

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogické a školní psychologie

**TŘÍDNÍ SETKÁVÁNÍ
JAKO NÁSTROJ PROSOCIÁLNÍHO UČENÍ**

**CLASS MEETINGS AS
A SOCIAL-FAVOR EDUCATION**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:	PhDr.Lidmila Valentová,CSc.
Autor diplomové práce:	Kateřina Veletová
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	prezenční
Diplomová práce dokončena:	listopad, 2008

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

V Praze dne 18.11.2008

Poděkování

Velmi děkuji vedoucí mé diplomové práce paní PhDr.Lidmile Valentové,CSc. za její zajímavé semináře z oblasti poradenství, při kterých mě dokázala nadchnout myšlenkou prosociálního učení. V tvorbě diplomové práci mi pak nechala prostor pro samostatnou práci, čehož si cením.

Děkuji Mgr. Skalové, že jsem v její třídě mohla realizovat svůj projekt.

Velice děkuji manželovi za čas, kdy jsem mohla být ve studovně a připravovat tuto práci, že se naplno staral o naši dceru.

Děkuji za podporu celé rodině.

Anotace

Diplomová práce má teoreticko-praktický (metodický) charakter. Teoretická část se zabývá obdobím středního školního věku a mapuje všechny aspekty této vývojové fáze. Dále se zaměřuje na prezentaci třídních setkávání jako nové formy práce se školní třídou. Z těchto poznatků vychází část praktická, kterou tvoří program detailně metodicky vypracovaných setkávání, jejichž cílem je prevence vzniku nežádoucích sociálních vztahů ve třídě. Tento program jsem následně realizovala ve 4. třídě ZŠ a podrobně reflektovala a vyvodila závěry. Předpokládám, že diplomová práce může být inspirací pro jiné pedagogy čtvrtých a pátých tříd základních škol pro zefektivnění jejich práce se třídou.

Annotation

This dissertation has a theoretically-practical (methodical) character. The theoretical part deals with the middle age pupilage and surveys all aspects of this development phase. It further focuses on the presentation of class meetings as a new form of the work with a school class. These observations result into the practical part of the dissertation which consists of methodically itemized program of meetings, whose aim is to prevent the occurrence of unwanted social relations in the class. Afterwards, this program was executed by me in the fourth class, in detail reflection was made and conclusions were drawn. I suppose that this dissertation can serve as an inspiration for other pedagogues of fourth and fifth classes of primary schools resulting into more efficient work with the class.

Klíčová slova:

střední školní věk, emoční a morální vývoj, socializace, prosociální učení, rodina, vrstevnická skupina, školní třída, třídní setkávání, etická výchova, sebepoznání, rozvoj sebedůvěry, otevřená komunikace, spolupráce, přátelské vztahy ve třídě

Key words:

middle school age, emotional and moral development, socialization, social-favor education, family, group of peers, school class, class meetings, ethical education, self-understanding, confidence building, open communication, cooperation, friendly relationships in the class.

OBSAH

ÚVOD	- 7 -
1. ŠKOLNÍ VĚK	- 8 -
1.1. DĚLENÍ ŠKOLNÍHO VĚKU	- 8 -
1.2. CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO VĚKU	- 9 -
2. STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK	- 11 -
2.1. CHARAKTERISTIKA STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	- 11 -
2.2. POHLEDY JEDNOTLIVÝCH AUTORŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK:	- 12 -
3. EMOČNÍ A MORÁLNÍ VÝVOJ	- 13 -
3.1. EMOČNÍ INTELIGENCE	- 14 -
3.2. MORÁLNÍ VÝVOJ VĚDOMÍ A JEDNÁNÍ	- 17 -
3.2.1. STADIA MORÁLNÍHO VÝVOJE PODLE KOHLBERGA:	- 18 -
4. SOCIALIZACE	- 20 -
4.1. RODINA	- 20 -
4.1.1. VZTAH K RODIČŮM	- 20 -
4.1.2. VZTAH K SOUROZENCŮM	- 26 -
4.1.3. ŠIRŠÍ RODINA	- 28 -
4.2. VRSTEVNICKÁ SKUPINA	- 28 -
4.2.1. ROLE VRSTEVNÍKA	- 28 -
4.2.2. ROZVOJ GENDEROVÉHO SEBEPOJETÍ VE VRSTEVNICKÉ SKUPINĚ	- 32 -
4.3. ŠKOLNÍ TŘÍDA	- 34 -
4.3.1. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO JEDEN CELEK	- 34 -
4.3.2. PODSKUPINY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	- 35 -
4.3.3. PŘÁTELSKÉ DVOJICE UVNITŘ TŘÍDY	- 37 -
4.3.4. JEDINEC VE TŘÍDĚ	- 37 -
5. TŘÍDNÍ SETKÁVÁNÍ	- 39 -
5.1. ETICKÁ VÝCHOVA	- 40 -
5.2. TŘÍDNÍ CHARTA	- 44 -
5.3. ÚSKALÍ PŘI PRÁCI SE TŘÍDOU, VE KTERÝCH MOHOU POMOCI TŘÍDNÍ SETKÁVÁNÍ	- 46 -
5.4. PEDAGOGICKÝ VÝZNAM PRAVIDELNÝCH SETKÁNÍ S TŘÍDOU:	- 49 -
6. INFORMACE O PROGRAMU	- 51 -

