje zejména znalosti v oblasti pedagogiky didaktiky. Učitel by měl být schopen transformovat poznatky z dané vědecké oblasti do formy vzdělávacího obsahu a prezentovat učivo žákům odpovídajícím způsobem. Měl by být také schopen vést třídu tak, aby bylo dosaženo požadovaného cíle. Obecné kompetence zahrnují také schopnost diagnostikovat žáka a v případě potřeby reflektovat jeho speciální potřeby.
- Specifické profesní kompetence: jedná se o soubor kompetencí, které by měl mít učitel dramatické výchovy nebo učitel, který prvky dramatické výchovy ve své výuce využívá. Těmto specifickým kompetencím se budu blíže věnovat v textu níže.

Specifické kompetence učitele dramatické výchovy reflektují charakter této vzdělávací oblasti. Dramatická výchova je velice komplexní obor a učitel dramatické výchovy by měl zvládat celou řadu činností. Pavlovský (1998, s. 9-10) uvádí následující specifické kompetence, které by měl mít učitel dramatické výchovy:

- učitel umí efektivně komunikovat a volit vhodné komunikační prostředky;
- učitel rád pracuje se dětmi a má pozitivní vztah k lidem;
- učitel je schopen vytvořit ve třídě pozitivní klima a bezpečné prostředí;
- učitel zná a volí vhodné vyučovací metody a techniky dramatické výchovy;
- učitel umí hodnotit práce svých žáků a dát jim potřebnou zpětnou vazbu.

S ohledem na charakter dramatické výchovy je podle Machkové (2007, s. 116) důležité, aby učitel uměl pracovat se třídou jako sociální skupinou. Z tohoto důvodu by si měl být učitel vědom toho, jakým způsobem třída jako sociální skupina funguje a k jakým procesům v rámci třídy dochází. V tomto ohledu je nezbytné, aby se učitel zajímal o své žáky a o to, jaké sociální vztahy ve třídě panují. Pro učitele dramatické výchovy je také velice důležité, aby uměl ve třídě vytvořit pozitivní klima, které by motivovalo děti k zapojení se do jednotlivých aktivit. Prostřednictvím dramatické výchovy jsou často otevírána velice citlivá témata, což vyžaduje bezpečné prostředí. Děti by měly vědět, že mohou před učitelem hovořit o svých pocitech a myšlenkách. Žáci by měli vědět, že učitel věří v jejich schopnosti a podporuje je. Měl by jim dávat najevo, že je respektuje a akceptuje jejich osobnost. Aby tomu tak bylo, měl by být učitel schopen vcítit se do pozice žáků a podívat se na celou situaci z jejich úhlu pohledu.

Mimo to by měl mít učitel dramatické výchovy odborné dovednosti, které by mu umožňovaly vést jednotlivé aktivity. Velmi důležité je, aby zvládal techniku řeči, volil vhodné prostředky verbální a neverbální komunikace, uměl improvizovat a zvládal herecké techniky, jako je například správné dýchání, jazyková rozmluva, pohyb na jevišti, práce s partnerem, práce s pocity, koncentrace, vžití se do role atd. Aby mohl realizovat jednotlivé aktivity, měl by znát základní principy a cíle dramatické výchovy, které by měl být schopen implementovat do praxe. Dále je nezbytné, aby měl povědomí o jednotlivých metodách a technikách dramatické výchovy, které je možné do výuky zařadit. Učitel dramatické výchovy by se měl zajímat o novinky a trendy v oblasti dramatické výchovy a být ochoten neustále se vzdělávat ve svém oboru (Pavlovská, 1998, s. 93). V neposlední řadě hraje v případě dramatické výchovy důležitou roli reflexe a sebereflexe. Učitel by měl umět dávat a přijímat zpětnou vazbu. Pro učitele dramatické výchovy je vždy výhodou, pokud je kreativní, flexibilní, originální a hravý a otevřený (Helus, 2009, s. 147).

2.2 Třída jako kolektiv

V této kapitole se zaměřuji na třídu z hlediska jejího fungování v rámci školy. Pozornost je věnována popisu třídy jako sociální skupiny a klimatu třídy. Dále je zde uvedeno, jaká je role třídního učitele při práci se třídou. Pozornost je věnována také tomu, jakým způsobem postupovat za účelem budování pozitivního klimatu ve třídě a jak řešit náročné situace, ke kterým může ve školní třídě dojít.

2.2.1 Třída jako sociální skupina

Školní třída představuje významnou sociální skupinu. Sociální skupinou rozumíme soubor osob, které mají stejný cíl. V rámci skupiny jsou lidé ve vzájemné interakci. Sociální skupina má určitou strukturu. Skládá se z jednotlivých částí, které plní určité funkce. Právě tato skutečnost odlišuje sociální skupinu od náhodného shluku lidí (Novotná, 2010, s. 23). Podle Čápa a Mareše (2001, s. 92) je pro sociální skupiny charakteristické, že:

- členové skupiny se navzájem znají;
- v rámci skupiny probíhá komunikace;
- jedinec má ve skupině jasně vymezenou roli a pozici;
- charakter vztahů určuje míru soudržnosti;
- skupina vychází ze společných cílů;
- členové sdílejí společné normy a hodnoty.

Sociální skupinu tvoří lidé, kteří mají různé charakteristické rysy (různé pohlaví, věk, vzdělání atd.). Zcela zásadní roli hrají v rámci sociální vztahy mezi jejími členy. Pro každého člověka je velmi důležité patřit do nějaké sociální skupiny. Existují při tom různé důvody, proč se lidé stávají členy sociální skupiny. Jejich cílem může být dotváření vlastní osobnosti, dosažení uspokojení vlastních potřeb nebo zvýšení výkonnosti. Každý člověk je od svého narození součástí nějaké sociální skupiny. První skupinou, které je jedinec členem, je většinou rodina. Následně se stává součástí dalších sociálních skupin, například v rámci mateřské školy nebo základní školy. V dospělém věku se stáváme součástí dalších sociálních skupin, jako je například pracovní tým, zájmové sdružení, politická strana a další (Novotná, 2010, s. 25).

V případě dětí patří mezi nejvýznamnější sociální skupinu školní třída. Ta se do velké míry podílí na utváření sociálního prostředí dítěte. Pro děti je důležité, aby se ve třídě cítily bezpečně. Z tohoto důvodu hraje v životě žáka významnou roli to, zda je schopen začlenit se do své školní třídy. Bohužel ne vždy si člověk může vybrat, součástí jaké sociální skupiny se stane, což může vést ke konfliktům (Helus, 2009, s. 61).

Třída tvoří základní sociální a organizační jednotku školy. Hrabal (2003, s. 22) uvádí, že školní třída je nejčastěji zastoupeným typem sociálního útvaru, se kterým se v rámci školy můžeme setkat. Na první pohled se podle autora může zdát, že je školní třída snadno definovatelná. Jednoduše je na ni možné nahlížet jako na skupinu žáků, kteří se společně účastní vzdělávacího procesu. Mezi třídami jsou ale často velké rozdíly, které jsou dány nejen odlišnostmi ve školních vzdělávacích programech. Vyplynávají zejména z odlišných povah žáků, kteří školní třídu tvoří. V rámci školy a ve třídě probíhá řada různých interakcí, které mají vliv na klima třídy. Během výuky působí na učitele a žáky již existující sociální vztahy a řada vztahů v rámci výuky nově vzniká. Učitel a žáci jsou objektem i subjektem těchto vztahů, což se projevuje v jejich chování. Autor se tímto snaží poukázat na fakt, že každá třída je jiná a učitel musí mít při práci s ní tuto skutečnost vždy na paměti.

Novotná (2010, s. 24) popisuje školní třídu jako malou sociální skupinu, která má sice formální charakter, ale objevuje se v ní řada neformálních vztahů. Je pro ni charakteristická zejména značná stabilita, protože v ní její členové zůstávají několik let. Třídu je možné popsat jako ucelenou relativně ohraničenou skupinu žáků, kteří se společně účastní vyučovacího procesu vedeného učitelem. Pro třídu je charakteristické, že má institucionální charakter a řídí se řadou formálních a neformálních pravidel. Formální pravidla vycházejí z legislativy, školního řádu atd. Také učitel určuje určitá pravidla, kterými se musí třída řídit. V některých (ideálních) případech se na vytvoření pravidel vzájemného soužití podílí také žáci, kteří spolu s učitelem vytváří pravidla své třídy. V řadě případů jsou však důležitější neformální pravidla, která vznikají živelně a nevědomky (Novotná, 2010, s. 24).

Žák tráví ve své třídě velkou část dne, protože je jeho povinností školu navštěvovat. Dostává se však do sociální skupiny, kterou si sám nezvolil. Do třídy musí často docházet, přestože se mu v ní nelíbí. Proto je vstup do nové třídy pro dítě poměrně náročnou životní situací (Helus, 2015, s. 69). Z pohledu žáka i učitele je důležité, aby do třídy nově příchozí dobře zapadl, cítil se zde dobře a bezpečně.

Každý žák má ve třídě určitou roli. Seznamuje se také s tím, jaké role mají jeho spolužáci. Žák si zde většinou nachází kamarády, se kterými si postupem času vytváří hlubší

vztahy (Výrost, Slaměník, a kol., 2008, s. 86). Hrabal (1992, s. 34) popisuje mechanismus vzájemného působení žáka a třídy následujícím způsobem: „*Mezi žáky navzájem i jejich učitelem vzniká interakce. Tím, jak se třída stabilizuje a interakce se stává předvídatelnou, dochází ke vzniku vztahů a utváření společných postojů. Vztahy uvnitř skupiny jsou navzájem závislé a vytváří propletenou strukturu vztahů, v jejímž rámci s ohledem na znalost interakce žáci zaujímají specifickou pozici a přejímají určité role, které jsou dány žákovými dispozicemi i jeho vztahy ke spolužákům. S rostoucí stabilizací a uspořádaností interakce a vztahů, pozic a rolí, dochází ke sblížení až sjednocení individuálních cílů a hodnot a ke vzniku skupinové hierarchie cílů a hodnot, vytvářejí a upevňují se pravidla interindividuální i skupinové aktivity a interakce skupinové normy jako další podstatná komponenta struktury a dynamiky skupiny (školní třídy).*“

Žák se v rámci třídy stává většinou členem menších podskupin a seznamuje se s tím, jakým způsobem probíhá interakce mezi jednotlivými podskupinami v rámci třídy. Tyto skupiny mezi sebou navzájem komunikují a vznikají mezi nimi určité vztahy. Každá skupina má určité specifické vlastnosti. Při hodnocení jednotlivých podskupin je důležitý její vznik, počet členů, vztahy mezi členy a vzájemné sympatie. Ve většině případů vznikají jednotlivé podskupiny spontánně. Některé podskupiny však vytváří učitel. Jedná se například o situaci, kdy žáci na základě instrukcí učitele vytvoří v rámci výuky projektový tým, nebo když jsou žáci v rámci tělesné výchovy rozděleni do sportovních týmů. Dítě se v rámci těchto skupin učí přijímat nové role. Mohou takto vstoupit například do role vedoucího týmu, vlivného žáka, mluvčího skupiny, třídního šaška nebo obětního beránka. Jednotlivé role jsou jim přidělovány na základě jejich chování v rámci skupiny a podle toho, jak jejich chování posuzují ostatní (Kašparová, 2009, s. 53).

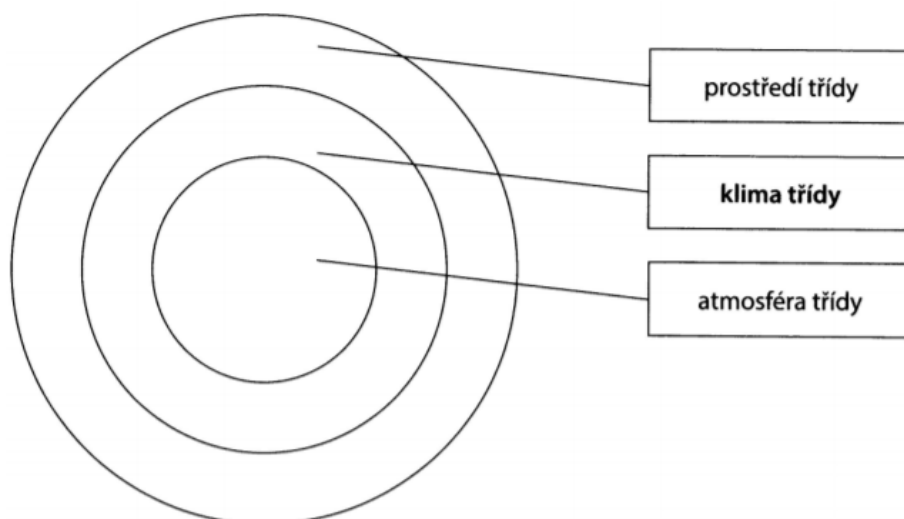
2.2.2 Klima třídy

Klima třídy je podle Průchy (2002, s. 69) používáno k označení dlouhodobých jevů, které jsou charakteristické pro určitou třídu po dobu několika měsíců nebo let. V pedagogickém slovníku je klima třídy charakterizováno jako: „*Sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Linková (2002, s. 44) vnímá klima třídy jako skupinu obecných postojů, které jsou spojeny se vztahy v rámci třídy. Čapek (2010, s. 13) popisuje klima třídy jako subjektivní pohled členů třídy na prostředí třídy. Tento pohled je založen na sebehodnocení, prožitku, emocích a vzájemných vztazích mezi členy třídy. Podobně nahlíží na klima třídy Grecmanová (2008, s.

86), podle které je klima třídy sociálně-psychologický fenomén, který má dlouhodobý charakter. Odráží se v něm vztahy ve třídě a postoje žáků. Zahrnuje také reakce žáků na události, ke kterým ve třídě dochází.

V souvislosti s klimatem třídy je nezbytné zmínit také další pojmy, které s danou problematikou souvisí. Důvodem je skutečnost, že na klima školy nebo třídy je vždy nezbytné nahlížet v kontextu jeho okolí. V tomto ohledu je nezbytné definovat pojem prostředí a atmosféra. Na vazby mezi prostředím třídy, klimatem třídy a atmosférou třídy je možné pohlížet prostřednictvím schématu, které uvádí Mareš (2013, s. 589) a které je zobrazeno na obrázku č. 1 níže.

Obrázek 1 Vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou



Zdroj: Mareš, 2013, s. 589

Na pomyslné hierarchii těchto tří pojmů stojí nejvýše prostředí. Pojem prostředí má ze tří výše uvedených pojmů nejširší rozsah. Důvodem je skutečnost, že nezahrnuje pouze sociální a psychologické aspekty školy, jako jsou například mezilidské vztahy ve škole (Čapek, 2010, s. 133).

Klima školy nebo třídy je na pomyslném žebříčku na druhém místě. Pokud bychom se zaměřili na charakter vazby mezi prostředím školy či třídy a klimatem školy a třídy, je nutné si uvědomit, že prostředí představuje vnější faktor, který charakter klimatu ovlivňuje. Klima má menší rozsah, než je tomu v případě prostředí. Je pro něj však charakteristické, že se jedná o

dlouhodobý fenomén, který přetrvává několik měsíců či let. Klima při tom zahrnuje zejména hodnocení psychických a sociálních procesů probíhajících ve škole z hlediska účastníků výchovně vzdělávacího procesu (Grecmanové, 2008, s. 32).

Posledním pojmem, který je nezbytné v souvislosti s problematikou klimatu školy či třídy zmínit je atmosféra školy nebo třídy. Pro atmosféru je charakteristické zejména to, že je poměrně krátkodobá a proměnlivá. Podle Laška (2001) se jedná o krátkodobé emoční naladění, které je dáno konkrétní situací odehrávající se ve třídě nebo ve škole. Jedná se o různé situace včetně konkrétních situací, ke kterým dochází v průběhu vyučovací hodiny. Jinou atmosféru můžeme pociťovat v rámci zkoušení a jinou během skupinové práce. Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 139) má na atmosféru vliv aktuální situace. V některých případech může odrážet také předcházející situace. Atmosféra má krátkodobý charakter a může se v průběhu výuky změnit (Mareš, 2005, s. 139).

Z výše uvedených informací je zjevné, že klima třídy je poměrně široký pojem. Čapek (2010, s. 16) hovoří o třech základních rovinách klimatu třídy, kterými jsou:

- Sociální rovina: klima třídy se vždy dotýká vzájemných vztahů mezi žáky. Z pohledu učitele je žádoucí, aby se žáci vzájemně respektovali, byli empatictí a uměli spolupracovat a hledat kompromis.
- Emocionální rovina: klima třídy je spojeno s pohodou ve třídě. Cílem učitele je, aby zde vládla pohoda a důvěra. Nezbytné je, aby se žáci ve třídě cítili v bezpečí.
- Pracovní rovina: v tomto případě by mělo být zjišťováno, do jaké míry jsou ve třídě respektována pravidla. Mimo to je sledováno také to, zda jsou žáci motivováni k pracovitosti a k dotahování úkolů do zdárného konce.

Klima třídy je velice důležité, protože ovlivňuje motivaci, chování a školní výsledky žáků. Podle Laška (2001, s. 29) je klima třídy dáno chováním všech žáků. Zcela zásadní roli hraje skladba žákovského kolektivu. V tomto ohledu je nutné sledovat vlastnosti žáků, jejich dispozice, rozmanitost jejich potřeb, jejich vztah k učení a sociální zázemí. Klima třídy je ovlivněno nejen vlastnostmi žáků, ale také jejich vzájemnými vztahy. V souvislosti s klimatem třídy je nutné nahlížet na třídu jako na sociální skupinu, která se skládá z podskupin. Také vztahy mezi těmito podskupinami klimata třídy ovlivňují. Na formování klimatu třídy má vliv také učitel. Významnou roli hraje například jeho vyučovací styl a způsob, jakým řeší případné problémy. Průcha (2002, s. 66) uvádí, že se na tvorbě klimatu třídy podílí následující složky:

- Fyzikální složka: značný vliv hraje zejména úprava třídy, její osvětlení, barva, rozmístění nábytku.
- Psychosociální složky: v tomto případě hovoříme o stabilní a proměnlivé složce klimatu třídy. Stabilita vychází ze sociálních vztahů ve třídě. Proměnlivost je dána sociální interakcí mezi žáky navzájem a mezi žáky a učitelem.