7. REALIZAČNÍ ČÁST PROJEKTU	- 75 -
8. ZÁVĚREČNÁ REFLEXE VŠECH SETKÁNÍ A CELÉHO KOLEKTIVU	- 91 -
ZÁVĚR	- 96 -
LITERATURA	- 97 -
SEZNAM PŘÍLOH	- 99 -

ÚVOD

Při pohledu do dnešní školy zjistíme, že děti se často topí v záplavě informací. Škola si klade za velký cíl vzdělávat své žáky. Když se však po létech podíváme na tyto již dospělé žáčky, zjistíme, že není pravidlem, že ten, kdo měl ve škole nejlepší známky je v životě nejšťastnější, a ten, kdo neměl příliš dobrý prospěch, musí být nešťastný.

Nejnovější výzkumy dokazují, že emoční a sociální dovednosti mohou být dokonce důležitější pro úspěšnost člověka v životě než schopnosti intelektuální. Když si toto uvědomíme, musí se nám na mysl vkrádat myšlenka, proč ve škole se učí jen intelektovým schopnostem? Nemělo by stejnou váhu důležitosti mít i učení se sociálním a emočním dovednostem?

Oslovila mě myšlenka učit děti prosociálnímu jednání. Jsem přesvědčena o tom, že rozhodujícím faktorem pozitivního vývoje charakteru je prosociálnost. Nebo jednodušeji řečeno, věřím, že pokud si dítě osvojí prosociální postoje a styl chování, s velkou pravděpodobností vyroste v charakterního člověka.

A proč jsem si vybrala možnost realizovat tento projekt ve 4. třídě ZŠ? Období středního školního věku je mi velmi blízké. Hodně jsem s dětmi tohoto věku pracovala a oblíbila jsem si tuto vývojovou fázi z více důvodů. Jedním z nich je ještě dětské smýšlení těchto žáků, které už ale nabourává na realitu každodenního života. Děti se pomalu otevírají okolnímu světu a chtějí o mnohém přemýšlet a diskutovat. Zároveň však zůstávají dětmi. A to je na tomto období krásné.

1. Školní věk

V diplomové práci se zabývám dětmi, které navštěvují 4. třídu základní školy. Do jaké skupiny je můžeme zařadit a proč, je otázka, kterou si budu klást v této kapitole. Nejprve se zaměřím na školní věk jako celek, v němž později podrobně vymezím střední školní věk.

1.1. Dělení školního věku

Odborníci z pedagogiky i psychologie se různí v dělení školního věku. Základem zcela jasným však zůstává, že školní věk je období, kdy děti navštěvují základní školu.

Dělení podle M. Vágnerové:¹

1. Raný školní věk. Toto období vymezuje mezi nástupem do školy (6 – 7 let) a dovršením 8 – 9 let. Změna, která je pro toto období charakteristická, je změna sociálního postavení a různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.
2. Střední školní věk. Je to fáze mezi 8 – 9 lety do 11 – 12 lety; tedy do doby přechodu na 2. stupeň ZŠ. V tomto období dochází ke změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání.
3. Starší školní věk. Tato fáze zahrnuje období 2. stupně ZŠ. Z biologického hlediska jde o období pubescence - tj. první fázi dospívání.

Dělení podle Langmeiera:²

1. Mladší školní věk. Toto období vymezuje poměrně široce od 6 – 7 let (vstup do školy) až do 11 – 12 let (první známky pohlavního dospívání).
2. Starší školní věk. Je to období, kdy dítě navštěvuje 2. stupeň ZŠ.

¹ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999, s. 163.

² Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 115.

Dělení podle J. Kurice (1986):³

1. Etapa – první dva roky školní docházky. Pro ně je charakteristická pozvolná adaptace na požadavky školy.
2. Etapa – do 10 – 11 let. V této etapě se sociální vazby mezi žáky dostávají na vyšší úroveň. Struktura zájmů se krystalizuje a formují se důležité životní postoje.
3. Etapa – starší školní věk.

Dělení podle Z. Matějčka (1986):⁴

1. Mladší školní věk. Zahrnuje věk 6, 7, 8 let. Je to přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejší chováním školáka. Dítě je schopné se soustředit na jednu věc asi deset minut, stále má v oblibě pohádky. Ještě dochází k mísení děvčat a chlapců. Vzhledem k tomu, že je to přechodné období přinášející mnoho změn, vyžaduje dítě více trpělivosti od rodičů i učitelů. Často je dítě rozkolísané, jednoduše zranitelné.
2. Střední školní věk. Je to období od 9 do 12 let. Oproti mladšímu školnímu věku je dítě stabilnější a vyhraněnější. Na školu se většina dětí v tomto věku již zdárně adaptovala. Těžiště zájmů se přesouvá do životní reality. Děti si pozorněji všímají vztahů v rodině. V tomto období výrazně stoupá vliv dětské skupiny. Dokonce do takové míry, že často konkuruje normám rodiny.
3. Starší školní věk. Kryje se s pubescencí.

1.2. Charakteristika školního věku

Školní věk je období oficiálního vstupu do společnosti. Dítě se setkává s novou institucí, která na něj klade nové povinnosti, vyvolává v něm nová očekávání. Na začátku školní docházky se u dětí setkáváme s neskutečnou pílí, se kterou pracují. „

³ Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 116.

⁴ Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 116.

Toto období bývá označováno jako fáze píce a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem. Erikson (1963)⁵ Dítě si potřebuje potvrdit vlastní kvality. Do nástupu do školy tuto potřebu plně uspokojovali rodiče. Nyní se však situace mění. Dítě bude muset potvrdit samo sobě své přednosti a kvality v různých sociálních skupinách. Stále méně bude mít potřebu vyhovět požadavkům dospělých, oproti tomu se bude zvyšovat potřeba pocítit úspěch ve vrstevnické skupině.

⁵ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 237.

2. Střední školní věk

Ve své práci se zabývám dětmi, které chodí do čtvrté a páté třídy. Tyto děti se nachází v období středního školního věku.

2.1. Charakteristika středního školního věku

Střední školní věk neobsahuje žádný významný mezník. Tím myslím, že zde nenacházíme nějaký výjimečný zvrat v oblasti sociální ani biologické. Změny se nezdají tak převratné jako v předchozích letech, či tak bouřlivé jako v období dospívání, které tyto děti brzy čeká. „ ... označila psychoanalýza tento věk jako období latence - tedy jako etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a kdy základní pudová a emoční složka osobnosti dřímá nyní až do začátku pubescence, v níž se opět projeví v plné síle.“⁶

„V tomto školním věku je dítě životní realista, je to doba maximální extroverze a příklonu k tomuto světu, doba zájmů přírodních, doba sběratelství. Charakteristické pro toto období je kamarádství a přátelství, přičemž dívčí a chlapecké skupiny jsou nejvíce oddáleny a kontaktů mezi nimi je méně než kdy předtím a po tom.“⁷ Zajímavé je, že je to i doba relativně nejlepšího zdraví a vysoké tělesné výkonnosti, neboť děti již přestaly dětsky stonat a harmonie tělesných proporcí již umožňuje pracovat fyzicky s vytrvalostí, která dospělé mnohdy až překvapuje.

⁶ Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 115.

⁷ Matějček, Z. : Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, 1995, s. 58.

2.2. Pohledy jednotlivých autorů na střední školní věk:⁸

Z. Matějček (1994) - „ doba vyrovnané konsolidace“

E. H. Erikson (1963) - „ fáze citové vyrovnanosti“

S. Freud (1991) - „ fáze latence – klidového stavu“ („mezi předcházející dramatickou dobou dětské sexuality orální a anální a následující dobou již dospělé sexuality genitální“⁹)

Při pohledu na tato označení středního školního věku jednotlivých autorů vyvstává otázka, proč se vlastně zabývat tímto obdobím, které se může zdát nudné až fádní. Tohoto by se však každý učitel měl vyvarovat, protože toto období by se mohlo zdát fází pohody, avšak realita školních tříd nám nastavuje jiné zrcadlo. Co je tedy příčinou, že učitel o svých žácích ve čtvrté či páté třídě ZŠ nemůže říci, že se právě nachází v době vyrovnané konsolidace či fázi latence?

⁸ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000, s. 188.

⁹ Matějček, Z. : Výbor z díla. Praha: Karolinum, 2005, s. 281

3. Emoční a morální vývoj

„ Sociální a morální rozvoj žáka je jedním ze základních úkolů výchovy

„V období středního školního věku se zrání dětského organismu (především centrální nervové soustavy) projevuje změnou celkové reaktivity, dochází ke zvýšení emoční stability a odolnosti vůči zátěži.“¹⁰ Z tohoto hlediska můžeme zcela jasně chápat Eriksonovo označení „ fáze citové vyrovnanosti“.

Děti školního věku jsou převážně optimistické, jejich myšlení je pozitivní. Jejich emoční ladění je většinou vyrovnané. Pokud se zdají být nevyrovnané, dochází-li k výkyvům, pak tyto výkyvy mají přesný důvod.