Mareš (2013, s. 566) uvádí, že je klima třídy nutné sledovat z hlediska obsahu a času. Z hlediska obsahu se jedná o ustálený způsob vnímání, reagování a hodnocení na dění ve třídě. Rozhodující při tom je, jak klima třídy hodnotí jeho účastníci. Na druhou stranu je nutné na klima nahlížet z hlediska času. Klima třídy má vždy dlouhodobý charakter. Právě délkou svého trvání se klima třídy odlišuje od atmosféry ve třídě, která má kratší trvání. Klima třídy je většinou patrné všem, kteří do třídy přicházejí. Projevuje se jak během vyučovacího procesu, tak během přestávek.

Každá třída má své specifické klima. Grecmanová (2008, s. 18) zdůrazňuje skutečnost, že není možné najít třídu se stejným klimatem. Učitel si této skutečnosti může všimnout například při sledování reakcí třídy na vybrané vyučovací aktivity. Do některých tříd tak učitel chodí rád a do jiných nikoliv. Na druhou stranu je také nutné si uvědomit, že i učitelé na jednotlivé třídy reagují odlišně a v každé třídě reagují jinak. To vše je dáno právě klimatem třídy. Také žáci si velmi často uvědomují klima třídy, což se projevuje zejména tím, jak jsou ve třídě spokojeni. Značnou roli hraje to, zda si žáci v rámci třídy rozumí, do jaké míry mezi nimi vládne rivalita a jaká je sounáležitost třídy. Žáci tak často klima třídy popisují jako určitou dlouhodobou náladu, která ve třídě panuje.

Někteří autoři uvádí v souvislosti s klimatem třídy také pojem klima výuky. Důvodem je skutečnost, že tyto dva pojmy od sebe není možné oddělit. Klima třídy má totiž vliv na výuku a naopak. Klima výuky se projevuje pouze v rámci vyučovacího procesu. Je ho možné rozpoznat zejména v tom, jak učitel a žáci vnímají průběh vyučovacího procesu, jak ho hodnotí, jak reagují na jednotlivé aktivity a do jaké míry se zapojují do výuky (Petlák, 2006, s. 30).

2.2.3 Role třídního učitele

Učitel je bezesporu jedním z nejdůležitějších aktérů vyučování. Podle Mareše (2013, s. 445) „*disponuje určitými profesionálními znalostmi a dovednostmi, které se navenek projevují*

v jeho pozorovatelné, hodnotitelné pedagogické práci a ve výsledcích, kterých žáci dosahují. Jde i o to, co si o svých dovednostech myslí a jak sám sebe hodnotí. Může hodnotit svoje psychické předpoklady pro pedagogickou činnost, svoje emoční prožívání činnosti, ale také intenzitu, nasazení a výdrž při provádění této činnosti.“ Vše, co Mareš popsal, se projevuje v rámci výuky a má vliv na utváření klimatu třídy.

Specifickou pozici má třídní učitel, který zodpovídá za výchovné i vzdělávací činnosti zaměřené na rozšíření vědomostí, dovedností a návyků žáků školy, především dané třídy. Zahrnuje však také poznání jednotlivých žáků v jeho třídě, vedení žáků k samostatnému myšlení, vyslechnutí si jejich názoru a zajištění podpory v případě potřeby. Dále je úkolem třídního učitele organizace akcí a exkurzí, komunikace s rodiči a konzultace na třídních schůzkách ohledně prospěchu, akcí a jiných vzniklých situací nebo problémů. Nedílnou součástí práce třídního učitele je administrativní činnost ve formě zapisování do třídní knihy, tvorba individuálních vzdělávacích plánů, tvorba dotazníků pro speciálně pedagogická centra a poradny atd. (Mareš, 2013, s. 423). Michalová (2011) upozorňuje na fakt, že role třídního učitele je rozmanitá a velice náročná. Pro své žáky je většinou sociálním vzorem a žáci k němu vzhlíží.

Klima třídy je do značné míry ovlivněno vztahem mezi žáky a jejich pedagogem. Důležité je si uvědomit, že žáci si učitele nemohou ve většině případů vybrat. Je tedy velmi důležité, aby si k sobě našli cestu a vzniklý vztah systematicky budovali. Pouze tak může být vzdělávací proces efektivní. Jednou z důležitých rolí třídního učitele je plánovat a realizovat vlastní výuku. Mimo to musí koordinovat svůj postup s kolegy, budovat vztahy s rodiči a reprezentovat školu na veřejnosti v rámci akcí realizovaných školou. Jsou na něho tedy kladeny značné nároky. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že má pedagog ve svých rukou značnou moc, protože se aktivně podílí na rozvoji osobního potenciálu jednotlivých žáků. V tomto ohledu by měl vždy postupovat obezřetně a s rozmyslem tak, aby své moci nezneužíval (Grecmanová, 2008, s. 67).

V rámci budování klimatu třídy hraje významnou roli zejména osobnost učitele. Do určité míry se zde projevuje také výše jeho dosaženého vzdělání a profesní zkušenosti, osobnost učitele má však podle Mareše (2013, s. 439) zcela zásadní vliv. Autor uvádí, že se osobnost učitele skládá z více vrstev. Zcela zásadní je poslání jedince a jeho vnitřní identita. Je důležité, aby byl učitel přesvědčen o smysluplnosti svého zaměstnání. Měl by také věřit ve své schopnosti a dovednosti, protože pouze tak je může plně využít.

Významnou roli hraje podle Čapka (2010, s. 56) autorita učitele. Autor v souvislosti s tím hovoří o přirozené autoritě, kterou by měl učitel mít. Profese učitele je spojena s formální autoritou, která vyplývá z postavení pedagoga v rámci vyučovacího procesu a jeho společenského postavení. Velmi důležitá je však neformální autorita vyučujícího, která vychází z jeho odborné a pedagogické způsobilosti, osobnostních vlastností, vztahu k žákům, vztahu k vyučovanému předmětu a jeho vystupování navenek. Všechny tyto oblasti tvoří komplexní celek, který se projevuje ve třídě. Základem přirozené autority je rozvinutá osobnost jedince, pozitivní vztah pedagoga k žákům a jeho schopnost odolat syndromu vyhoření (Vališová a Kasíková, 2011, s. 446).

Nejspíše největší vliv na klima třídy má třídní učitel, který se třídou tráví nejvíce času. Díky tomu má možnost blíže se s jednotlivými žáky seznámit a poznat vztahy, které mezi žáky ve třídě panují. Třídní učitel by měl znát klima třídy. K jeho rozpoznání mu slouží řada diagnostický nástrojů, jako je například sociometrie, hodnotící a postojevé škály, projektivní techniky atd. Díky bližšímu vztahu se třídou je pro třídního učitele snazší odhalit důvody změny klimatu ve třídě. Dobře poučený a citlivý učitel by měl být schopen vybrat vhodnou výchovnou metodu, která by vedla k efektivnímu řešení případných problémů. Třídní učitel by tedy neměl být pouze v pozici dozorce nebo soudce v rámci sporů. Jeho hlavním úkolem je vytvořit ve třídě pocit bezpečí a důvěry. Měl by žáky podporovat a v případě problémů efektivně zasáhnout a vyřešit situaci ku prospěchu žáků. Žáci by neměli mít problém se na něho v případě potřeby obrátit s žádostí o pomoc (Vališová a Kasíková, 2011, s. 245).

Obecně platí, že by dobrý učitel neměl být pouze zdroje informací. Jeho úkolem je pozitivně na žáky v rámci výchovně vzdělávacího procesu působit. Součástí této jeho role je také budování vhodného klimatu ve třídě, které by motivovalo žáky k osobnostnímu rozvoji. Měl by být schopen vycítit vhodný okamžik, kdy žáka pobídnout k lepším výkonům a kdy ho naopak usměrnit. Za účelem budování dobrého klimatu třídy by měl dávat žákům potřebný prostor k sebevyjádření. Mimo to se dobrý učitel podílí na budování třídního kolektivu. V tomto ohledu by měl být schopen sledovat nejen jednotlivé žáky, ale také nahlížet na třídu jako na celek. Při svém působení ve třídě by měl mít vždy na mysli, že svým chováním klima třídy ovlivňuje (Čapek, 2010, s. 64).

K učitelům často vzhlíží zejména mladší žáci. Pedagog na I. stupni základní školy je často pro žáky sociálním vzorem. Je tedy velmi důležité, jak učitel ve třídě působí. Jeho chování a postoje mohou do velké míry ovlivnit výchovně vzdělávací proces a utvářejí vztah žáka k učení. Podle Mareše (2013, s. 19) se však můžeme v praxi stále poměrně často setkat

s pedagogy, kteří svými postoji k žákům, negativně ovlivňují klima ve třídě. Učitelé jsou v tomto ohledu velmi často ovlivňováni předsudky, stereotypy, tradicemi, nevhodnou generalizací nebo svým aktuálním psychickým nebo fyzickým stavem. Učitel by se vždy měl podle autora chovat jako profesionál a nenechat se ovlivnit svými osobními problémy. Nevyrovnaný pedagog má negativní vliv na klima třídy, což není v rámci školy žádoucí.

2.2.4 Budování pozitivního klimatu třídy

Vše, co se děje mezi žákem a učitelem v rámci třídy a mezi žáky navzájem, se odehrává v rámci klimatu třídy. S ohledem na tuto skutečnost je nezbytné si uvědomit, že je klima třídy významným faktorem, který ovlivňuje úspěšnost žáka v rámci vyučovacího procesu. Klima má vliv na to, jak se žák učí a jakých výkonů dosahuje. Chování žáků a jejich úspěšnost má na druhou stranu vliv na rozpoložení učitele, který do značné míry ovlivňuje klima třídy. Je tedy zjevné, že budování pozitivního klimatu je poměrně náročný proces, do kterého vstupuje celá řada faktorů (Ježek, 2005, s. 63).

Jak již bylo výše uvedeno, významnou roli při budování pozitivního klimatu ve třídě má učitel. Ten by se měl zajímat nejen o jednotlivé žáky, ale také o vzájemné vztahy ve třídě. Přístup k utváření pozitivního třídního klimatu také ovlivňuje celková skladba žáků v dané třídě. S každou třídou se pracuje trochu odlišně. Určité postupy, které jsou aplikovány na jednu třídu a jsou úspěšné, tak u další třídy by mohly selhat. V rámci budování pozitivního klimatu třídy je cílem, aby ve třídě vládla určitá pospolitost. Jedním z úkolů učitele je v tomto ohledu nastolit ve třídě vhodné klima a také ho dále udržovat. Jeho úkolem je průběžně kontrolovat klima třídy a zjišťovat, zda je vše v pořádku. Měl by se při tom zaměřovat zejména na oblasti, které může svou činností přímo ovlivnit. Jedná se zejména o následující oblasti (Čapek, 2010, s. 15):

- volba organizační formy výuky, vyučovacích metod a vzdělávacích aktivit;
- pedagogická komunikace v rámci třídy;
- způsob hodnocení v rámci třídy;
- kázeňské vedení třídy;
- podpora pozitivních vztahů mezi žáky;
- vytvoření příjemného prostředí ve třídě.

Podle Čapka (2010, s. 12) by měl pedagog při budování pozitivního klimatu ve třídě respektovat několik základních principů. Základem je, aby mezi učitelem a žáky a žáky navzájem panoval respekt. Učitel by měl dávat úctu k žákům najevo například tím, že je ochoten naslouchat jejich názorům a respektovat, že mají na určité věci různé názory. Dalším důležitým faktorem v rámci budování pozitivního klimatu třídy je udržování vzájemného kontaktu, který umožňuje sdílení zážitku. V tomto ohledu je nezbytné, aby byl vztah mezi učitelem a žáky vzájemný. Pouze tak budou žáci ochotni učiteli naslouchat a v případě problémů se mu svěřit. Učitel by měl být pro žáky vzorem chování. Z tohoto důvodu se musí učitel chovat v souladu s pravidly, která byla v rámci třídy nastavena. Z hlediska motivace žáků k učení je vhodné, aby učitel ukázal osobní zájem o předmět, který vyučuje. Výhodou je pro učitele, pokud má smysl pro humor, který mu může pomoci při pozitivním naladění kolektivu ve třídě. Adelman a Taylor (2005, s. 82) vymezují následující zásady, pro budování pozitivního klimatu třídy:

- nastolit ve třídě přívětivou atmosféru;
- podpora vzájemné solidarity v rámci třídy;
- dát žákům prostor pro vlastní výběr metody, jak dosáhnout požadovaných cílů;
- zapojit žáky do rozhodování v oblasti dění ve třídě a škole;
- rozdělit třídu do menších skupin tak, aby se zvýšila vnitřní motivace k učení;
- vyhledávat a využívat různé strategie prevence a odhalení problémů;
- vytvořit ve třídě a škole zdravé příjemné prostředí, které podporuje učení.

V praxi se můžeme setkat s celou řadou nástrojů, jejich cílem je vybudovat pozitivní klima ve třídě. Martínková (2010, s. 46) uvádí, že se v tomto ohledu nejspíše nejlépe v praxi osvědčují adaptační pobyty a třídnické hodiny. Adaptační pobyty představují jeden z nejčastějších nástrojů budování pozitivního klimatu třídy, který je používán zejména při sestavení nového třídního kolektivu. Cílem pobytů je, aby se žáci navzájem poznali mimo prostředí školy a navázali přátelské vztahy. Součástí pobytů jsou také sociálně-psychologické hry a aktivity, které mají tento záměr podpořit.

Velice důležité jsou třídnické hodiny, které mají značný potenciál v oblasti budování pozitivního klimatu třídy. To je také důvod, proč by měly třídnické hodiny probíhat pravidelně.

Učitel na nich má možnost sledovat vztahy ve třídě a kontrolovat klima třídy. Může tak odhalit celou řadu problémů, se kterými se třída potýká. Učitel zde má také prostor hovořit o tématech, která se chodu třídy aktuálně týkají. Třídnické hodiny tedy plní řadu důležitých funkcí, mezi které patří například:

- řešení provozních a organizačních záležitostí;
- stmelování kolektivu;
- práce s pravidly a řešení aktuálních problémů;
- práce se vztahy ve třídě;
- rozvoj specifických kompetencí žáků;
- příprava a realizace třídních projektů;
- realizace preventivních programů.

Mezi nejdůležitější funkce třídnických hodin patří podle Čapka (2010, s. 13) preventivní a intervenční funkce. Aby však bylo možné za tímto účelem třídnické hodiny využít, je nutné, aby mezi žáky panoval pocit bezpečí a žáci byli ochotni se učiteli svěřit.

Kopřiva a kol. (2008, s. 91) uvádí řadu metod, jak v rámci třídy nastolit příznivé klima. Doporučuje při tom zejména tzv. komunitní kruh, který je obdobou třídnických hodin. Komunitní kruh je však kratší (10 až 15 minut) a měl by probíhat jednou až dvakrát týdně v rámci některé z vyučovacích hodin. Cílem komunitního kruhu není řešit konkrétní problémy, ale systematicky v rámci třídy budovat pozitivní klima. Žáci se v rámci kruhu učí naslouchat, formulovat vlastní názor a osvojují si řadu sociálních a komunikačních dovedností. Úkolem učitele je formulovat úvodní otázku, která se týká konkrétní události nebo zážitku v rámci třídy. Otázky by měla být obecná – *Jak se cítíte, když...? Co můžete dělat, když ...?* atd.

Jak již bylo výše uvedeno, za účelem budování pozitivního klimatu ve třídě je také možné zařazovat do výuky vybrané vzdělávací metody. Jedná se zejména o kooperativní výuku, která vyžaduje aktivní zapojení žáků, jejich vzájemnou spolupráci a komunikaci (Kasíková, 2010, s. 73). Čapek (2010, s. 36-37) v souvislosti s budováním pozitivního klimatu ve třídě doporučuje tzv. suportivní výukové metody, které jsou schopny žáky aktivizovat, motivovat, podporují jejich osobnostní rozvoj a rozvoj vztahů v rámci třídy. Pro tento typ aktivit jsou charakteristické následující znaky:

- zvolená činnost je schopna žáky aktivizovat;
- v rámci aktivity je podporován pozitivní přístup (přátelská komunikace, spolupráce, budování pocitu bezpečí atd.);
- žáci při realizaci činnosti přichází s vlastním řešením problému a učí se se spolužáky najít to nejlepší řešení;
- aktivita zdůrazňuje individualitu každého žáka;
- aktivita je založena na principu vzájemné spolupráce;
- během aktivity je žákům ponechána autonomie;
- aktivita se zaměřuje na reálný život.

Čáp a Mareš (2001, s. 49) v souvislosti se schopností učitele vybudovat ve třídě pozitivní klima hovoří o tzv. integračním stylu výchovy. Hlavním rysem tohoto přístupu k výchově je pozitivní vztah k žákům. Cílem učitele je, aby mezi ním a žáky panovala důvěra a ti se nebáli ho v případě potřeby oslovit a požádat o radu. Učitel podporuje žáky v tom, aby byli iniciativní a samostatní. Zcela zásadní je, aby učitel znal principy fungování třídy jako malé sociální skupiny a dobře znal také své žáky a vztahy mezi nimi. Cílem učitele je budovat ve třídě pozitivní klima, protože se jedná o jeden ze základních předpokladů efektivity vzdělávacího procesu. Podle Martiníkové (2010, s. 123) je za vytváření a udržování pozitivního klimatu třídy odpovědný učitel.