Na školním věku shledáváme jako vývojově významný rozvoj schopnosti chápat emoční prožitky. Dítě svým emočním prožitkům dává určitý smysl – dochází tedy ke změně ve způsobu interpretace emocí. „ Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo. Emoční kompetence pak má vliv na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládnutí školních nároků (školní prospěch ostatně jen slabě koreluje s inteligencí dítěte, ale má významný vztah k jeho sociální obratnosti a emoční vyrovnanosti).“¹¹ Dítě si již také si uvědomuje ambivalenci pocitů (přibližně od deseti let). Již dobře ví, že člověk není buď veselý, nebo smutný, ale že může mít smíšené pocity, někdy dokonce protikladné. Ví, že pozitivní a negativní emoce se mohou vzájemně ovlivňovat. Veškeré emoce, i své vlastní, hodnotí podle toho, jak předpokládá, že by je hodnotili jiní. Tento školák již není naivní dítě, které se chová zcela přirozeně, jak mu emoce velí. Dítě si své emoční prožitky vysvětluje tak, jak si myslí, že o nich smýšlejí jiní. Vývoj emočního porozumění dokonce pokročil natolik, že děti vědí, že mohou své emoce před okolím skrývat. „ Teprve v období dospívání však

¹⁰ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 262.

¹¹ Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 129.

začíná (pozn. dítě) tušit, že člověk ani sám sebe nemůže znát zcela beze zbytku a že tedy existují i nevědomé aspekty osobnosti.“¹²

Velice důležitou podmínkou k tomuto pochopení vlastních emocí je fakt, že dítě za svůj život již nasbíralo mnoho zkušeností a na základě vlastní zkušenosti může nějaký prožitek posoudit.

3.1. Emoční inteligence

„ Pojem „ emoční inteligence“ použili poprvé v roce 1990 psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshireské univerzity. Byl použit pro popis emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu.“¹³

Patří k nim následující:

- Vcítění
- Vyjadřování a chápání pocitů
- Ovládání nálady
- Nezávislost
- Přizpůsobivost
- Oblíbenost
- Schopnost řešení mezilidských problémů
- Vytrvalost
- Přátelskost
- Laskavost
- Úcta

Rozruch kolem pojmu emoční inteligence souvisí s jeho významem pro výchovu a vzdělávání dětí, ale jeho význam přesahuje i do pracovního procesu a ve skutečnosti do všech mezilidských vztahů a projevů. Výzkum totiž dokazuje, že tytéž emoční dovednosti, které způsobují, že je dítě vnímáno svými učiteli jako nadšený žák nebo že

¹² Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 129.

¹³ Shapiro, L. E. : Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 1998, s. 14.

je oblíbené svými kamarády na hřišti, mu pomohou i po dvaceti letech v jeho povolání nebo v manželství.

I když se emoční inteligence dostala do povědomí lidí teprve nedávno, výzkum v této oblasti není nic nového. Ve společnosti se často hovoří o nevhodném chování dnešních dětí, ale prakticky se s tím cílevědomě příliš nebojuje. Nicméně sledování dnešních dětí některé odborníky nenechalo v klidu a tvrdí, že už si společnost nemůže dovolit zakládat výchovu a vzdělávání dětí pouze na intuici. William Damon, profesor Brownovy univerzity, to přesně pojmenovává v předmluvě ke své knize *The Moral Child* (Morální dítě):

„Vědecký výzkum dětské morálky v sobě skrývá velký potenciál, který nám může pomoci v naší naléhavé touze zlepšit morální hodnoty dětí. Je to však skrytý potenciál, protože většina tohoto výzkumu je veřejnosti buď neznámá, nebo ignorovaná jako nedůležitá, anebo demaskovaná jako nereálné nesmysly... (Z části) jsou odborné práce o dětské morálce zahaleny tajemstvím, protože zůstaly uzavřeny v akademických časopisech a roztroušeny v nejrůznějších odborných časopisech.“¹⁴

Můžeme si položit otázku: „ Proč je třeba děti učit emocím? Neobjevují se emoce u dětí samy, zcela přirozeně?“

Dříve tomu snad tak bylo, ale v dnešní době se situace velice změnila. Mnozí vědci jsou přesvědčeni, že se naše emoce vyvinuly primárně jako mechanismy nutné k přežití (např. strach chrání člověka, aby si neublížil, říká mu, kde ho čeká nebezpečí).

Avšak naši primitivní předkové dokázali své emoce přizpůsobovat okolí. Shapiro tvrdí, že na dnešního člověka klade moderní industriální život emoční nároky, které příroda nepředpokládala¹⁵. Například, i když v našem emočním vybavení stále hraje významnou roli hněv, příroda nepočítala s tím, že ho lze tak snadno vyprovokovat uvíznutím v dopravní špičce, čekáním v dlouhé řadě u pokladny, sledováním televize, hraním počítačových her, atd. Náš evoluční vývoj nepředpokládal, jak snadno bude moci desetiletý chlapec vytáhnout pistoli a zastřelit svého spolužáka za to, že ho údajně urazil.