2.2.5 Problémové situace ve třídě

V rámci třídy se učitel může setkat s celou řadou problémových situací různého charakteru. Úkolem třídního učitele je systematicky sledovat atmosféru ve třídě, předcházet problematickým situacím a v případě potřeby je řešit. V souvislosti s tímto úkolem třídního učitele je nezbytné definovat pojem rizikové chování. Podle Čecha (2015, s. 144) se jedná o vzorec chování, který vede k nárůstu výchovných, zdravotních, sociálních a dalších rizik pro jedince nebo společnost. V některých případech je na rizikové chování nahlíženo jako na určitý stupeň před delikventním chováním. Jedná se v podstatě o nekonformní chování založené na porušování obecně přijímaných norem ve společnosti (Kruřichová, 2015, s. 46). Miovský (in: Pavlas Martonová a kol., 2012, s. 21) řadí mezi rizikové chování následující:

- záškoláctví;
- šikanu a extrémní projevy agrese;
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
- rasismus a xenofobii;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování;
- závislostní chování (adiktologie).

Třídní učitel se v rámci své práce setkává s celou řadou problémových situací, které mají charakter rizikového chování. V posledních letech musí učitelé stále častěji řešit šikanu, která má různé podoby. Poměrně novým fenoménem je v tomto ohledu kybershikana, kterou velice náročné odhalit a řešit. Mezi školáky se také častěji setkáme s projevy rasismu a xenofobie, což pravděpodobně souvisí s nárůstem počtu žáků-cizinců ve školách. Níže jsou vybrané problémy krátce popsány.

Šikana

Šikana představuje nebezpečný sociálně patologický jev. Jedná se o vědomé a úmyslné ublížení druhé osobě, které může mít fyzickou, psychickou nebo sociální podobu. Pro šikanu je charakteristický nepoměr sil mezi obětí a agresorem a samoúčelnost agrese. Šikana má různé podoby a formy. Může se jednat o fyzické útoky, vyhrožování, vydírání, zesměšňování, ponižování atd. Při řešení šikany je nezbytné co nejrychleji zakročit, protože pouhé přihlížení utvrzuje agresora v jeho chování. Prvním krokem je pojmenování celé situace a určení závažnosti míry šikany. Učitel by měl získat potřebné informace v rámci rozhovorů se svědky a obětí. Musí však postupovat citlivě a obezřetně. Řešení by mělo zahrnovat rozhovor s rodinou oběti a agresora. Cílem je oběť šikany ochránit a dát najevo, že se situace již nesmí opakovat. V rámci řešení šikany by mělo být pracováno s celou třídou, což umožňuje zamezit tomu, aby se situace opakovala (Kolář, 2001, s. 124).

Kyberšikana

Kyberšikana představuje specifickou formu šikany, která probíhá prostřednictvím moderních technologií (mobilní telefon, počítače, kamery, internet atd.). Právě ty jsou nástrojem, který agresor používá k poškození oběti. Důležitým kritériem rozpoznání kyberšikany je to, jak ji oběť vnímá. Někdy může být chování agresora myšleno jako žert, jehož důsledky nebyly domyšleny. Mezi formy kyberšikany patří například kyberstalking (pronásledování), flaming (agresivní diskuse na internetu), happy slapping (natáčení si agresivního útoku, který je následně umístěn na internet). Odhalení a řešení kyberšikany je většinou velice náročné. Učitel by však měl postupovat podobně jako v případě šikany (Černá, 2013, s. 20).

Nebezpečí na internetu

Na internetu a sociálních sítích hrozí dětem řada nebezpečí. Mohou se zde dostat k nevhodnému obsahu, jako je například pornografie nebo násilný obsah. Nebezpečné je také umístování osobního obsahu (informace, fotografie, videa) na internet, protože tyto informace mohou být zneužity (Bezpečný internet dětem, 2023). Velkým nebezpečím je také kybergrooming, kdy agresor využije anonymního prostředí internetu a vydává se za někoho jiného. Cílem je většinou vylákat dítě na osobní schůzku, kde může dojít k sexuálnímu napadení (Kybergrooming, 2023). V případě nadměrného trávení času na internetu, hrozí dětem chorobná závislost tzv. netolismus (Žufníček, 2015). V rámci školy by měla být věnována pozornost zejména rozvoji digitálních kompetencí žáků, kteří by měli být seznámeni s hrozbami, se kterými se mohou na internetu setkat.

Sebepoškozování

Jedná se o záměrné fyzické poškozování sebe sama. Důvody mohou být v tomto ohledu různé od problémů v rodině po šikanu ve škole. Cílem však může být snaha upoutat na sebe pozornost nebo se od ostatních odlišovat. Pro některé osoby je způsobení si fyzické bolesti úlevou, která utlumí pocíťovanou psychickou bolest. Důvodem je fakt, že mozek v případě poškození vylučuje opioidy za účelem zmírnění bolesti. Pokud dochází k opakovanému sebepoškozování, vzniká neuronová vazba, která může vést k prohloubení problémů. Pokud se u dítěte objeví sebepoškozování, je nezbytné hledat důvod tohoto jednání. Vhodné je v takovémto případě zajistit pomoc psychoterapeuta (Kulhánek, 2023).

Projevy rasismu a xenofobie

Rasismus je možné charakterizovat jako přesvědčení o nerovnocennosti jednotlivých lidských ras. Rasismus nahlíží na osoby jiné rasy nebo etnika jako na méněcenné. S rasismem je spojena celá řada stereotypů a předsudků, které mají vliv na jednání jedince (David, 2003, s. 347). S rasismem úzce souvisí xenofobie, která je založena na odporu vůči všemu cizímu (Geist, 2002, s. 93). V rámci školy se může rasismus a xenofobie projevovat verbálním napadáním, ponižováním nebo fyzickým útokem na jedince jiné rasy. V rámci školy tak může vést k šikaně spolužáků z odlišného sociokulturního prostředí. V rámci školy je nezbytné vést žáky ke vzájemnému respektu a toleranci k odlišnostem (Jiříčková, 2009).

3. Praktická část

3.1 Cíle a metodiky práce

Cílem předložené práce je ověřit účinnost dramatické výchovy jako nástroje prevence a řešení problémových situací v třídnických hodinách. V rámci přípravy diplomové práce byly za tímto účelem vytvořeny vzdělávací lekce založené na principech dramatické výchovy zaměřené na prevenci a řešení problémových situací během třídnických hodin, jejichž účinnost byla hodnocena přímo v praxi. Cílem je poskytnout třídním učitelům efektivní nástroj k řešení případných problémů ve třídě ve formě tematických vzdělávacích lekcí.

Jak již bylo výše uvedeno, za účelem dosažení výše uvedeného cíle, byl vytvořen přehled lekcí založených na principech dramatické výchovy, které by mohli učitelé využít přímo ve výuce. Každá lekce obsahuje vymezení tématu, cíle lekce, délku realizace lekce, pomůcky a popis jednotlivých aktivit. U každé realizované aktivity jsou uvedeny její cíle, popis průběhu a závěrečná reflexe. Tímto způsobem bylo připraveno šest lekcí, které reflektují následující témata:

- Budování respektu vůči ostatním lidem
- Tvorba pravidel třídy
- Posílení vzájemné spolupráce mezi žáky
- Řešení konfliktů
- Prevence a řešení šikany
- Respekt k národnostním skupinám

Nedílnou součástí přípravy vyučovacích hodin bylo také vyzkoušení jednotlivých lekcí přímo v praxi. Jednotlivé aktivity byly využity v rámci třídnických hodin, které vedla autorka práce. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem žáci na jednotlivé aktivity reagují. Na základě zpětné vazby získané od žáků a na základě pozorování byly aktivity v případě potřeby upraveny tak, aby bylo dosaženo maximálního možného efektu. Součástí každé aktivity je také zhodnocení realizace třídnické hodiny. V této části každé lekce je shrnuto, jakým způsobem probíhala realizace vyučovací hodiny, jak žáci na aktivity reagovali a zda bylo dosaženo požadovaného cíle hodiny.

Za účelem zhodnocení efektivity připravených lekcí bylo realizováno dotazování mezi žáky, kteří výuku založenou na takto připravených lekcích absolvovali. Dotazování bylo

realizováno formou dotazníkového šetření mezi žáky, kteří se účastnili třídnických hodin využívajících dramatickou výchovu. Dále byla efektivnost tohoto typu třídnických hodin ověřována ve spolupráci se školní psycholožkou. Ta navštívila třídnické hodiny a následně s ní byl veden rozhovor. Na základě výsledků dotazníkového šetření a posouzení školní psycholožkou byla zhodnocena efektivita třídnických hodin, které byly v rámci přípravy předložené práce realizovány.

3.2 Lekce dramatické výchovy pro třídnické hodiny

1. LEKCE ZAMĚŘENÁ NA BUDOVÁNÍ RESPEKTU VŮČI OSTATNÍM LIDEM

Téma: silné a slabé stránky každého z nás

Cíl:

- rozvoj empatie
- schopnost ocenit pozitivní stránky osobnosti druhých a být tolerantní vůči jejich negativním vlastnostem
- uvědomění si, že nikdo není dokonalý

Délka: 90 minut

Rekvizity/pomůcky:

- 2 hliněné nádoby – zdravá a naprasklá
- míček
- šátky na oči
- senzibilační příběh
- pracovní list

Úvod (3 minuty)

V úvodu třídnické hodiny promluvíme přímo k žákům, abychom upoutali jejich pozornost a připravili je na následující aktivitu. „Budu vám vyprávět příběh, který se dotýká nás všech, a všichni jsme jeho součástí.“

Aktivita č. 1 - Warm – Up: Navození atmosféry – Věta, která pohladí (10 minut)

Cíl aktivity:

Prostřednictvím úvodní aktivity otevřeme sledované téma a vytvoříme ve třídě příjemnou atmosféru. Žáci jsou pozitivně namotivováni k činnosti díky tomu, že je někdo ocenil. Zároveň jsou schopni si uvědomit pozitivní stránky svých spolužáků i sebe sama.

Popis aktivity:

V rámci warm-up aktivity ukážeme žákům, jaké to je, když někdo ocení naše dobré vlastnosti a úspěchy. Posadíme se s žáky na koberec do kroužku. Vybereme si jednu osobu, které hodíme míček a oceníme její dobré vlastnosti nebo úspěch, jsme konkrétní a vyvarujeme se vlastnostem typu - je hodná, milá. Například: „*Míček házím Julince, protože mi dnes pomohla s úkolem.*“ „*Míček házím Terezce, protože jsem ráda, že sedí vedle mě, cítím se s ní radostně, umí mě vždy rozesmát*“ ...

Aktivita č. 2 - Senzibilizační příběh: Dvě hliněné nádoby (3 minut)

Cíl aktivity:

Cílem aktivity je nenásilnou formou poukázat na to, jak se cítí člověk, který vnímá své chyby.

Popis aktivity:

Přečtu dětem první část našeho příběhu.

Zdroj: NOVÁKOVÁ, Marie. A KOLEKTIV. Manuál pro učitele Učíme etickou výchovu. 2006. vyd. Praha: Luxpres, 2006

V Číně měl jeden nosič vody dvě hliněné nádoby. Visely na obou koncích klacku, které nosil na krku. V jedné byla prasklina, naproti tomu ta druhá byla dokonalá a vždy nesla plnou míru vody. Na konci dlouhé cesty, která trvala od potoku až domů, měla prasklá nádoba vody už jen do polovičky. Tak se to opakovalo celé dva roky. Den co den nosil nosič do domu jen jednu a půl nádoby vody.

Samozřejmě, že dokonalá nádoba byla pyšná na svůj výkon, vždyť přinesla pokaždé všechnu vodu. Ale chudák prasklá nádoba se styděla za svoji nedokonalost a cítila se uboze, protože je schopná jen polovičního výkonu.

Reflexe aktivity:

V rámci reflexe dochází k rekapitulaci příběhu, aby se učitel ujistil, že žákům neunikly podstatné informace.

Aktivita č. 3 - Hra v rolích – zdravá nádoba, prasklá nádoba, nosič vody (15 minut)

Cíl aktivity:

Cílem aktivity je prostřednictvím vlastního prožitku v roli „prasklé nádoby“ a v bezpečném prostředí fikce vyjádřit své pocity.

Popis aktivity:

Jeden z žáků bude prasklá nádoba, jeden zdravá nádoba a jeden nosič – dle dobrovolnosti předstoupí na jeviště.

Ten, kdo vstupuje do role zdravé nádoby, uchopí ji a promlouvá za ní – *Co tě na té druhé štve? Chceš jí něco říct? Něco doporučit? Bud' upřímná, neříkej jí to, co myslíš, že je správné, ale to, co cítíš ty.*

Ten, kdo bude promlouvat za prasklou nádobu, bude ji držet v rukách a vyličí vše, co ji trápí – *Jsi nedokonalá nádoba, neschopná donést plný objem vody, jaký z toho máš pocit? Nevadí ti, že ta druhá je lepší než ty? A je vůbec lepší? Reaguj na její slova.*

Žák v roli nosiče se ptá – *Která z nádob je užitečnější? Proč? Potřebuješ i tu naprasklou nádobu?*

Po přehrání rozhovoru ostatní zveřejňují myšlenky za postavy, které jsou na jevišti.



Reflexe aktivity:

Požádáme žáky, aby popsali, jak se v průběhu přehrávání rozhovoru cítili. I ostatní žáci sdělují své pocity, myšlenky, názory a postřehy.

Aktivita č. 4 - Dokončení příběhu (2 minuty)

Cíl aktivity:

Cílem aktivity je pomoci žákům uvědomit si, že i na první pohled nedokonalá věc může být významná a prospěšná.

Popis aktivity:

Pokračujeme ve vyprávění příběhu slovy: „Náš příběh má ještě pokračování ...“

Po dvou letech soužení oslovila nosiče u potoka: „Stydím se, protože voda ze mě teče po celou cestu domů.“

*Ale nosič jí odpověděl: „Všimla sis, že květiny rostou jen na tvou straně chodníku a ne na straně druhé? To proto, že jsem věděl o tvém nedostatku a na tuto stranu cesty jsem rozséval jejich semena. To ty jsi je každý den zalévala, když jsme se vraceli domů. Dva roky sbírám tyto krásné květiny, abych si ozdobil svůj stůl. **Kdybys nebyla taková, jaká jsi, tak by tato krása nemohla rozzářit můj domov.**“*

Reflexe aktivity:

V rámci reflexe dochází k rekapitulaci příběhu, aby se učitel ujistil, že žákům neunikly podstatné informace.

Aktivita č. 5 - Deníkové záznamy (30 minut)

Cíl aktivity:

Prostřednictvím této aktivity by mělo dojít k naplnění cíle celé třídnické hodiny. Žáci by se měli vcítit do jednotlivých nádob a popíší jejich niterné pocity.

Popis aktivity:

Rozdělíme žáky do dvojic. Úkolem dvojic je vcítit se do pocitů obou nádob a napsat na papír, co by si asi každá z nich napsala večer do svého deníku. Jaký bude zápis? Jak se teď obě cítí? Co si myslí?

Reflexe aktivity:

V rámci reflexe žáci přečtou, co si napsali do deníku. Třída naslouchá, co si obě nádoby „napsaly“. Dvojice chodí do prostoru, sednou si k sobě zády a každá přečte svůj deníkový záznam. Poté si role vymění.

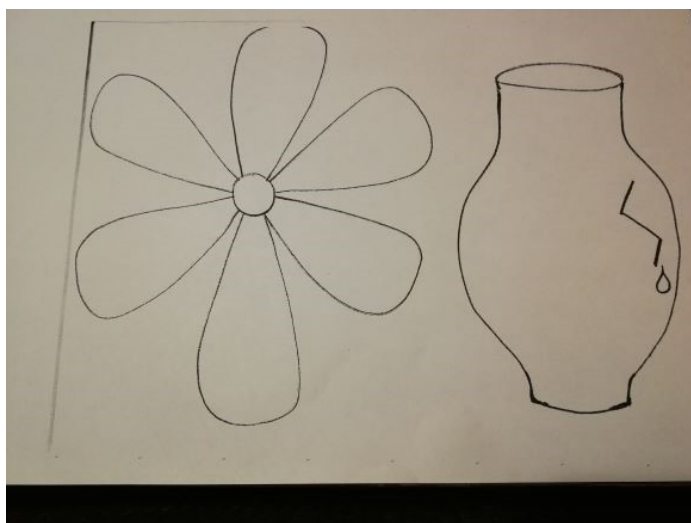
Aktivita č. 6 - Práce s pracovním listem – jako reflexe prožitého, pochopeného, nově objeveného (15 minut)

Cíl aktivity:

Prostřednictvím práce s pracovním listem si žáci uvědomí své silné a slabé stránky.

Popis aktivity:

Promluvíme k žákům. Každý z nás má své slabé a silné stránky, v něčem jsme dobří a s něčím máme problémy. Vaším úkolem bude do květiny v pracovním listu napsat, co vám jde, v čem jste dobří, jaké jsou vaše dobré vlastnosti a silné stránky. Do prasklé nádoby v pracovním listu napište, s čím zápasíte, co vám nejde a jaké jsou vaše chyby.



Reflexe aktivity:

Prostřednictvím zapsání svých silných a slabých stránek reflektují své pocity. Na závěr aktivity je tedy požádáme, aby si pracovní list ještě jednou pročtli a zamysleli se nad jeho obsahem.

Aktivita č. 7 – Shrnutí (15 minut)

Popis aktivity:

Sedneme si spolu s žáky do kruhu a posíláme květinu. Květina takto obíhá kruhem a ten, kdo ji drží, může odpovědět na následující otázky – O čem pro vás osobně příběh byl? Co jste si uvědomili?

Mé špatné vlastnosti jsou..., zato mé dobré jsou.... Vyplývá z toho něco?

Aktivita č. 8 - Závěrečná, upevňovací hra – Hra na mašinky (15 minut)

Popis aktivity:

Utvoříme dvojice. Jeden z dvojice má zavázané oči a druhý ho vede prostorem. Žák se zavřenýma očima představuje vagónek a druhý žák mašinku. Mašinka veze vagónek a zodpovídá za to, že se mu nic nestane – s nikým se nesrazí, neuhodí se apod. Mašinka sama jede pozpátku, je čelem otočená k vagónku a vede ho za ruku.

Reflexe aktivity:

Ptáme se – Jaké to bylo, když vás kamarád vedl? Projevila se během vedení nějaká vlastnost kamaráda?

Zhodnocení realizované třídnické hodiny

Při Warm-up bylo pro děti celkem těžké vzpomenout si na dobrou vlastnost spolužáka. Poté řekl jeden z žáků o druhé, že je dobrý a tuto vlastnost nakonec uváděli úplně všichni. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla upřesnit zadání. Žáci měli možnost hodit míček vícekrát jedné osobě, ale nesměli říkat stále stejnou vlastnost.

V průběhu hry v roli došlo bohužel k nepochopení zadání a některým žákům bylo nutné instrukce ještě jednou vysvětlit. Žáci vedli zajímavé rozhovory a podařilo se jim jasně vyjádřit své pocity – například: „Nevadí, že jsi prasklá, jsi zase lehčí a nebolí mě záda.“ Zaznělo také – „Jak může nádoba mluvit.“ Pro některé děti bylo problematické pochopit metaforu. Řešením je použít zkraje lekce na převedení metafory na reálné lidské vlastnosti. Za tímto účelem je možné použít následující aktivity:

Živý obraz

Žáci vytváří živý nehybný obraz, při doteku sdělují své myšlenky, poté je možné obraz rozehrát v dialogu.

Sousoší

Jeden žák vytvoří sochu, kterou další doplní tak, aby vzniklo sousoší dávající smysl.

Ze zápisů deníků bylo patrné, že došlo k empatickému nahlédnutí na pozici postavy v dané situaci. Uvádím zde pár zápisů – *Milý deníčku! ... Nosím jen polovinu vody, ale prý je to lepší než žádnou. / Dnes jsem moc šťastná, protože mě nosič povzbudil, řekl moc hezká slova o mně. / Dneska jsem zjistila, že i když jsem prasklá, jsem taky užitečná. Protože pokaždé, když se vracíme, tak voda, co ze mě kape, zalívá kytky. / Jsem sice prasklá, ale pomáhám alespoň přírodě. / Dnes jsem zjistila, že zalévám květiny a je to hezký pocit. Jsem ráda, že jsem k něčemu.*

Práce s pracovním listem dělala některým žákům problémy. Měli problém najít svoji dobrou vlastnost. Vycítila jsem, že se spíš nechtěli chlubit. Podpořila jsem je a poradili i ostatní.

Ze závěrečné reflexe jsem měla pocit, že cíl hodin byl naplněn. Takto vystavěná lekce byla pro děti jedním z prvních setkání s dramatickou výchovou v třídnické hodině. Dle jejich slov se jim hodina líbila díky nevšedním aktivitám a příběhu, který je lekcí provázel.

Co říci závěrem?

Nezapomeňte si přivonět ke kytkám, co jsou po stranách na vaší cestě.

Bhikkhuní Visuddhi – budhistická mniška

2. LEKCE ZAMĚŘENÁ NA TVORBU PRAVIDEL TŘÍDY

Téma: pozitivní klima třídy

Cíl:

- vytvořit pro třídu soubor pravidel chování
- podpora respektování dohodnutých pravidel
- podpořit sounáležitost třídy

Délka: 90 minut

Rekvizity/pomůcky:

- čtvrtka formátu A4
- pastelky a psací potřeby
- nůžky
- pracovní list č. 1 „Strom“

Úvod (5 minut)

Krátce promluvíme ke třídě o tom, že je jisté pro všechny žáky důležité cítit se ve třídě příjemně. Aby tomu tak skutečně bylo, musíme se všichni navzájem respektovat a ctít určitá pravidla. Dnes jsme se tu sešli, abychom si tato pravidla společně vytvořili.

Aktivita č. 1 – Strom třídy (15 minut)

Cíl aktivity:

V průběhu aktivity se žáci zamyslí nad tím, jak by měla jejich třída fungovat. Prostřednictvím jednoduché výtvarné aktivity shrnou, co se jim ve třídě líbí a nelíbí.

Popis aktivity:

Na velkou čtvrtku nakreslíme obrys stromu. Požádáme žáky, aby na čtvrtku A4 barevně namalovali různé druhy ovoce a vystřihli ho. Do vystřiženého ovoce žáci napíší, co by chtěli v

kolektivu změnit, co se jim líbí nebo co se jim naopak nelíbí. Nápisů mohou být inspirovány i dalšími věcmi, které se týkají soužití ve třídě. Žáci si v průběhu kreslení mohou sednout sami nebo pracovat ve skupině. Každý by však měl mít své ovoce. Jakmile mají všichni dokresleno, sednou si do kruhu, ve kterém je uprostřed položený náčrtek obrysu stromu. Žáci postupně lepí své ovoce na nakreslený strom, přičemž vždycky okomentují napsanou myšlenku.

Reflexe aktivity:

Ve chvíli, kdy je strom hotový, vyvěsíme ho na viditelné místo ve třídě. Společně se na strom podíváme a shrneme, jaké myšlenky jsou na stromě nakreslené a co si z nich můžeme odnést. Na základě myšlenek uvedených na stromě je poté možné formulovat pravidla, viz následující aktivita.

Aktivita č. 2 – Pravidla třídy (10 minut)

Cíl aktivity:

Společně s žáky vytvoříme pravidla, podle kterých se bude život ve třídě řídit.

Popis aktivity:

Společně s žáky se podíváme na strom, který jsme společně vytvořili. Požádáme žáky, aby shrnuli, jaká témata se na stromě nejčastěji objevují. Společně na základě těchto témat formulujeme konkrétní pravidlo. Důraz je kladen na to, aby se na přípravě pravidel podílela celá třída. Díky tomu bude pro žáky snadnější pravidla přijmout a ztotožnit se s nimi. Při tvorbě pravidel třídy je vhodné mít na mysli skutečnost, že pravidel by nemělo být mnoho, měla by být jasná a srozumitelná a žáci by měli být schopni si je zapamatovat.

Reflexe aktivity:

V rámci reflexe se žáků zeptáme, zda jsou všichni s pravidly spokojeni. Pokud tomu tak nebude, diskutujeme s žáky nad tím, jak pravidla nastavit tak, aby se na nich všichni shodli. Naším cílem je v tomto ohledu dojít k vzájemnému konsenzu napříč třídou. Požádáme žáky, aby prostřednictvím svých prstů ohodnotili, jak jsou spokojeni s pravidly třídy. Palec nahoru

znamená, že jsou zcela spokojeni. Palec vodorovně znamená, že se pravidly souhlasí. Palec dolů znamená, že jsou nespokojeni.

Aktivita č. 3 – Chceme, aby nám to fungovalo (35 minut)

Cíl aktivity:

Cílem aktivity je ukázat, že i přes existenci pravidel fungování třídy, může dojít k situaci, kdy dojde k jejich porušení. Žáci si v rámci aktivity vyzkouší, jak se zachovat ve chvíli, kdy některý z jejich spolužáků pravidla poruší. Analogicky je tuto situaci možné vztáhnout na situace v běžném životě, kdy se setkají s porušováním pravidel. V bezpečném prostředí třídy se naučí, jak v takovýchto chvílích reagovat.

Popis aktivity:

Sdělíme žákům, že máme sice nová pravidla, ale musíme také pracovat na tom, abychom tato pravidla dodržovali. Rozdělíme žáky do skupin a požádáme je, aby připravili krátkou etudu, která ukáže situaci, kdy dané pravidlo nefunguje. Etuda by měla mít maximálně 1 minutu. Jednotlivé skupiny následně předvedou svoje etudy. Po dokončení prezentací jednotlivých etud, dáme dětem další úkol – zamyslet se nad tím, co dělat ve chvíli, kdy dohodnutá pravidla někdo porušuje. Každá skupina opět připraví etudu, která by takovouto situaci zobrazovala. Začátek této etudy by měl být stejný jako v prvním případě. V nové etudě však jeden ze členů skupiny zareaguje a začne situaci řešit. Pro lepší pochopení je vhodné uvést konkrétní příklad řešení porušení pravidla. *Např. spolužák vykřikne sprosté slovo. Dle domluvených pravidel ho jeden ze spolužáků upozorní na porušení pravidla a zapisuje mu čárku do záznamové tabulky.* Učitel bude mít připravené kartičky se situacemi, které by bylo dobré prozkoumat a pokusit se nalézt jejich řešení pro případ, kdyby žáci žádné nenavrhovali. Diváci po skončení etudy hodnotí způsob řešení porušení pravidla. V průběhu aktivity učitel pod jednotlivá pravidla zapisuje jednotlivá doporučení pro jejich dodržování. K těmto doporučením se pak učitel může vrátit v situaci, kdy někdo ve třídě skutečně pravidlo poruší.

Reflexe aktivity:

Na závěr požádáme žáky, aby prostřednictvím jednoho slova popsali, jak se cítili v situaci, kdy rozpoznali, že došlo k porušení pravidel a museli na tuto situaci upozornit. K žákům můžeme

promluvit například takto: „*Pokuste se prosím jedním slovem popsat své pocity ve chvíli, kdy jste byli svědkem porušení pravidel a museli jste na tuto skutečnost upozornit.*“

V rámci reflexe rozvineme se žáky, pro zvnitřnění potřeby společných pravidel a jejich smysluplnosti, diskusi nad možnými následky jejich nedodržení. Zde necháme dobrovolníky rozehrát takové možné dopady.

Závěrečná aktivita – reflexe (5 minut)

Cíl aktivity:

Prostřednictvím aktivity zjistíme vzájemné vztahy ve třídě.

Popis aktivity:

Rozdáme žákům pracovní list s kresbou stromu a postaviček. Každý žák dostane pracovní list a jeho úkolem je vybrat si postavičku, která ho nejvíce vystihuje. Tuto postavičku si vybarví tak, aby odpovídala jeho pocitům.

Reflexe aktivity:

Sedneme si se žáky do kruhu na koberec. Každý žák ukáže na obrázku postavičku, která ho vystihuje a popíše, proč tomu tak je. Obrázek je možné využít jako sociometrický nástroj, který nám odhalí, jaké jsou role jednotlivých žáků ve třídě a jaké zde panují vzájemné vztahy. V některých případech je možné při práci s daným obrázkem možné odhalit problémy, které se ve třídním kolektivu objevují. Takto získané informace je možné dále využít při volbě způsobu práce s danou skupinou, k výběru vhodných aktivit do třídnických hodin, k výběru členů pracovních skupin nebo k volbě vhodného způsobu intervence v případě řešení rizikové situace.

Zhodnocení realizované třídnické hodiny

O pravidlech v naší třídě jsme již diskutovali na začátku školního roku v rámci seznamování se se školním řádem. Ovšem co je psáno, to je dáno. Bylo na čase, zjistit přímo od žáků, zda se cítí ve třídě spokojeně, a pokud tomu tak není, najít řešení jejich případných problémů. Mimo to si myslím, že pravidla obsahující také sankce při jejich nedodržení, jsou pro žáky závaznější. Velkou výhodou je také fakt, že pravidla formulují samy děti.

Na ovoci, které děti lepily na siluetu stromu, se objevovaly například následující nápisy: „Abychom nemluvili sprostě“, „Libí se mi, že je někdo hodný a nelíbí, když je někdo zlý“, „Aby Honza neschovával pravítka“, „Měly by tu zůstat vztahy, jaké tu jsou“, „Neměnil bych nic“, „Psát komiksy o hodinách, když mám hotovo“ Několik vět se obsahově shodovalo a v mnoha případech se objevila spíše přání jako „Aby do školy směli pejsci“, „Smět hrát o přestávce polštářovou bitvu“, „Používat kdykoliv telefon“.

V rámci zhodnocení jednotlivých nápisů se ukázalo, že největším problémem je z pohledu žáků používání sprostých slov. Sami žáci následně formulovali pravidla, která odsouhlasili všichni. Jednalo se o následující pravidla:

Pokud splním všechny úkoly, mohu si kreslit, ALE jen slušně a bez násilí.

Nebudeme si brát cizí věci bez dovození.

Neprovokovat ostatní, respektovat spolužáky, nedávat nevyžádané a nevhodné přezdívky.

Nemluvit sprostě.

Podporovat dobré vztahy.

Nežalovat.

Nepoužívat bez předchozího dovození telefon.

Nestrkat se, neprát se, nepovyšovat se.

Etudy poukazující na situace, kdy je pravidlo porušováno, ukázaly, že žáci by řešili situaci primárně oznámením situace paní učitelce. Na druhou stranu však toto řešení odsuzovali, protože ho vnímají jako žalování. Proto jsme etudy zopakovali a zaměřili se na to, jak se v takovéto situaci domluvit. Do etud zasahovali i momentální diváci, pokud měli nápad. Později sami žáci specifikovali následující doporučení k pravidlům:

Telefon – vypnutý v tašce.

Sprostá slova – za každé takové slovo jedna čárka, za 5 čárek upozornění rodičům.

Strkání, praní, povyšování – omluva, pomoc, neoplácet.

Žalování – upozornit dotyčného, ať to nedělá, místo žalování.

Pracovní list Strom odhalil skutečné pozice dětí ve třídě. Nevyskytuje se zde žádný vůdčí typ v negativním slova smyslu, převážně jsou děti kamarádké, ochotny pomoci a děti introvertnějšího typu se necítí v kolektivu nekomfortně.

3. LEKCE ZAMĚŘENÁ NA POSÍLENÍ VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCE MEZI ŽÁKY

Téma: vzájemná spolupráce

Cíl:

- posílit důvěru mezi žáky
- rozvíjet schopnost vzájemné spolupráce
- schopnost vyjádřit své pocity před ostatními
- zjistit vztahy ve třídě
- zjistit, kdo má ve třídě vedoucí pozici

Délka: 60 minut

Rekvizity/pomůcky:

- pracovní list č. 1 „Svatopluk a jeho synové“
- židle
- archy papírů, lepicí papírky, psací potřeby
- lano/ švihadlo s uzly na koncích
- lístečky s názvy částí těla - oko, ruka, noha (podle počtu skupin)
- klubko vlny

Úvod (10 minut)

Prostřednictvím příběhu „Svatopluk a jeho synové“ (viz níže), který učitel přečte, uvede žáky do tématu lekce. Po skončení příběhu dojde k jeho reflexi v rámci diskuse o smyslu příběhu a poučení, které z něho plyne.

Svatopluk a jeho synové

Kníže Svatopluk úspěšně spravoval Velkomoravskou říši. Když však pocítil, že je již starý, svolal své syny, kteří měli jeho vládu převzít. Svatopluk ležící mezi kožešinami otevřel unavené oči a řekl: „*Synové moji, cítím, že brzy pro mě přijde zubatá a že Vám budu muset předat vládu a vybavit Vás radami do panovnického života.*“ Nejstarší Mojmir se nejprve v duši zaradoval, když otec hovořil o svém skonu. Pak se ale zachmuřil, když otec hovořil o těch radách. Mojmir

si připadal starý na nějaké rady, nehledě na to, že se příliš neskrýval s tím, že by vládl úplně jinak než otec. Svatopluk však těžce pokračoval: „*Mojmíre, jdi a přines Vaše tři pruty lísky!*“

Mojmír přinesl tři osudné pruty a byl i se svými bratry moc zvědav, co se bude dít. Svatopluk pruty převzal a kývl na nejmladšího syna: „*Přistup blíže, synu, vezmi tyto tři pruty a zkus je přelomit!*“ a znělo to tak, že je přelomit nesmí. Nejmladší syn, který nikdy velkou silou neoplýval, se skutečně snažil marně. Vzápětí se snažil prostřední syn, ale nepodařilo se mu to. Pak je převzal Mojmír, napjal svaly tak, ale ani jemu se to nepodařilo.

Kníže Svatopluk si vzal všechny pruty zpět a řekl: „*Tak a teď si každý vezměte svůj prut a zkuste jej přelomit.*“ Všichni synové si vzali jeden prut a přelomili ho. „*Tak to vidíte,*“ zabručel Svatopluk a pokračoval: „*Vy, moji synové, jste jako tyto pruty. Když budete držet pohromadě v pevném svazku, nikdo Vás nezlomí a budete pevní a neporazitelní. Ale když nebudete svorní a budete každý sám pro sebe, na vlastní pěst a na vlastním písečku, tak Vás každý lehce přemůže a celá naše Velká Morava lehne popelem*“ uzavřel Svatopluk konečně své ponaučení.

Synové byli překvapeni nečekaným zážitkem, který jim přivodil pocity naprosto nové, pocity úžasné, pocity naprostého zadostiučinění. A tak se stalo, že úplně přeslechli státnickou radu. Protože si mysleli, že už jsou dost staří na to, aby přijímali jakékoliv rady, po brzké Svatoplukově smrti se každý vydal vlastní cestou. Velkomoravská říše se tak brzy dostala do problémů a začala se rozpadávat.

Zdroj: <https://www.promaminky.cz/pohadky/ke-cteni-30/svatopluk-a-jeho-syni-5262>

Aktivita č. 1 – Myšlenková mapa – SPOLUPRÁCE (10 minut)

Cíl aktivity:

Zaměřit se na hlavní téma, odhalit dosavadní žákovi zkušenosti a vědomosti o spolupráci.

Popis aktivity:

Žáci sedí v kruhu. Uprostřed kruhu leží papír, kde je napsáno velkým písmem SPOLUPRÁCE. Žáci dostanou k dispozici lepicí papírky jedné barvy. Jsou vyzváni, aby řekli cokoli, co je napadá, když se řekne slovo spolupráce. Napíší to na lísteček a nalepí na papír.