¹⁴ Shapiro, L. E. : *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998, s. 16.

¹⁵ Shapiro, L. E. : *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998, s.17.

Učitelé by se proto měli snažit učit děti emočním a sociálním dovednostem, aby mohli navázat tam, kde nás příroda opustila, aby vychovali děti, které budou schopny lépe se vyrovnávat s emočním stresem moderní doby. Pokud současný hektický život způsobuje, že jsou děti náchylné k rozčilování a hněvu, může je učitel učit tyto pocity rozpoznávat a ovládat.

Všichni dospělí s oblibou sledují děti a obdivují, jak je každé z nich se sebou samým spokojené. Je pozoruhodné, že děti dokud jsou malé, jsou přirozeně sebevědomé. Děti do šesti až sedmi let si udržují vysokou víru ve svůj prospěch navzdory špatnému výkonu v minulých zkouškách. Tyto děti prokazují vytrvalost, optimismus, sebedůvěru, kamarádké nadšení – tedy vlastnosti, které můžeme označit jako emoční inteligenci. Nejnovější výzkumy dokazují, že emoční a sociální dovednosti mohou být dokonce důležitější pro úspěšnost člověka v životě než schopnosti intelektuální. Když si toto uvědomíme, musí se nám na mysl vkrádat myšlenka, proč ve škole se učí jen intelektovým schopnostem? Nemělo by stejnou váhu důležitosti mít i učení se sociálním a emočním dovednostem?

3.2. Morální vývoj vědomí a jednání

„ Sociální a morální rozvoj žáka je jedním ze základních úkolů výchovy.“¹⁶

Úroveň morálního vědomí dítěte ve středním školním věku je již poměrně vysoká. Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl už zahájen v předškolním věku, takže dítě si do školy již přináší zvnitřněné elementární normy (ví, co mu je povoleno, a co již nesmí) a základní hodnoty (ví, co je dobré a co zlé). Nahlédneme-li do čtvrté třídy základní školy, zjistíme, že fyzický vývoj těchto dětí je velice podobný, ale vývoj morální již nikoliv. Morální vývoj totiž závisí na celkovém vývoji dítěte, zejména na jeho kognitivním vývoji („vývoj myšlení a jeho různorodých funkcí“¹⁷). Právě v závislosti na kognitivním vývoji popsal Piaget základní etapy vývoje morálky u dítěte. „Dynamiku a stadia morálního vývoje, především vývoje morálního úsudku a morálních kritérií, studoval již J. Piaget. Zdůrazňoval jako základní směr vývoje přechod od dětské závislosti a egocentričnosti k autonomii a vzájemnosti u dospělého člověka, i když kladl poněkud jednostranný důraz na individualitu a kognitivní vývoj.“¹⁸

Dítě ve středním školním věku již překonalo pojetí morálky jako heteronomní (výše popisované chápání mravních norem a hodnot z předškolního věku) a již se delší dobu nachází v období, „ kdy se morálka dítěte stává autonomní v tom smyslu, že dítě uznává určité chování za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz. Tak se dítě stává v této důležité oblasti mravního hodnocení a jednání nezávislejší a vůči dospělému kritičtější.“¹⁹

„ Pokrok v sociální spolupráci mezi dětmi a pokroky v příslušných operacích mají za následek, že dítě začne chápat nové morální vztahy, které jsou založené na vzájemné úctě a vedou k jisté autonomii.“²⁰ Autonomie však je trochu omezena jeho

¹⁶ Hrabal, V. st., Hrabal, V. ml.: Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Praha: Karolinum, 2002, s. 107.

¹⁷ Hartl, P. , Hartlová, H. : Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000, s. 684.

¹⁸ Hrabal, V. : Pedagogickopsychologická diagnostika žáky. Praha: SPN, 1989, s. 96.

¹⁹ Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 130.

²⁰ Piaget, J. : Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997, s. 113.

povahou morálky, která je velmi rigidní. Dítě je o všech zákazech a nařízeních přesvědčeno, že by je měl bez výjimky dodržovat každý a to bez ohledu na to, v jaké situaci se nachází. V tomto směru je dítě velice bezkompromisní. Nicméně většina dětí v páté třídě již takto přísná není. Již pronikají do hlubší podstaty mravního hodnocení, přihlížejí k situaci, vnějším podmínkám, i vnitřním pohnutkám jednotlivce. Díky tomu, že přihlíží k motivům jednání, neočekávají, že za stejné chování následuje vždy stejný trest či pochvala.