Reflexe aktivity:

Shrnutí pojmů, které jsou pro žáky důležité. Myšlenkovou mapu vystavíme na přístupné místo ve třídě.

Aktivita č. 2 – Řazení na židlích (20 minut)

Cíl aktivity:

V rámci aktivity musí žáci spolupracovat, aby dosáhli požadovaného cíle. Učí se také spolupracovat beze slov, čímž rozvíjí své komunikační dovednosti.

Popis aktivity:

Vyrovnáme židle (dle počtu žáků) do kruhu tak, aby se vzájemně dotýkaly. Je to důležité pro větší bezpečnost a hladký průběh. Každý žák se bez bot postaví na svou židli. Jakmile budou děti na svých místech, sdělíme třídě instrukce. Hlavním úkolem je seřadit se bez předešlé domluvy podle různých kritérií – podle abecedy jmen, data narození, výšky atd. Aby byla aktivita efektivní, musí vše proběhnout bez jediného slova a nikdo nesmí z židle sejít.

Reflexe aktivity:

Po skončení aktivity se zeptáme žáků, jak se v průběhu aktivity cítili. Hovoříme společně o tom, zda někdo spadl a proč, kolem koho procházeli s největší důvěrou, co jim činilo největší problém, zda byl někdo vedoucí a kdo nejvíce pomáhal. Nezbytné je zhodnotit také taktiku a styl neverbální komunikace. Celá aktivita měla za cíl posílit důvěru mezi žáky, ale také se dalo lehce zjistit, kdo je ve vedoucích pozicích.

Aktivita č. 3 – Geometrie trochu jinak aneb zvládnou to sám? (10 minut)

Cíl aktivity:

Posílit spolupráci žáků, a zároveň rozvíjet jejich pohybovou koordinaci.

Popis aktivity:

Žákům dáme lano a pokyn, aby z něj postupně vytvořili různé geometrické obrazce: kruh, ovál, čtverec, obdélník, trojúhelník. Důležité je, aby se lano nedotýkalo země a každý žák držel alespoň kousek lana oběma rukama.

- 1) Nejprve zkusí každý sám obrazec vytvarovat.
- 2) Požádá o pomoc souseda.
- 3) Poprosí o spolupráci tolik spolužáků, aby se povedl vytvořit co nejdokonalejší tvar.

Učitel jednotlivé kroky žákům nabízí.

Reflexe aktivity:

Žáků se zeptáme, zda pro ně něco vyplývá z této aktivity a za jakých podmínek se jim obrazec tvořil lépe.

Aktivita č. 4 – Lidské tělo (15 minut)

Cíl aktivity:

Žáci na příkladu lidského těla vyvodí podobnost s jejich působností ve třídě.

Popis aktivity:

Žáci jsou rozděleni do skupinek, každá z nich dostane tři části těla - oko, ruku, nohu a diskutuje o tom, který orgán je nejvíc a který nejméně potřebný.

Reflexe aktivity:

Následuje prezentace ohodnocení důležitosti částí těla s odůvodněním a reflexe toho, jak se žákům pracovalo, jestli pro ně bylo obtížné sestavit pořadí důležitosti, jak se dohodli ve skupině. Zda došli k nějakému závěru.

Jako připomínku a ujištění, že k tomu, aby třída fungovala a dobře se jim vedlo, je nutná spolupráce, tak třída musí fungovat jako lidské tělo, žáci na siluetu postavy zapisují svá jména a postupně tak vznikne celý člověk, skládající se ze všech žáků třídy.

Aktivita č. 5 – Síť kamarádství (5 minut)

Cíl aktivity:

Uvolnit skupinu a přátelsky zakončit hodinu, vytvořit společné dílo.

Popis aktivity:

Žáci si v kruhu posílají klubko. První si nechá konec a pošle klubko druhému. Ten si také nechá svůj díl a pošle dalšímu. Posílají tomu, komu chtějí poděkovat nebo něco pochválit. Vytvoří tak síť, kterou mohou pojmenovat „kamarádstvou sítí“.

Reflexe aktivity:

Změnili nebo dopsali byste na závěr něco v naší úvodní myšlenkové mapě?

Zhodnocení realizované třídnické hodiny

Ke zvědomení potřeby spolupráce jsem v této lekci využila pouze průpravných her a cvičení, které se dají realizovat i se žáky bez předchozích zkušeností s dramatickou výchovou.

Příběh Svatopluk a jeho synové již v úvodu žákům naznačil, jaké téma hodiny je čeká. Pro lepší představu bych příště do hodiny přinesla tři lískové pruty a nechala žáky, aby je sami zkusili zlomit, když budou pospolu, a následně každý zvlášť.

Po přečtení příběhu jsem vybídla děti, aby zmínily zažité situace, kde se jim výhoda pospolitosti vyplatila. Vzpomínaly zejména na vzájemnou spolupráci při plnění úkolu ve skupině. Uváděli, že pokud si práci rozdělí, je hotova rychleji, a navíc má každý člen skupiny i méně práce.

Myšlenková mapa na téma spolupráce nebyla pro každého snadná věc, často zaznělo: Když spolu pracujeme. Další lístečky hlásaly: „Že jsme spolu a pracujeme spolu, a přitom se máme dobře.“ „Vysvětlovat si.“ „Práce několika lidí.“ „Když si někdo pomáhá.“ „Víc lidí dohromady.“ „Kamarádství.“

Při aktivitě Řazení na židličkách bylo velmi zajímavé děti pozorovat. Výzvou, seřadte se abecedně podle křestních jmen bez jediného slova, byly zaujaty. Akce se ujala jedna dívka, která pohotově začala ostatním ukazovat, kam se mají umístit, postupně se přidávaly další dvě dívky. Ostatní se nechali řídit. Někteří byli trochu rozpačití, když měli přejít židli, kde stál někdo jiný. Pouze dvě dívky přecházejícím podaly ruku. Po seřazení mi daly děti pokyn, že toto je konečný stav. Následně jsme rozebrali uplynulou aktivitu. Děti jasně určily své spolužáky, kteří přesuny

v rámci aktivity řídili. Ti byli na svou práci hrdí. Ostatní jim důvěřovali a nechali se vést. Všimla jsem si, že dvěma chlapcům činilo menší potíže míjet se s někým na židli. Vadil jim fyzický kontakt. V rámci diskuse uvedli, že si byli vědomi toho, že bez jejich spolupráce nebude možné aktivitu dokončit, tudíž svůj diskomfort překonali. V druhém řazení, které si téměř všichni přímo vyžádali, šlo o výšku. Žáci se měli seřadit od nejvyššího po nejmenšího. V návaznosti na diskuzi o prvním řazení se žáci řadili rychleji, protože si již osvojili taktiku a pomoc nabídlo ostatním mnohem více dětí. Úkol byl splněn bez rozpaků a rychleji.

Děti se shodly na tom, že v rámci aktivity fungovala vzájemná pomoc od druhého. V rámci neverbální komunikace byl velmi efektivní zejména oční kontakt s výraznými posunky. Rovněž by akce hladce nešla bez důvěry k ostatním.

Geometrické obrazce dětem samotným tvořit dobře nešlo. Vymýšlely různými způsoby tvarovat čtverce, trojúhelníky, kruhy, leč podobnost byla velmi vzdálená. Proto požádaly jednoho, dva či více sousedů a hle – požadovaný tvar byl na světě. Z reflexe vyplynulo, že pokud nás bude víc, zadání splníme rychleji a snadněji.

Návrh aktivity s využitím vstupu do role

Požádáme žáky, aby si ve dvojici připravili etudu, ve které se objevují různé situace, kde je nutná spolupráce. Žáci mohou čerpat ze svého reálného života nebo jim nabídneme konkrétní situaci, např. vypracování referátu na téma koloběh vody do 15 minut, pohoštění na narozeninovou oslavu sežral pes a hosté přijdou za chvíli, či spolupráce v rámci sportovního týmu.

V reflexi děti sdílí pocity, jaké měly na začátku a na konci etudy. Zda se něco v průběhu změnilo a zda pro ně bylo jednodušší ocitnout se v dané chvíli sám nebo s kamarádem.

4. LEKCE ZAMĚŘENÁ NA ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ

Téma: efektivní zvládnání konfliktů ve třídě

Cíl:

- rozvoj empatie
- schopnost hledat vhodné řešení konfliktu
- schopnost vyjednávat

Délka: 60 minut

Rekvizity/pomůcky:

- míček
- kartičky s popisem konfliktních situací
- velký arch papíru
- lepicí papírky

Úvodní aktivita – Ale já ne (5 minut)

Cíl aktivity: navodit situaci, kdy se žáci dostávají do opozice vůči svým spolužákům.

Popis aktivity:

Posadíme se spolu s žáky do kruhu. Vysvětlíme žákům, že každý z nás vždy pronese pozitivní sdělení o sobě samém a hodí míček některému ze spolužáků. Jeho úkolem je míček chytit a zareagovat větou „Ale já ne!“ Následně žák také pronese pozitivní tvrzení o sobě a hodí míček spolužákovi. Pro příklad uveďme několik tvrzení:

- Dnes mám velkou radost. – Ale já ne!
- Mám chuť na sušenky. – Ale já ne!
- Rád/a chodím na dlouhé procházky. – Ale já ne!

Reflexe aktivity:

Po skončení aktivity se ptáme žáků, jak se cítili, když se svými spolužáky nesouhlasili a když s nimi jejich spolužáci nesouhlasili. Zjistíme, zda jim to bylo nepříjemné či nikoliv.

Aktivita č. 1 – Řešení konfliktů (30 minut)

Cíl aktivity:

V rámci modelových situací umožnit žákům prožít konflikt, do kterého se mohou v běžném životě dostat. V bezpečném prostředí si tak mohou vyzkoušet, jak v případě konfliktu reagovat.

Popis aktivity:

Rozdělíme žáky do skupin po dvou až třech. Každá skupina si vytáhne kartičku s popisem konfliktní situace, kterou bude mít za úkol přehrát. Jedná se o následující konfliktní situace:

- Zákazník si v restauraci stěžuje na kvalitu jídla. Číšník odmítá, že by bylo jídlo špatné. K jednání přizve také kuchaře, který brání kvalitu svého jídla.
- Jeden soused obviňuje druhého souseda z toho, že si pouští hudbu moc nahlas. Žádá ho, aby s tím přestal, ale ten druhý to odmítá, protože nevidí důvod.
- Cestující v hromadné dopravě je přistižen revizorem bez jízdenky. Cestující se vymlouvá a odmítá zaplatit pokutu.
- Dcera / syn žádá rodiče, aby mohl/a zůstat venku s přáteli po večerce. Rodiče s tím nesouhlasí. Pro dceru / syna se jedná o důležitou akci a snaží se rodiče přesvědčit.

Reflexe aktivity:

Reflexe by měla proběhnout ve dvou fázích. V první fázi probíhá reflexe vždy po každé přehrané situaci. Následně je reflexe realizována po přehrání všech situací. Během finální reflexe se posadíme do kruhu. Každý žák popíše okamžik, který byl pro něho při řešení konfliktu klíčový. Zaměříme se zejména na to, jakým způsobem se snažili žáci dosáhnout svého záměru a jak se cítili, když se jim to nedařilo. Zaměříme se na to, zda se snažili dosáhnout kompromisu nebo jim šlo jen o jejich zájmy.

Závěrečná reflexe (10 minut)

Na tabuli umístíme velký arch papíru, na kterém je napsáno: „Řešení konfliktu“. Žákům rozdáme lepicí papírky a vyzveme je, aby na ně napsali, co je při řešení konfliktů důležité a co se jim osvědčilo. Žáci píšou na lepicí papírky své myšlenky, nápady, zkušenosti a doporučení. Papírek pak nalepí na velký arch papíru umístěný na tabuli. Nakonec shrneme, jaké myšlenky se na tabuli objevily.

Zhodnocení realizované třídnické hodiny

V úvodní aktivitě dětem nečinilo potíže odpovídat vždy negativně. Braly to spíše jako zábavu. Vymýšlely záměrně věty typu: „Mám ráda paní učitelku.“ A těšily se škodolibě na odpověď: „Ale já ne!“ Při reflexi přiznaly, že jim někdy bylo nepříjemné, když musely odpovědět záporně. V podstatě tehdy, když se s odpovědí výrazně neztotožňovaly.

Během aktivity č. 1 Řešení konfliktů někteří žáci začali uvádět příklady z reálného života - jdou-li ven, nemohou se domluvit, kam půjdou a co budou dělat. Nabádala jsem ostatní, aby navrhli řešení. Nakonec aktivita, která se mi v průběhu zdála poněkud málo účinná, co se stanoveného cíle týče, vyústila ke konfrontaci s reálným životem.

V přehrávaných situacích děti často řešily konflikt ve svůj vlastní prospěch, nikoliv pro oboustrannou spokojenost. Bezprostředně po každé přehrané etudě jsme provedli reflexi, protože jsem ji považovala za nutnou. Na jeviště přicházeli i ostatní spolužáci a rozehrávali etudy a tím navrhovali nová řešení vzniklého konfliktu tak, aby ani jedna strana nevyšla ze situace jako vítěz a druhá jako poražená.

Kompromisy, které děti samy nabídly:

- Pozvání souseda na večírek místo výhrůžek policií.
- Vrácení peněz za oběd a nabídka nového jídla – restauraci to nezruinuje a zákazník bude mít pocit, že si ho zde váží.
- Rodič nabídne dceři, že s ní po večerce půjde ven (10leté děti s tím nemají problém).
- Ukázalo se, že cestující nekoupila jízdenku, protože zapomněla peníze. Revizor nabídnul možnost jízdné uhradit nyní platební kartou a vzhledem k tomu, že všemu byly přítomny i děti, žena pokutu pro tentokrát hradit nemusela.

Zpětně hodnotím zadané konfliktní situace jako ne příliš úměrné věku žáků, přestože si s nimi dokázali poradit. Do zadání bych navrhla okolnosti, které by mohly děti samy zažívat. Např.:

- Kamarád/ka si omylem vzal/a čokoládu, která patřila tobě a tvrdí, že ne.
- Máš pozvané kamarády a chcete si pustit pohádku. Nemůžete se shodnout jakou a začnete se hádat.
- Chceš jít s kamarádem bruslit. Jiný kamarád se chce přidat, ale nechce, aby šel ten druhý.
- Venčíš svého psa, najednou se ti vytrhne a poskáče a vystraší starší paní.

Etudy bych doporučila více rozehrávat, variovat průběh s výměnou rolí a řešit nastalé situace.

V reflexi se děti shodly, že moment, kdy je na ně někdo nepříjemný, pro ně není komfortní.

Jako shrnutí na arch papíru s názvem ŘEŠENÍ KONFLIKTU děti lepily papírky s následujícími doporučeními: *nemlátit se, nenadávat, omluvit se, domluva, jednou vyhovět prvnímu – potom druhému, hlavně se neprát, spolupráce, nebýt nikdy agresivní, kompromis, hned se nerozčilovat, usmířit se, vše se dá vyřešit slovy, a ne pomstou nebo praním, prospěch na obou stranách.*

5. LEKCE ZAMĚŘENÁ NA PREVENCI A ŘEŠENÍ ŠIKANY

Téma: prevence a řešení šikany

Cíl:

- rozvoj empatie
- pomoci žákům uvědomit si, jak se cítí oběť šikany

Délka: 90 minut

Rekvizity/pomůcky:

- velké archy papíru
- pastelky a fixy

Úvodní aktivita – Warm-up (10 minut)

Cíl aktivity:

Prostřednictvím jednoduché hry pomoci žákům uvědomit si, jak může být nepříjemné, že nás někdo zaškatulkuje do určité skupiny bez našeho vědomí.

Popis aktivity:

Rozdělíme prostor provázkem na dvě části. Na jednu polovinu umístíme nápis černá a na druhou nápis bílá. Vysvětlíme žákům, že budeme vyvolávat jednotlivé barvy a jejich úkolem bude přesunout se do dané části třídy. Když zavoláme „bílá“, přesunout se do poloviny třídy s nápisem bílá. Když zavoláme „černá“, přesunout se do poloviny třídy s nápisem černá. Když zavoláme „strakatá“, postaví se na hranici.

Reflexe aktivity:

Cílem reflexe je prostřednictvím diskuse dovést žáky k uvědomění si paralely s reálným životem. Pokládáme žákům následující otázky: „*Kdo rozhoduje o tom, zda jsme v daném okamžiku „bílí“ či „černí“? Jak se cítíme, pokud o tom rozhoduje někdo jiný, než my sami?*“

Jak důležité je pro nás někam patřit? Jak příslušnost k určité skupině ovlivňuje to, jak nás ostatní vnímají? Jak se asi cítí ten, který do žádné skupiny nezapadá? “

Aktivita č. 1 – Upír (15 minut)

Cíl aktivity:

V průběhu aktivity mají žáci možnost v bezpečném prostředí prožít pocity oběti. Mimo to je tato aktivita založena na vzájemné důvěře a nácvičce očního kontaktu.

Popis aktivity:

Vyzveme žáky, aby se postavili do kruhu. Požádáme je, aby jeden dobrovolník šel doprostřed vnitřku kruhu. Tento žák představuje upíra, který si vyhlédl oběť. Úkolem upíra je vybrat si mezi žáky oběť a pomalu se k ní přibližovat s napřaženými rukama. Pokud se upír dotkne oběti, tak se oběť stává upírem a původní upír se zařadí do kruhu mezi ostatní. Oběť může být zachráněna pouze tak, že naváže oční kontakt s některým ze svých spolužáků. Pokud tento spolužák vysloví jméno oběti, zachrání ji. Pokud je oběť zachráněna, upír pokračuje v lovu další oběti. V průběhu aktivity je důležité, aby se všichni v průběhu „lovení“ dívali na oběť. Jen tak je možné zajistit včasnou záchranu.

Reflexe aktivity:

V průběhu reflexe diskutujeme se žáky o tom, jak se během hry cítili. Zjišťujeme, jak se cítili oběti i upíři. Oběti se ptáme, jak se cítili v průběhu útoku a následně během záchrany. Upíři se ptáme, jak jim bylo v roli lovce. V rámci reflexe je vhodné zaměřit se zejména na motiv záchrany tím, že se na někoho obrátím pohledem. Vhodné je zaměřit se také na to, jak druhá osoba zareaguje – zda pomůže nebo se odvrátí pohledem.

Aktivita č. 2 – Sousoší (30 minut)

Cíl aktivity:

Žáci si uvědomí, že mají mnoho společného i se spolužáky, se kterými tak často nemluví. Cílem aktivity je otevřít téma šikana tak, abychom s ním mohli dále pracovat.

Popis aktivity:

Žáci se pohybují po celé třídě. V průběhu pohybu je vyzveme, aby utvořili skupiny podle barvy oblečení. Následně se opět pohybují po prostoru a utvoří skupiny podle měsíce narození. Ve chvíli, kdy se nám podaří tímto způsobem vytvořit skupiny cca po čtyřech. Vybereme vždy jednoho žáka ze skupiny a uděláme z něj mistra sochaře. Jeho úkolem bude ze zbylých členů skupiny vytvořit sousoší na téma „šikana“. Učitel každé skupině přidělí konkrétní téma, které budou zobrazovat. Témata při tom reflektují konkrétní situace, ke kterým může v rámci šikany docházet – například „Mezi nás nepatříš.“ „Dej mi svačinu.“ „Počkáme si na tebe před školou.“ „Jestli to někomu řekneš, dostaneš nakládačku.“ Na přípravu sousoší má skupina 1 minutu. Sochař se nesmí svých soch při tvorbě sousoší dotýkat. Své spolužáky tedy musí navádět prostřednictvím ústních instrukcí tak, aby jejich pózy co nejvíce odpovídaly jeho představám. Tímto způsobem dochází k rozvoji komunikačních kompetencí žáků a zvyšuje se také citlivost členů skupiny. Ve chvíli, kdy je sousoší hotové, vybereme jednoho žáka ze sousoší a vyzveme sochaře, aby si s ním vyměnil role. Nový sochař by měl dílo dokončit dle svých představ, ale musí se držet tématu. Takto můžeme změnit role několikrát. Cílem je podpořit dialog mezi členy skupiny. Na závěr každá skupina vybere jedno ze svých sousoší a prezentuje je před ostatními.

Reflexe aktivity:

Reflexe probíhá během prezentace sousoší, kdy mají ostatní možnost diskutovat o tom, co vidí. Pokládáme žákům otázky – například „Jaké pocity ve vás sousoší vyvolává? Jak jste se cítili při jejich vytváření? Jak se práce změnila po změně rolí? Bylo pro Vás dané téma náročné? Bylo pro vás náročné identifikovat téma sousoší ostatních? Co jste během práce o sobě zjistili?“

Aktivita č. 3 – Agresor (30 minut)

Cíl aktivity:

Žáci se prostřednictvím hraní rolí naučí, jak se chovat v případě, že se vůči nim někdo chová agresivně nebo jak reagovat na šikanu v jejich okolí.

Popis aktivity:

Učitel si spolu s kolegou připraví etudu, která bude ukazovat probíhající šikanu. Jeden z učitelů bude v roli oběti a druhý v roli agresora. S kolegyní jsme zvolily následující situaci:

Iva si zapomněla pero na Markétině lavici. Markéta začne Ivu osočovat, že si nepřeje, aby cokoliv pokládala na její lavici, protože smrdí. Zároveň ostatní spolužáky nabádá, ať se přidají na její stranu a začnou se Ivě smát.

Po skončení etudy učitel oznámí žákům, že nyní bude etuda přehrána znovu, ale oni budou mít možnost ji v libovolné chvíli zastavit a vložit se do sledovaného dění a změnit chování oběti. Mohou při tom děj příběhu posunout nazpět nebo dopředu dle svého uvážení. Sdělíme jim, že za účelem zastavení děje stačí říci stop. Poté mohou vstoupit do role oběti a jednat dle svého uvážení. Následně mohou opět z této role vystoupit tak, že opět řeknou stop. Poté, co žák z role vystoupí, zeptáme se ho na jeho pocity a dojmy z toho, jaké byly důsledky jeho jednání v roli oběti. Můžeme se také dotazovat na to, jak by své chování eventuálně příště změnil.

Reflexe aktivity:

V rámci reflexe pracujeme s celou třídou. Požádáme žáky, aby se pokusili popsat strategie, které oběť při konfrontaci s agresorem zvolila. Zaměříme se na popis této strategie a na to, jaké měla důsledky. Ptáme se žáků, zda znají ještě jiné způsoby, jak agresivní chování řešit, jak by asi takovéto chování vypadalo v praxi a k čemu by vedlo. V případě potřeby můžeme jednotlivé strategie zapisovat na tabuli, aby je měly děti na očích.

Pozn. V případě potřeby je možné aktivity pozměnit a jejím prostřednictvím ukázat situaci, kdy žák zmateně a nepřesně informuje o tom, že ve třídě dochází k šikaně. Žáci pak mají za úkol změnit to, jakým způsobem je šikana oznamována. V takovém případě je nutné, aby učitel přistupoval ke sdělování informací citlivě a dával najevo pochopení pro celou situaci. Cílem je, aby žáci získali jistotu, že oznámit šikanu dospělému má smysl a je to žádoucí.

Závěrečná reflexe (5 minut)

Závěrečná reflexe proběhne formou volného psaní. Požádáme žáky, aby jednu minutu psali cokoli, co je napadne jako odpověď na otázku: Jak bych se zachoval/a, kdybych byl/a svědkem šikany?

Zhodnocení realizované třídnické hodiny

Po úvodní aktivitě jsme s dětmi diskutovali poměrně dlouho, než bílou a černou barvu přiřadily také k barvě kůže. Nicméně usoudily, že pocity člověka ve skupině s odlišnou barvou kůže mohou být nepříjemné, pokud jim někdo dává jejich odlišnost negativně najevo.

Hra na upíra opět potvrdila, jaké vztahy ve třídě panují. Zachránit oběť chtěli všichni, kromě jednoho chlapce. Nejen že při lovení na nikoho nehleděl, ale i když si upír vyhlédl jeho, sklopil oči a zachránit nechtěl. Při reflexi se ho děti ptaly, proč tak učinil a zároveň se ho dotazovaly příhodnými otázkami: „Kdyby ti chtěl někdo ublížit, ty by sis neřekl o pomoc a agresorovi to dovolil?“ Odpověděl: „Nevím.“ Podotýkám, že tomuto chlapci nevdá zapojovat se do aktivit, dokonce pracuje s nápadem, ale často se v názorech staví do opozice a evidentně ho těší mít jiný názor než ostatní.

V průběhu následující aktivity žáci tvarovali různá sousoší a byli kreativní. Nenastal problém ani při sochání, ani při hádání témat.

Při realizaci aktivity Agresor jsem požádala o pomoc kolegyni, která se převtělila do pozice agresora a já oběti. Upozornily jsme žáky, že jim přehrajeme situaci, ve které uvidí chování, které se již považuje za šikanu. Následné opakované etudy děti zastavily několikrát a zkoušely jednat v roli oběti tak, aby šikanu odvrátily. Po skončení každého změněného úseku jsme celou situaci okomentovali, a především se zaměřili na důsledky chování. V reflexi děti přiznaly, že v úvodní etudě, kdy jsme s kolegyní přehrávaly celkem nepříjemnou situaci, jim bylo mě, jako oběti, líto. Necítily se dobře. Připomněly jsme jim, že jsme převzaly takové role jen pro danou etudu, abychom je zcitlivěly pro dané téma, a opět jsme z ní vystoupily. Ve skutečnosti jsme tolerantní a přející kamarádky.

Volné psaní prokázalo, že žáci vědí, jak si počínat, když se setkají se šikanou:

Řekla bych to učitelce.

Šel bych mu pomoci nebo bych našel dospěláka.

Pomohla bych mu, ale kdyby byl starší, tak bych to řekla nějakému člověku, a to není žalování, když se někomu ubližuje, to je šikana.

Bylo by mi ho líto. Někomu bych to řekl.

Kdybich byla svědkem šikany, tak bych šla za ředitelkou nebo jeho rodiči.

Já bych se ho zastala, a pak bych to řekla paní ředitelce.

6. LEKCE ZAMĚŘENÁ NA RESPEKT VŮČI JINÝM NÁRODNOSTNÍM SKUPINÁM

Téma: předsudky vůči osobám jiné národnosti, etnika, rasy nebo náboženství

Cíl:

- rozvoj empatie
- respekt vůči osobám pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí
- odmítání diskriminace z důvodu odlišné národnosti, etnika, rasy nebo náboženství

Délka: 60 minut

Rekvizity/pomůcky:

- arch papíru
- arch papíru s nakreslenou postavou
- psací potřeby

Úvod (10 minut)

Warm up: smyslové vnímání, naladění na příběh

Učitel žákům ukáže symboly Vietnamu s otázkou: Co by mohly mít tyto obrázky společného?



V rámci třídnické hodiny se žáci prostřednictvím příběhu vietnamské žákyně vcítí do pocitů cizinců žijících v České republice. Pomocí brainstormingu se žáci zamyslí nad předsudky, se kterými se cizinci setkávají. Učitel žáky vyzve, aby heslovitě uváděli, co se jim vybaví, když se v Čechách setkají s Vietnamcem. Jednotlivá prohlášení jsou zapisována na arch papíru (může je zapisovat učitel nebo žáci). Následně učitel s žáky prodiskutuje, zda se na archu papíru objevují nějaké stereotypní představy o Vietnamcích a jak k jednotlivým výroky přišli.

Aktivita č. 1 – Životopis (20 minut)

Cíl aktivity: žáci se zamyslí nad tím, jaké pocity mají cizinci přicházející do nové země. Tyto pocity následně prostřednictvím pantomimy ztvární.

Popis aktivity:

Učitel uvede žáky do tématu prostřednictvím životního příběhu vietnamské žákyně, která přichází do jejich třídy. Učitel vyzve žáky, aby si sedli do kruhu, zavřeli oči, vstoupí do role vietnamské žačky Lan Chi a převypráví svůj příběh.

„Ahoj, jmenuji se Lan Chi a vyrůstala jsem celý život v česko-vietnamském prostředí. Můj otec je válečný veterán, který se v roce 1975 přestěhoval do České republiky. Moje maminka se do Čech dostala v roce 1981 zaoceánskou lodí. Maminka putovala do střední Evropy 21 dní lodí přes Indický oceán a Maďarsko až do Znojma, kde začala pracovat v továrně na zpracování potravin. Říkala mi, že to bylo jedno z nejlepších období jejího života. Ve Vietnamu nebylo moc co jíst, a když odjížděla, vážila 37 kilo. Na lodi přibrala, protože celé týdny jedla, strašně jí chutnaly ruské buchty. Rodiče se poznali na jižní Moravě a v roce 1984 se vzali. O dva roky později jsem se narodila. V době byli rodiče již zpátky ve Vietnamu. Otec se však brzy vrátil zpět do Čech, aby zde vydělával peníze. Já jsem s maminkou bydlela u babičky ve Vietnamu. Když mi bylo 5 let, rozhodla se maminka, že se odjedeme opět do České republiky, kde nás čekal tatínek. Nejdříve jsme bydleli v Praze, ale pak jsme se přestěhovali do Chebu, kde můj otec otevřel tržnici nedaleko hranic s Německem. V podstatě jsem vyrůstala na poště v malé vesnici jménem Tršnice. Můj otec totiž koupil budovu pošty, protože hledal dům pro víc vietnamských rodin. Byl to sice divný barák, měli jsme třeba oddělenou kuchyň od zbytku bytu, ale mně to nevadilo. Byla jsem ráda, že můžu na vesnici kamkoliv ven a nechávat si kolo beze strachu na

zahradě. V 6 letech jsem začala chodit do školy, což pro mě byl velký šok, protože jsem moc neuměla český jazyk.

Zdroj: na základě <https://magazin.aktualne.cz/jsme-bananove-deti/r~7daad216f68411eaa6f6ac1f6b220ee8/>

Učitel poté vyzve žáky, aby otevřeli oči a pokračovali ve vyprávění příběhu Lan Chi. Každý žák doplní k příběhu jednu krátkou větu. Postupujeme při tom ve směru hodinových ručiček po jednotlivých žácích v kruhu.

Reflexe aktivity:

V rámci reflexe se učitel zeptá žáků, jak se podle nich Lan Chi po přestěhování se do nové země cítila. Pobídne žáky, aby tyto pocity pantomimicky ztvárnili.

Aktivita č. 2 – Nový žák (25 minut)

Cíl aktivity: žáci si prostřednictvím přehrávání etudy založené na reálné situaci uvědomí pocity žáků jiné národnosti, když musí čelit stereotypům a negativním reakcím svého okolí.

Popis aktivity:

Učitel opět vstoupí do role vietnamské žačky Lan Chi a převypráví situace, do které se ve škole dostala.

„Dlouho jsem neměla zapotřebí řešit, že jsem jiná. Pak mi jednou spolužačka řekla, že jsem přece banán, protože jsem navenek žlutá a uvnitř bílá. Snažila jsem se to bojkotovat, přestože jsem tenhle příměr slýchávala stále častěji. Říkala jsem si, že ani banán není vždycky stejný, a považovala za zbytečné dávat do popředí svůj původ, všichni lidé přece žijí na stejné zemi, ve stejné sluneční soustavě, a leč máme kulturní rozdíly, není nutné je vyzdvihovat.“

Zdroj: <https://magazin.aktualne.cz/jsme-bananove-deti/r~7daad216f68411eaa6f6ac1f6b220ee8/>

Po dokončení příběhu bude úkolem žáků připravit etudy, které budou inspirovány popisovanou situací. Postupně se tak rozvine příběh, který bude ilustrovat dalekosáhlé důsledky popisované situace. Učitel vybere první dva žáky, jejichž úkolem bude vstoupit do role Lan Chi a její spolužačky, která ji urazila. Zbytek třídy situaci sleduje a po skončení etudy je vyzve učitel, aby se přidali a situaci rozvinuli. Mohou se přidat ve zcela nové roli (spolužáka, učitele atd.) nebo vstoupit do jedné z již přehrávaných rolí (Lan Chi a její spolužačka). Mohou se při tom zaměřit například na to:

- jak by měla v dané situaci Lan Chi zareagovat
- jak se k situaci postaví spolužáci Lan Chi (budou ji bránit nebo ne?)
- jak by měl situaci řešit učitel
- jak Lan Chi řeší situaci doma s rodiči

Úkolem žáků je v tomto ohledu ukázat, jak je možné celou situaci řešit a jaký dopad má na život Lan Chi. Žáci společně hledají možná řešení a snaží se najít to nejlepší. Učitel celou situaci sleduje a může dát žákům v případě potřeby podněty k tomu, na jaké téma se mohou ještě zaměřit. Žákům by měl však nechat potřebný prostor k sebevyjádření.

Reflexe aktivity: Horké křeslo

V průběhu reflexe se žáci zaměří na dopad popisované situace u Lan Chi. Kdo bude chtít, vžije se do jedné z rolí, která se v etudě objevila, usedne do horkého křesla a popíše své vnitřní pocity a myšlenky. Cílem je ukázat mozaiku pocitů spojených s danou situací a poukázat tak na její komplexnost.

Závěrečná reflexe (5 minut)

V průběhu reflexe žáci vyjádří své emoce vůči Lan Chi. Učitel položí na zem arch papíru, na kterém je nakreslen obrys postavy, který znázorňuje Lan Chi. Vyzve žáky, aby na papír nakreslili nebo napsali, co by Lan Chi do budoucna přáli. Mohou zaplnit celý papír tak, aby v maximální možné míře znázornili své pocity vůči Lan Chi.

Zhodnocení realizované třídnické hodiny

Na základě úvodní aktivity vyšlo najevo, že děti nejsou zatíženy žádnými stereotypními představami vůči Vietnamcům. Považovaly je za pracovité, a především hovořily o jejich dobré kuchyni.

Po přečtení příběhu Lan Chi se při reflexi pocitů cizinců přicházejících do nové země ve výrazech tváří dětí zrcadlily strach, smutek, nejistota.

Etudy trvaly poměrně dlouhou dobu, dokud žáci nevymysleli to nejlepší řešení – k Lan Chi přišli spolužáci a pravili: *„Nevšímej si jí, když ji budeš ignorovat, přestane ji to bavit. My jsme tví kamarádi a vždy se tě zastaneme.“*

Z horkého křesla zaznívaly hlasy Lan Chi, jak ji těší, že se jí spolužáci zastali. Objevovaly se však také další pocity a myšlenky, jako například i nedůvěra, obavy, a také hlasy ostatních spolužáků s otázkou: *„Proč je na ni tak zlá?“*

V závěrečné reflexi, kde žáci Lan Chi dávali doporučení, v podstatě shrnuli zásady správného chování, nejen pro Lan Chi – ignorovat špatné chování, říct to dospělému, učitelce, být hodná na ostatní a ať zůstane taková, jaké je.

Na otázku: *„Proč myslíte, že jsem vás dnes chtěla seznámit s Lan Chi?“*, odpověděli: *„Protože k nám přijde nová žákyně?“* Nepřijde.