„Piagetovy názory rozšířil L. Kohlberg tak, že stanovil šest stadií, a to na třech věkových úrovních, přičemž poslední stádia se již vztahují na adolescentní a dospělé jedince.“²¹ Kohlbergovi se podařilo potvrdit Piagetovu teorii tří základních stadií morálního vývoje, ale došel k závěru, že výsledky zkoumání nedokazují, že by stádia probíhala u všech dětí stejně podle dosaženého věkového stupně, ani že by dítě muselo za všech okolností hodnotit a jednat podle zásad typických pro daný stupeň. Tím můžeme vysvětlit i fakt, proč děti ve čtvrté třídě jsou v různých stádiích morálního vývoje.

3.2.1. Stadia morálního vývoje podle Kohlberga:²²

1. stadium: předkonvenční úroveň. Za základ hodnocení určitého jednání jsou přijímány konkrétní následky (trest nebo odměna).

Typ I.- *Heteronomní stadium*. Dítě je plně zaměřeno na poslechnutí či neposlechnutí dospělého a následující potrestání nebo odměnění.

Typ II. – *Stadium naivního instrumentálního hedonismu*. Dítě jedná konformně, ve shodě s určitými příkazy a zákazy, protože za to očekává určitou výhodu nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti.

²¹ Hartl, P. , Hartlová, H. : Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000, s. 657.

²² Hrabal, V. : Pedagogickopsychologická diagnostika žáky. Praha: SPN, 1989, s. 96.

²² Pokorná, Věra: Poruchy chování u dětí a jejich náprava. Praha: Karolinum, 1992, s. 29
- 37

²² Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 131.

2. stadium: konvenční úroveň. Zde je důležité splnění sociálního očekávání.

Typ III. - *Morálka hodného dítěte*. Jedinec se orientuje na skupinu lidí, s níž je konformní, solidární. Normy malé skupiny jsou vedoucím kritériem hodnocení. Jedinec chce být v této době „hodný“, chce jednat podle toho, co od něj ostatní očekávají.

Typ IV. - *Morálka svědomí a autority*. Dítě jedná podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice autoritativních osob, a tak současně předešlo pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.

3. stadium: postkonvenční úroveň. Hodnoty a kritéria jsou odvozovány z univerzálních principů. Tyto principy jedinec přijímá za své a předpokládá o nich, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.

Typ V. – *Morálka jako forma určité společenské smlouvy*. Dítě uznává, že práva jednotlivce i celé společnosti mají být chráněna a respektována. Chová se tedy nyní ve shodě se společenskými normami proto, aby si zachovalo uznání nezúčastněného pozorovatele, který jednání posuzuje z hlediska obecného dobra.

Typ VI. – *Morálka vyplývající z univerzálních etických principů*. Jedinec se chová ve shodě s normami proto, aby nemusel sám sebe odsuzovat. Obecné mravní principy platí pro všechny, tedy i pro něho, a musí podle nich jednat.

4. Socializace

K socializaci dítěte ve středním školním věku největší měrou přispívají tři faktory. Je to vliv jeho rodiny, vrstevnické skupiny a školy. Přičemž vliv školy se velice spojuje s vlivem vrstevnické skupiny, protože právě ve své třídě mají děti možnost vstupovat do interakce s vrstevníky.

4.1. Rodina

Ve středním školním věku je pro rozvoj dětské osobnosti důležitá rodina, protože „ ... představuje bazální sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje i extrafamiliární uplatnění dítěte, např. svými nároky na školní výkon a jeho hodnocení, resp. ocenění.“²³

Fontana označuje rodinu jako nejdůležitější jednotku veškerého společenského vývoje dítěte. „ V rodině se nejen ustavují první vazby dítěte, ale tam se také učíme mnohým z našich vnějších sociálních rolí.“²⁴

4.1.1. Vztah k rodičům

Rodina představuje pro každé dítě oblast, která mu je dostatečně známá a je pro něj bezpečná. V tomto teritoriu se dítě učí samo sebe ocenit, klást si přiměřené cíle, pomáhat druhým, atd. Příslušnost k rodině je důležitou součástí dítěte. Rodina prozatím uspokojuje velkou část jeho potřeb („ potřeba učení, emoční opora, uspokojování potřeby seberealizace, vytváření modelu pro budoucnost “²⁵), i když v následujícím textu zjistíme, že vlivu rodiny silně konkuruje vliv vrstevníků. Nicméně

²³ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 267.

²⁴ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 36.