3.3 Zhodnocení efektivnosti dramatické výchovy v třídnických hodinách

Za účelem zhodnocení efektivnosti dramatické výchovy ve třídnických hodinách byly využity dvě metody. Jednalo se o dotazníkové šetření mezi žáky a rozhovor se školní psychologem, která se třídnických hodin účastnila. V dotazníku pro žáky byly zvoleny otázky otevřené, kde měli respondenti k dispozici textové pole, ve kterých se vyjadřovali slovním popisem, dále pak otázky uzavřené s výběrem více možností, dichotomické otázky s výběrem odpovědi ano/ne a Likertova škála pro měření postojů žáků a zjišťování míry spokojenosti. V pětistupňové škále, upravené pro lepší srozumitelnost, se žáci vyjadřovali prostřednictvím emotikonů:

1. rozhodně souhlasím
2. spíše souhlasím
3. neutrální postoj/nevím
4. spíše nesouhlasím
5. rozhodně nesouhlasím

Takto nashromážděné informace byly analyzovány a na jejich základě byly učiněny závěry.

3.3.1 Výsledky dotazníkového šetření

První využitou metodou bylo dotazníkové šetření mezi žáky, kteří se účastnili třídnických hodin navržených v rámci přípravy předložené práce. Jednalo se o žáky 4. třídy základní školy, ve které v současné době působím jako třídní učitelka. Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 10 žáků, kteří již měli zkušenosti s dramatickou výchovou. Dotazníkové šetření probíhalo po realizaci všech třídnických hodin. Dotazník obsahoval 15 otázek. Kombinovány byly otázky otevřené, uzavřené i škálové.




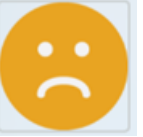
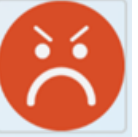
Žáci byli v první otázce dotazováni na to, jaký je podle jejich názoru účel třídnických hodin. Podle 6 žáků plyne ze třídnických hodin poučení, které je zprostředkováno zábavným způsobem. Celkem 3 žáci uvedli, že by jim měli třídnické hodiny pomoci v běžném životě. Jeden z žáků uvedl, že je jejich cílem předcházet problémům. Žáci byli dotazováni na to, pro koho jsou třídnické hodiny důležité. Celkem 8 žáků mělo pocit, že jsou obecně důležité. Podle jednoho žáka jsou důležité pro třídu a pro jednoho žáka jsou osobně důležité. Všichni žáci

uvedli, že na třídnické hodiny chodí rádi. Jako důvod uváděli, že jsou tyto hodiny důležité, zasmějí se na nich, baví je a poučí se z nich.

Všichni žáci zaznamenali, že jsou třídnické hodiny ve 4. třídě odlišné než ty, kterých se účastnili v minulosti. Žáci uváděli, že jsou zábavnější, hrají se v nich hry, etudy a pantomima. Dříve si ve třídnických hodinách pouze říkali, co dělali o víkendu. Pro jednoho žáka byly aktuální třídnické hodiny těžší, neboť je potřeba nad tématy více přemýšlet a rozehrávat situace, o kterých si dříve jen povídali. Žáci byli také požádáni, aby zhodnotili třídnické hodiny pomocí škály, která zobrazovala pět emotikonů od usměvavého po rozzlobeného. Všichni žáci při hodnocení využili ty usměvavé. Šest z nich použilo nejméně usměvavějšího a čtyři z nich druhého nejméně usměvavějšího.

V následujícím souboru otázek bylo zjišťováno, jakým způsobem podle názoru žáků ovlivňují třídnické hodiny klima třídy a jejich kompetence. Ve všech případech měli žáci využít k hodnocení pocitovou škálu. V první z těchto otázek byli žáci požádáni, aby zhodnotili, zda třídnické hodiny zlepšují vztahy ve třídě. Žáci se při hodnocení pohybovali v první polovině hodnotící škály. Celkem 7 žáků k hodnocení využilo usměvavé výrazy tváře a 3 žáci hodnotili schopnost třídnických hodin ovlivnit vztahy ve třídě neutrálním smajlíkem. Dále byli žáci dotazováni na to, zda jim třídnické hodiny pomáhají pochopit pocity spolužáků. Také v tomto případě se hodnocení pohybovalo většinou mezi prvními dvěma usměvavými výrazy. Jeden dotazovaný k hodnocení vyjádřil neutrálního postoj. V následující otázce bylo zjišťováno, zda třídnické hodiny pomáhají žákům zlepšit jejich schopnost vyjadřovat své pocity, myšlenky a názory. Celkem 8 dotazovaných mělo pocit, že tomu tak skutečně je. Jeden dotazovaný využil k hodnocení neutrálního postoj. Jeden dotazovaný byl přesvědčen, že mu třídnické hodiny v tomto směru nepomáhají. V posledním ze souboru otázek bylo zjišťováno, zda třídnické hodiny pomáhají žákům při řešení problémů, se kterými se potýkají. Celkem 6 žáků bylo přesvědčeno, že tomu tak skutečně je. Celkem 4 žáci využili k hodnocení neutrálního smajlíka. Kompletní odpovědi žáků na otázky č. 7 až 10 jsou uvedeny v tabulce č. 1 níže.

Tabulka 1 Odpovědi dotazovaných na otázky č. 7 až 10

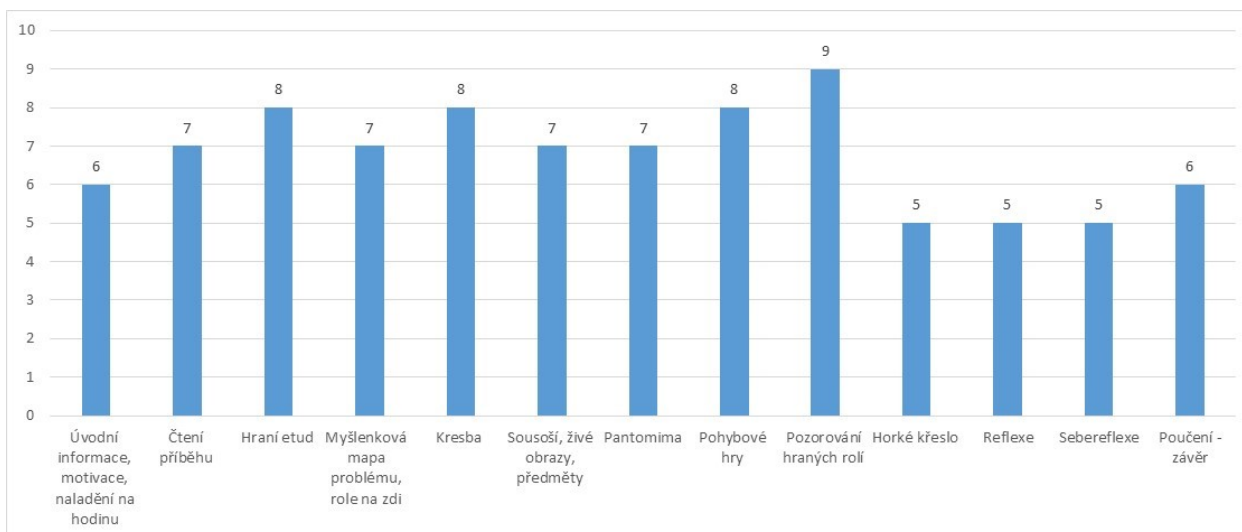
					
Máš pocit, že třídnické hodiny zlepšují vztahy ve třídě?	3	4	3		
Máš pocit, že třídnické hodiny pomáhají pochopit pocity tvých spolužáků?	4	5	1		
Máš pocit, že ti třídnické hodiny pomáhají vyjádřit tvé pocity, myšlenky a názory?	4	4	1	1	
Máš pocit, že ti třídnické hodiny pomáhají při hledání problémů, se kterými se ve škole i mimo ni setkáváš?	5	1	4		

Zdroj: vlastní práce autora

Následně byly zjišťovány názory dotazovaných na témata, která jsou ve třídnických hodinách řešena. Nejdříve bylo zjišťováno, zda jsou témata třídnických hodin podle názoru žáků důležitá. Za tímto účelem měli žáci využít smajlíkovou škálu. Celkem 9 žáků použilo k hodnocení nejméně výraz a 1 žák použil druhý nejméně výraz. Je tedy zjevné, že podle názorů žáků jsou během třídnických hodin řešena důležitá témata. Žáci byli dotazováni také na to, zda mají možnost podílet se na přípravě třídnických hodin, například navržením jejich témat. Celkem 4 žáci uvedli, že tomu tak je vždy a podle 6 žáků tomu tak někdy je. Zjišťováno bylo také to, jaká témata hodin si pamatují. Řada žáků uvedla, že si pamatují všechna témata. Několik žáků uvedlo hodinu věnovanou šikaně a několik hodinu zaměřenou na respekt k osobám jiné národnosti.

Žáci byli také dotazováni na to, jaká část třídnické hodiny je nejvíce baví. Měli při tom možnost vybrat několik z nabízených možností. Nejoblíbenější částí třídnické hodiny je pozorování hraných rolí. Tuto možnost zvolilo 9 žáků. Mezi velmi oblíbené části třídnických hodin patřilo hraní etud, kresba a pohybové hry. Tyto části třídnických hodin označilo 8 žáků. Oblíbené bylo také čtení příběhů, myšlenkové mapy, sousoší a živé obrazy. Tuto možnost vybralo 7 žáků. Mezi méně oblíbené aktivity patřili úvodní informace a motivace a závěr. Na posledním místě se umístily aktivity typu horké křeslo, reflexe a sebereflexe. Detailní informace jsou uvedeny v grafu č. 1 níže.

Graf 1 Odpovědi respondentů na otázku č. 12 Která část třídnické hodiny Tě baví nejvíce?



Zdroj: vlastní práce autora

V poslední otázce bylo žákům umožněno, aby se k realizaci třídnických hodin vyjádřili. Měli tak možnost uvést podněty ke zlepšení průběhu třídnických hodin. Někteří žáci uváděli, že jim tento typ hodin vyhovuje a nemají potřebu něco měnit. Někteří žáci měli problémy s vyjadřováním svých pocitů. Někdy se báli, že se jim to nepodaří a sdělení vyzní špatně. Většinou však převládala mezi žáky spokojenost.

3.3.2 Rozhovor se školní psycholožkou

K hodnocení efektivity třídnických hodin založených na využití dramatické výchovy byla přizvána také školní psycholožka. Ta se také přímo účastnila některých aktivit. Školní psycholožka byla dotazována na to, jaký je podle jejího názoru význam třídnických hodin a jak je k nim v rámci škol přistupováno. Školní psycholožka byla také požádána o hodnocení třídnických hodin, které měla možnost navštívit.

Školní psycholožka uvedla, že význam třídnických hodin je podle jejího názoru v tom, že je jejich prostřednictvím možné ovlivňovat klima třídy, podporovat osobnostní a sociální rozvoj dětí a řešit důležitá témata (tolerance, spolupráce, komunikace, práce s emocemi). Na třídnických hodinách je prostor pro práci s emocemi. Je zde možné řešit témata, se kterými se ve škole stále častěji setkáváme. Jedná se o témata, jako je coming out, sebepoškozování spolužáka, úmrtí spolužáka nebo pokus o sebevraždu. Vhodné je zde také reagovat na nepříznivé vlivy v rodině či působení celospolečenských vlivů, které mohou v dítěti vyvolávat

strach nebo úzkost. Aby byly třídnické hodiny efektivní, měly by vycházet z potřeb dané třídy. Velice efektivní je také spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence nebo školními psychology.

Bohužel jsou třídnické hodiny stále využívány primárně k organizaci fungování třídy. Většinou jsou realizovány nepravidelně a ve velmi krátkém čase (např. min. před zahájením vyučování). To však nestačí k využití pestré nabídky aktivit ani pro osobnostní rozvoj žáka, ani pro využití aktivit pro podporu skupinové dynamiky. Aby bylo možné třídnické hodiny využívat efektivně, měly by probíhat pravidelně a měly by mít odpovídající časovou dotaci. Důležitá je také chuť učitelů takovým způsobem pracovat se třídou. Ti by měli mít připravenou dlouhodobou koncepci s jasnou náplní třídnických hodin, právě s ohledem na potřeby žáků/kolektivu.

Školní psycholožka měla také možnost zhodnotit průběh třídnických hodin, kterých se účastnila. Podle školní psycholožky jsou třídnické hodiny, které navštívila odlišné než ty klasické. Z celé koncepce je cítit nadšení pro práci s žáky a pochopení smyslu třídnických hodin. Silným zdrojem pro adekvátní vedení hodiny je zde osobnost autorky, její vlastní zkušenost s dramatickou výchovou, trpělivost a dobrý vztah s dětmi. Hodnotné je zejména to, že autorka poskytuje žákům tolik času, kolik dětí pro zpracování etudy potřebují, bez ohledu na primární časový plán se autorka nenechá časem limitovat, což dětem umožní přiměřeně zpracovat téma dle individuálních schopností i potřeb. Vhodně je poskytován prostor pro reflexi a sebereflexi, s popisně poskytovanou zpětnou vazbou učitele.

Školní psycholožka hodnotila velice pozitivně zejména prostor pro etudy a možnost pro každého žáka si zkusit roli a horké křeslo. Uvedla, že hlavním efektem z navštívených třídnických hodin je možnost pro každého žáka si zkusit některou z rolí, kterou považuje za zajímavou či důležitou. Modelová situace, kterou zhlédla, poskytovala dostatek bezpečí pro nácvik různých variant a vybraných strategií jednání a komunikace. V rámci etudy si žáci vyzkoušeli různé role a strategie jednání v situaci, kdy nová žákyně z etnické menšiny byla terčem verbální agrese od jedné ze spolužaček. Žáci se do etudy zapojovali dobrovolně a postupně získávali pocit bezpečí, což působilo jako pozitivní podpora pro vystoupení z komfortní zóny. Školní psycholožka zdůrazňuje, že možnost skupinové práce a hraní rolí snižuje sociální ostýchavost, což působí jako forma prevence různých rizikových jevů, s nimiž se můžou děti ve škole setkat. Cenným úsekem byla pravidelná reflexe situace ze strany žáků i sebereflexe své role a pocitů. Vytvoření společného závěru a shrnutí získaných zkušeností působilo jako určitá forma relaxace. Z modelové situace vzešly dva důležité efekty, a to nácvik

zdravého sebezprosaování a nácvik aktivní formy prevence při potenciálním začleňování nového žáka do třídy. Školní psychologka také upozornila na některé rizikové úseky hodiny, na které je obecně nutné dávat pozor. Tím je např. zesměšňování tématu žáky samotnými. Pokud se takový projev ukáže, je to podle psychologky signál, že téma je zvolené dobře a žáci potřebují získat prostor pro korekci svých projevů. Učitel ale musí dobře nastavit pravidla a vytvořit přiměřený bezpečný rámec pro etudu.

3.3.3 Zamyšlení nad výsledky hodnocení

Dramatická výchova může být podle mého názoru velmi užitečným nástrojem pro rozvoj komunikačních dovedností, sebedůvěry a sociálních interakcí u žáků. Během třídnických hodin s využitím dramatické výchovy se žáci učí, jak vystupovat před ostatními, jak se aktivně zapojovat do diskuzí a jak rozvíjet své schopnosti řešení problémů. Učitel může být svědkem toho, jak dramatická výchova pomáhá žákům rozvíjet empatii a porozumění různým perspektivám. Tyto dovednosti jsou velmi důležité nejen pro osobní vývoj, ale také pro úspěšné fungování v dnešním globalizovaném světě.

Dalším důležitým prvkem třídnických hodin s využitím dramatické výchovy je fakt, že do značné míry přispívají k utváření a udržení pozitivního klimatu ve třídě. Mimo to umožňují do značné míry posilovat týmovou spolupráci mezi žáky. Žáci se učí komunikovat, spolupracovat a navzájem se podporovat, což může vést ke zlepšení kvality výuky, a také k pozitivnímu vztahu mezi žáky a učitelem.

Nicméně, jako každá metoda výuky, i dramatická výchova má své limity. Někteří žáci mohou mít potíže s projevem svých pocitů a myšlenek před ostatními, což může vést k pocitu stresu nebo úzkosti. Je důležité, aby učitel vždy poskytoval prostor pro individuální potřeby každého žáka a přizpůsobil výuku tak, aby odpovídala jejich specifickým potřebám. Zcela zásadní roli v tomto ohledu hraje učitel, jehož úkolem je vytvořit ve třídě vhodnou atmosféru. Důležité je, aby měli žáci pocit bezpečí a byli ochotní se otevřít.

Celkově lze říci, že dramatická výchova může být velmi užitečným nástrojem pro osobnostní rozvoj a podporu komunikačních a sociálních dovedností žáků, a také pro posílení týmové spolupráce. Pokud se vám podaří vytvořit bezpečné prostředí pro žáky a poskytnout jim prostor pro individuální potřeby, můžete být svědkem toho, jak dramatická výchova může mít pozitivní vliv na vaši třídu.

4. Závěr

Předložená práce se věnovala problematice využití dramatické výchovy v třídnických hodinách. Dramatická výchova je efektivním nástrojem prevence a řešení problémových situací, se kterými se třídní učitel může ve své praxi setkat. Důvodem je skutečnost, že vede k rozvoji osobnosti žáků a jejich sociálních dovedností. Ti mají možnost prostřednictvím dramatické výchovy vstoupit do různých rolí a prožít různé situace. Mimo to dramatická výchova zvyšuje citlivost žáků, rozvíjí jejich schopnost empatie a má značný potenciál také při budování hodnotového žebříčku žáků.

S ohledem na potenciál, který je s dramatickou výchovou spojen, byl navržen soubor lekcí založených na principech dramatické výchovy. Vznikla tak sbírka výukových lekcí, které mohou třídní učitelé využít ve svých hodinách. Sbíрка obsahuje šest lekcí zaměřených na budování pozitivního klimatu třídy a řešení problémových situací. Mezi sledovaná témata patří budování respektu vůči ostatním lidem, stanovení pravidel třídy, posilování vztahů ve třídě, řešení konfliktů, řešení šikany a respektování osob z jiné národnostní skupiny. Každá lekce obsahuje jasné vymezení cílů, popis průběhu realizovaných aktivit a reflexi realizované činnosti.