²⁵ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 270.

vztah dítěte středního školního věku je k rodičům velice silný. Je to období, kdy ještě „dospělí mají ve své roli automaticky zakotvenou formální autoritu, kterou dítě ještě v tomto věku bez výhrad akceptuje.“²⁶ Každý poučený rodič by si však měl být vědom toho, že poměrně brzy přijde čas zásadních změn a jeho autorita bude ohrožena. Další výhodou tohoto období je větší vyspělost dítěte. „Školák začíná chápat mnohé rodičovské postoje a jejich motivaci, umí se v rodinných vztazích lépe orientovat. Dovede to proto, že i o své rodině uvažuje na úrovni konkrétních logických operací. Dokáže brát v úvahu mnohé zkušenosti, které s rodiči má. Pro rodinné soužití je výhodné, že děti tohoto věku umí lépe než dřív ovládat svoje emoční projevy i chování. Vzhledem k tomu, se stávají přijatelnějšími partnery, s nimiž se lze snáze domluvit a kteří snesou větší zátěž.“²⁷ V tomto období má již každá rodina své zaběhlé rituály a tradice. Je to něco, co mají všichni společné. Děti tohoto věku mají rády společné rodinné výlety, z nichž se jim hromadí různé zážitky. A právě hromadění těchto společných zkušeností přispívá k pocitu vzájemnosti a činí rodinné soužití krásným, obohacujícím a smysluplným. Během třídních setkání se projevuje tato sepiatost dítěte se zbytkem rodiny. Při komunitním kruhu, kdy děti vypráví, co hezkého zažily, nejčastěji vzpomínají na rodinné zážitky. Pak se často projeví, jak mají rodiče na své dítě čas. Právě sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.

²⁶ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 271.

²⁷ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 258.

4.1.1.1. Role matky a otce

„ Na počátku socializace je interakce matky s dítětem, což je jediný vztah malého člověka. Matka zprostředkovává vliv společnosti a širších sociálních útvarů.“²⁸ Dítě se více otvírá celé společnosti a role matky dítěte ve střední školním věku se v rodině příliš nemění. Matka většinou žije v těsném spojení s dítětem a je každodenní součástí jeho života. Oproti tomu větší proměnou prochází role otce, i když ani zde nemůžeme říci, že dochází k nějakým přelomovým změnám. Otec často představuje větší autoritu než matka. Vyplývá to z větší přítomnosti matky v životě dítěte. Matka se s dítětem častěji dostává do sporu, protože s ním tráví více času. Kvůli četnosti jejich napomínání či zákazů nemají takovou váhu jako varování otce. „ Otec je sváteční autoritou, její vyšší kategorií. Otcům je vyšší autorita a moc přisuzována i sociokulturní tradicí. Školákovi se to může zdát samozřejmé, protože muži bývají větší a fyzicky zdatnější. Jejich autorita je viditelná, a proto o ní nelze pochybovat.V pozdějším dětském věku jde spíše o to, zda mu otec dostatečně imponuje, zde už nemusí být na prvním místě jen fyzická síla.“²⁹ Avšak rodiče by si měli být vědomi, že pro dítě představují největší autoritu, pokud jednájí jako celek. Tato autorita je v očích dítěte silnější než autorita jednoho rodiče.

4.1.1.2. Rozpad rodiny

V dobře fungující rodině by se děti měly naučit vyjadřovat své emoce. Dítě se zde učí chápat cizí i vlastní prožitky. Pro děti je důležité, aby rodinné zázemí bylo klidné a spolehlivé. Pokud by si rodiče nevěděli rady s výchovou dětí, měli by si být vědomi toho, že to nejdůležitější, co nyní dítě potřebuje, je cítit, že doma je milováno a přijímáno, a nebude příliš řešit vztah matky a otce. Pro dítě středního školního věku je přijatelný rodičovský vztah samozřejmostí, a pokud není příliš problematický a

²⁸ Hrabal, V. st., Hrabal, V. ml.: Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Praha: Karolinum, 2002, s. 113.

²⁹ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 275

konfliktní, vůbec si ho nevšímá. Pokud upoutává příliš pozornosti dítěte, je to špatně a stává se pro dítě zdrojem úzkosti a trápení. „ Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem nejen jako model mužské a ženské role, ale je reprezentantem všech vztahů tohoto druhu, protože žádný jinak tak dobře neznají.“³⁰ Pokud jsou děti doma svědky každodenních hádek a sporů, po čase toto chování začnou chápat jako normální. Ve škole se to pak projevuje i tím, že děti nejsou schopné konstruktivně řešit problémy a konflikty, ale jejich jedinou strategií je hádka. Pokud dojde k tomu, že se rodiče rozvádí, zažije dítě otřesení svých základních jistot. Do té doby dítě chápalo otce a matku jako samozřejmou součást rodiny. Rodiče pro něj představovali vzor určitého chování. Protože tato samozřejmost pro něj představovala základ trvalosti celého světa, zažívá nyní dítě pocit, že již se nemůže spolehnout na nic. „ V procesu rodinného nesouladu, rozvratu a rozvodu se jen výjimečně může stát, že by alespoň jeden z rodičů citově či jinak nestrádal. Co se ukazuje jako zcela jisté, je fakt, že rodinným rozvratem a rozvodem je výrazně ohrožen zdravý vývoj osobnosti dítěte, které rozvrat v manželství rodičů prožívá. Jak ukázaly četné výzkumy, neexistuje věk, ve kterém by dítě rodinným rozvratem netrpělo.“³¹ Rozvod rodičů se hluboce zapíše do duše dítěte, ponese si tuto zkušenost do dalších dnů, do svých partnerských vztahů, jednou do své rodiny. V brzké době se však rozvod podepíše i ve škole. Nejen ve školním prospěchu, ale i do vztahů se spolužáky a kamarády. „ Dlouhodobý stres spojený s rozpadem rodiny, bývá příčinnou zhoršení školního prospěchu. Stres vede ke zhoršení koncentrace pozornosti a ztrátě motivace, což se projeví změnou výkonu i chování. V důsledku negativní zpětné vazby, dané reakcí učitelů i rodičů, dítě postupně ztrácí o školu zájem, protože mu přináší jen nepříjemnosti.“³²