Všechny navržené lekce byly vyzkoušeny přímo v praxi za účelem ověření jejich efektivnosti a schopnosti dosáhnout stanovených cílů. Na základě zpětného zhodnocení realizace jednotlivých lekcí, byly provedeny úpravy aktivit tak, aby bylo dosaženo maximální efektivnosti lekcí. Zpětná vazba byla získávána také od žáků, kteří se realizace lekcí účastnili. Za tímto účelem byl využit dotazník mezi žáky a na hodiny byla přizvána také školní psycholožka, se kterou byl následně veden rozhovor. Z výsledků dotazníkového šetření bylo zjevné, že jim třídnické hodiny založené na principech dramatické výchovy vyhovují více než klasické třídnické hodiny. Žáci také uváděli, že jim třídnické hodiny pomáhají zlepšovat vztahy ve třídě, vyjadřovat jejich myšlenky a názory a hledat řešení problémů, se kterými se potýkají. Nejvíce se jim při tom na třídnických hodinách líbí možnost pozorovat hrané role, hraní etud a pohybové hry. Také školní psycholožka uvedla, že tento typ třídnických hodin je velice efektivní, protože vede k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků.

Třídnické hodiny založené na principech dramatické výchovy jsou podle mého názoru atraktivní jak pro učitele, tak pro žáky. Učitel jejich prostřednictvím poznává třídní kolektiv a buduje ve třídě pozitivní klima. Může je také využívat k prevenci rizikového chování a jejich řešení. Vždy je však nutné mít předem připravenou jasnou koncepci realizace třídnických hodin

založenou na jasné vizi. Pokud tomu tak je, stanou se třídnické hodiny efektivním nástrojem pro práci s dětmi.

Použité zdroje

ADELMAN, H. S a L. TAYLOR. (2005) Classroom climate. In: LEE, S.W., P.A. LOWE a E. ROBINSON (Eds.). Encyclopedia of School Psychology. Kansas: Sage Publishing. ISBN 978-14-129-5249-1

Bezpečný internet dětem (2023) [online]. Praha: Bezpečný internet dětem [cit. 29. 3. 2023]. Dostupný z WWW: <https://www.nasedite.cz/kampan/bezpecny-internet-detem-67/>

BLÁHOVÁ, K. (1997) *Hry pro tvořivé vyučování: zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti*. Praha: Strom. Škola 21. ISBN 80-901954-7-4.

BLÁHOVÁ, K., VACEK, P., ULRYCHOVÁ, I. a PROVAZNÍK, J. (1996) *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS-ARTAMA. ISBN 80-7068-070-9.

ČÁP, J. a MAREŠ, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 9788073672737

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

ČECH, T. (2015) Prevence. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

ČERNÁ, A. (2013) *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4577-0.

DAVID, R. (2003) *Politologie: základy společenských věd*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. ISBN 80-7182-162-4.

GEIST, B. (2002) *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Vodnář. ISBN 80-86226-07-7

GRECMANOVÁ, H. (2008) *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. ISBN 978-807-4090-103.

HELUS, Z. (2009) *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Z. (2015) *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6

HERMOCHOVÁ, S. (1994) *Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-79-8.

HRABAL, V. (2003) *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.

JEŽEK, S. (2005) *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD. ISBN 80-866-3345-4.

JÍŘÍČKOVÁ, E. (2009) *Xenofobie a rasismus*. [online]. Praha: Portál RVP [cit. 29. 3. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/OFA/4588/XENOFOBIE-A-RASISMUS.html>

- KASÍKOVÁ, H. (2010) *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3677-121.
- KAŠPÁRKOVÁ, S. (2009) *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3
- KOLÁŘ, M. (2001) *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.
- KOPŘIVA, P. s kol. (2008) *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-809-0403-000.
- KOŽÁTKOVÁ, S., PROVAZNÍKOVÁ, J., BLÁHOVÁ, K., SVOBODOVÁ, R., KRULICHOVÁ, E. a kol. (2015) *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-860-3.
- KULHÁNEK, J. (2023) *Problémy se sebepoškozováním*. [online]. Praha: Šance dětem [cit. 29. 3. 2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/problemy-se-sebeposkozovanim>
- Kybergrooming* (2023) [online]. Praha: Internet bezpečně [cit. 29. 3. 2023]. Dostupný z WWW: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/rizika-online-komunikace/kybergrooming/>
- LAŠEK, J. (2001) *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4
- LINKOVÁ, M. (2002) Klima školy In: SPOLKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-090-0
- MACHKOVÁ, E. (2007) *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MAREŠ, J. (2005) *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy (grantová studie)*. Hradec Králové: Lékařská fakulta UK. ISBN 80-86633-45-4.
- MAREŠ, J. (2013) *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-296-0171-8.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- MARTINÍKOVÁ, K. (2010) Zdravý kolektiv – Pohoda ve škole: Zkušenosti z práce školního poradenského pracoviště na ZŠ T. G. Masaryka v Opavě. In: KREJČOVÁ, L. a V. MERTIN (Eds.) *Škola jako místo setkávání 2010: Sborník příspěvků z konference konané 19. dubna 2010*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7308-310-6.
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O. a RODRIGUEZOVÁ, V. (2008) *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-472-4.

- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J. a NOVAK, P. (2010) *Prevence rizikového chování ve škole*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN: 978-80-7422-392-1
- MLEJNEK, J. (1997) *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA. ISBN 80-7068-104-7.
- NOVOTNÁ, E. (2010) *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada. ISBN 978-80247-2957-2
- O'NEILL, C. ed. (2015) *Dorothy Heathcote on Education and Drama*. London: Routledge. ISBN 9780415724593
- PAVLAS MARTONOVÁ, V. a kol. (2012) *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů prgramů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Togga. ISBN 978-80-87258-75-0
- PAVLOVSKÁ, M. (1998) *Dramatická výchova*. Brno: Cerm. ISBN 80-7204-071-5.
- PETLÁK, I. (2006) *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-890-1897-1
- PROVAZNÍK, J. (2008) *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatický výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku. ISBN 978-80-903901-2-6.
- PRŮCHA, J. (2002) *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. (2013) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- STREJČEK, J. (2020) *Dramatická výchova*. [online]. Praha: RVP Metodický portál [cit. 17. 12. 2022]. Dostupné z:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/DRAMATICK%C3%81_V%C3%9DCHOVA
- SVOBODOVÁ, J. (2007) *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí (Zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-93-0.
- TOMKOVÁ, A. (1998) *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.
- VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. eds. (2011) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. a kol. (2008) *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8
- Zábavné učení (2017) *Potřeby školní třída* [online]. Uherské Hradiště: Zábavné učení [cit. 29. 3. 2023]. Dostupný z WWW: <https://www.zabavneuceni.cz/nase-tipy/zkusenosti-ucitelu/potreby-skolni-tridy>
- ŽUFNÍČEK, J. (2015) *Co dělat, když – intervence pedagoga. Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept* [online]. Praha: MŠMT [cit. 29. 3. 2023]. Dostupný z WWW: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/priloha_15_netolismus.pdf

Použité obrázky

Obrázek 1 Vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou 211

Seznam tabulek

Tabulka 1 Odpovědi dotazovaných na otázky č. 7 až 10 71

Seznam grafů

Graf 1 Odpovědi respondentů na otázku č. 12 Která část třídnické hodiny Tě baví nejvíce?..... 72

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 2 Rozhovor se školní psycholožkou

Příloha č. 1 Dotazník

1. K čemu podle tvého názoru slouží třídnická hodina?
2. Je třídnická hodina, kterou máme nyní ve čtvrté třídě, jiná, než v předchozích ročnících?
3. Pokud ano, čím je jiná?
4. Jak se ti líbí třídnické hodiny, které ve 4. třídě proběhly.

K hodnocení použij smajlíkovou škálu níže.



5. Máš pocit, že se ve třídnických hodinách věnujete důležitým tématům?

K hodnocení použij smajlíkovou škálu níže.



6. Pro koho jsou důležité?

Pro mě

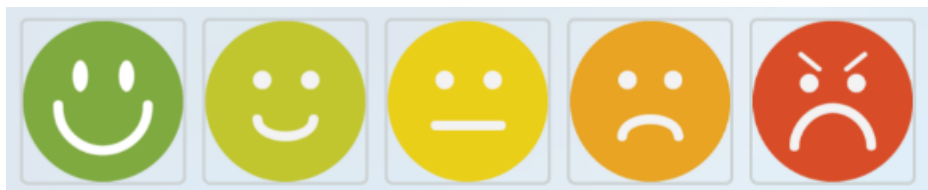
Pro třídu

Pro paní učitelku

Obecně jsou důležité

7. Máš pocit, že třídnické hodiny zlepšují vztahy ve třídě?

K hodnocení použij smajlíkovou škálu níže.



8. Máš pocit, že třídnické hodiny pomáhají pochopit pocity tvých spolužáků?

K hodnocení použij smajlíkovou škálu níže.



9. Máš pocit, že ti třídnické hodiny pomáhají vyjádřit tvé pocity, myšlenky a názory?

K hodnocení použij smajlíkovou škálu níže.



10. Máš pocit, že ti třídnické hodiny pomáhají při hledání problémů, se kterými se ve škole i mimo ni setkáváš?

K hodnocení použij smajlíkovou škálu níže.



11. Máte možnost se na přípravě třídnických hodin také podílet? Např. navrhnout téma?

Ano, vždy

Ano, někdy

Ne, nikdy

12. Která část třídnické hodiny Tě baví nejvíce?

- Úvodní informace, motivace, naladění na hodinu
- Čtení příběhu
- Hraní etud
- Myšlenková mapa problému, role na zdi
- Kresba
- Sousoší, živé obrazy, předměty
- Pantomima
- Pohybové hry
- Pozorování hraných rolí
- Horké křeslo
- Reflexe – shrnutí dosud prožitého
- Sebereflexe – pozorování mé vlastní činnosti, analýza příčin mého chování, odhalování chyb v mém jednání
- Poučení – závěr

13. Chodíš na třídnické hodiny rád/a?

Pokud ano, proč?

Pokud ne, proč?

14. Jaké téma třídnické hodiny si nejvíce pamatuješ?

15. Chtěl/a bys něco k organizaci třídnických hodin sdělit?

Příloha č. 2 Rozhovor se školní psycholožkou

Proč považujete třídnické hodiny za důležité?

Jejich význam je především v pravidelném setkávání žáků s třídním učitelem, a to nejen pro řešení témat učitele, ale hlavně pro řešení témat žáků.

V jejich rámci lze ovlivňovat nejen třídní klima v obecné rovině, ale je především možné cíleně působit na důležité oblasti z osobního i školního života dětí – tolerance, spolupráce, komunikace, práce s emocemi. Prostor pro práci s emocemi je vhodný při takových situacích, jako např. coming out, sebepoškození spolužáka, úmrtí spolužáka nebo pokus o sebevraždu. S takovými jevy se ve školách setkáváme čím dál častěji, lze je dát do souvislosti s celkovým nárůstem úzkostných stavů. Vhodné je také reagovat na nepříznivé vlivy v rodině či působení celospolečenských vlivů, které mohou v dítěti vyvolávat strach nebo úzkost.

Při plánování a realizaci třídnických hodin je důležité pečlivě analyzovat potřeby konkrétní žákovské skupiny i jednotlivých žáků, zde je velmi důležitá spolupráce učitele s výchovným poradcem nebo metodikem prevence, vítaná je spolupráce se školními psychology, jsou-li součástí školního poradenského pracoviště. Plánem obsahu třídnických hodin reagujeme na změny v osobním a školním životě žáka i kolektivu. Jak je vidět v případě realizace hodin autorkou této práce, lze třídnické hodiny využít i k prevenci rizikových jevů i k řešení témat, s nimiž se mohou žáci setkat v budoucnu (např. téma začlenění žáka s OMJ do třídního kolektivu).

Jaká je vaše zkušenost s organizací třídnických hodin?

Z mé zkušenosti, i ze zkušenosti kolegů, s nimiž se setkávám pravidelně v Platformě školních psychologů, bývá organizace třídnických hodin nepravidelná nebo velmi krátká, např. min. před zahájením vyučování. Tak krátký čas pro třídnickou hodinu nestačí k využití pestré nabídky aktivit ani pro osobnostní rozvoj žáka, ani pro využití aktivit pro podporu skupinové dynamiky. Využijí se maximálně pro řešení organizačních záležitostí – výlet, řešení problému, omluvenky. Ve školní praxi se školy s pravidelnou realizací třídnických hodin (a ještě v takové časové dotaci jako na škole, kde působí autorka práce) vyskytují spíše v menšině. Zde jsou třídnické hodiny realizovány jednotně, ve stejném čase, jsou pevnou součástí vyučování, jako hodina v rozvrhu.

Kromě přiměřeného rozsahu a pravidelnosti je v této škole viditelná chuť učitelů takovým způsobem pracovat, mají připravené dlouhodobé koncepce s jasnou náplní třídnických hodin, právě s ohledem na potřeby žáků/kolektivu.

Jsou třídnické hodiny, které jste měla možnost sledovat v rámci hospitace, něčím odlišné?

Ano, jsou. Oceňuji zejména zařazení dramatické výchovy, jednak s ohledem na studijní zaměření autorky práce, vhodně propojené výsledky studia s potřebami praxe, zároveň je z celé koncepce cítit nadšení pro práci s žáky a pochopení smyslu třídnických hodin.

Silným zdrojem pro adekvátní vedení hodiny je zde osobnost autorky, její vlastní zkušenost s dramatickou výchovou, trpělivost a dobrý vztah s dětmi. Hodnotné je zejména to, že autorka poskytuje žákům tolik času, kolik děti pro zpracování etudy potřebují, bez ohledu na primární časový plán se autorka nenechá časem limitovat, což dětem umožní přiměřeně zpracovat téma dle individuálních schopností i potřeb.

Vhodně je poskytován prostor pro reflexi a sebereflexi, s popisně poskytovanou zpětnou vazbou učitele.

Která část TH se vám nejvíce líbila?

Nejvíce mě oslovil prostor pro etudy a možnost pro každého žáka si zkusit roli a horké křeslo.

Vidíte ve zhlédnuté hodině přínos?

Jako příklad efektu dramatické výchovy pro žáky je možné uvést dramaturgii situace, kdy si mohli žáci v různých rolích vyzkoušet různé strategie jednání v přesně určeném rámci příběhu o vietnamské dívce, která přišla do nového kolektivu. Nejprve se děti seznámily s příběhem, do něhož byla etuda zasazena a následně byla přesně pojmenovaná „problémová“ situace, do níž se hlavní hrdinka příběhu dostala. Konkrétně šlo o to, že nové žákyni z etnické menšiny jiná spolužačka říkala nehezkými jmény a verbální agrese eskalovala.

V rámci etudy si žáci vyzkoušeli roli obou dívek, ostatní zastávali roli žáka, stejně jako ve skutečnosti, měli možnost dle nápadu kdykoliv zasáhnout, jako kdokoliv ze třídy při reálné situaci. Někteří žáci kopírovali již předvedené, někteří měli odvahu vyzkoušet i jiné strategie,

zároveň měli možnost v dané modelové situaci sledovat reakci jak druhé strany, tak i členů celé třídy. V některých případech se někteří snažili i o změnu mechanismu, protože v dané modelové situaci viděli, že se při použití některých strategií žádné změny v chování verbální agresorky nedosáhlo. Žáci měli také možnost vyzkoušet si, jak se cítí, když na řešení konfliktu nejsou sami, jaký přínos má, když se na stranu „slabšího“ postaví další osoby.

Žáci se mohli do etudy zapojovat dobrovolně, postupně získávaly pocit bezpečí, dobrovolnost v tomto směru jednoznačně působila jako pozitivní podpora pro vystoupení z komfortní zóny. I to je důležitým efektem dramatické výchovy, protože zážitek diskomfortu v bezpečí modelové situace je velmi cenným zdrojem pro aplikaci konkrétní strategie i v méně bezpečné situaci. Obecně možnost skupinové práce a hraní rolí snižuje sociální ostýchavost, tedy působí jako forma prevence různých rizikových jevů, s nimiž se děti mohou ve škole setkat.

Cennými úseky byla pravidelná reflexe situace ze strany žáků i sebereflexe své role a pocitů. Na základě těchto reflexí postupně žáci zkoušeli různé strategie, opět doplněné novou reflexí a sebereflexí.

V závěru došlo ke shrnutí získaných zkušeností, vytvoření společného závěru, což působilo rovněž jako určitá forma relaxace (děti zpracovaly zážitek a zkušenosti formou společné tvorby na předem připravený arch papíru), na koberci, s možností uvolnění (bylo možné pozorovat příjemné uvolnění, chuť zpracovat získanou zkušenost).

V případě této konkrétní etudy lze jako hlavní dva efekty určit: nácvik zdravého sebeprosazení vůči někomu, kdo omezuje moje práva (volí šikanózní chování) a nácvik aktivní formy prevence při potenciálním začleňování nového žáka do třídy (s přihlédnutím ke specifickým žaka s OMJ).

Kterou část třídnické hodiny vnímáte kriticky?

K hodnocení průběhu aktivit žádné kritické připomínky nemám. Ale napadají mě některé rizikové úseky, na které je obecně nutné dávat pozor. Tím je např. zesměšňování tématu žáky samotnými. Pokud se takový projev ukáže, je to dle mého názoru signál, že téma je zvolené dobře a žáci potřebují získat prostor pro korekci svých projevů. Učitel ale musí dobře nastavit pravidla a vytvořit přiměřený bezpečný rámec pro etudu.

Překvapilo vás něco při sledované třídnické hodině?

Překvapilo mě, jak bylo pro žáky složité zapamatovat si jméno fiktivní postavy – žáka s OMJ – Lan Chi, přesto, že se mnohokrát v průběhu celé hodiny opakovalo.