„ Děti z rozvedených rodin byly hodnoceny učitelkami i svými matkami jako méně ctižádostivé a méně svědomité, více citlivé až přecitlivělé, dráždivější a nervózní,

³⁰ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 275.

³¹ Matějček, Z. , Dytrych, Z. : Krizové situace v rodině očima dítěte. Praha: Grada, 2002, s. 40.

³² Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 280.

mezi dětmi méně oblíbené.“³³ K těmto závěrům sice dospěl rozsáhlejší výzkum již v roce 1987, nicméně od té doby se v prožívání dětí této traumatizující události příliš nezměnilo.

Během třídních setkávání se velice často otevírá otázka rodiny, a proto je důležité, aby učitel znal rodinnou situaci všech dětí a dokázal s dětmi laskavě a s pochopením hovořit tak, aby je nenutil do přílišných důvěrností, ale zároveň dal dítěti možnost, pokud se bude chtít otevřít, aby ho někdo vyslechl a sdílel jeho problém. „Smutek je projevem pocitu ztráty a je patrně nejzřetelnější emocí, jakou prožívají děti rozvedených rodičů. Děti dávají smutek najevo přímo pláčem nebo nepřímo jednáním. Dítě často prožívá návaly smutku, které je zcela pohlty, zabrání mu myslet na cokoli jiného a znemožní mu soustředit se ve škole. Problém se prohlubuje, pokud dětský smutek nesdílí žádný z rodičů: jeden může být šťastný, že našel nového partnera, druhý má vztek, protože se k němu partner zachoval nehezky. Z tohoto pohledu může být rozchod rodičů pro dítě obtížnější než úmrtí, kdy celá rodina truchlí. Děti, jejichž smutek nikdo nesdílí, často trpí pocitem osamělosti.“³⁴

Matějček popisuje rozsáhlý výzkum psychických následků rozvodu u dospělých i u dětí.³⁵ Tento výzkum prováděla bohnická skupina pracovníků pod vedením Zdeňka Dytrycha. Skupina podchytila všechny rozvody, které byly soudně projednávány v Praze v první polovině roku 1976. Nálezky potvrdily, že nejhůře snáší rozvod rodičů děti právě ve středním školním věku. Tedy nikoli v pubertě nebo po ní, jak se často v laické společnosti traduje, ale před ní, právě ve věku jinak relativně bezproblémovém. A stejně tak je tomu i s novým matčíným partnerem. Také toho přijímají děti ve středním školním věku nejhůře – chlapci ještě hůře než děvčata.

Vysvětlení tohoto jevu hledá Matějček v probíhajícím procesu diferenciaci vlastní identity dětí podle pohlaví.

³³ Matějček, Z. , Dytrych, Z. : Krizové situace v rodině očima dítěte. Praha: Grada, 2002, s. 44.

³⁴ Smith, H. : Děti a rozvod. Praha: Portál, 2004, s. 49.

³⁵ Matějček, Z. : Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, 199, s. 61.

4.1.1.3. Diferenciace identity podle pohlaví a učení se rodičovskému chování

Z. Matějček si povšiml závažných vývojových změn, které se odehrávají ve středním školním věku. V tomto období souběžně dozrávají a i se projevují dvě důležité věci – diferenciace identity podle pohlaví (zdravé utváření tzv. mužské a ženské identity člověka, tj. vědomí vlastního „ já“, podle pohlavní příslušnosti) a rodičovské chování vůči malým dětem.

Dlouholeté pozorování v SOS dětské vesničce v Doubí přivedlo Matějčka k poznání, že děti ve středním školním věku se začínají chovat „ mateřsky“ k mladším dětem. Hrají si s nimi, povídají si, přebalí je, hlídají jejich spánek...

Daniel Stern (1977) studoval také tento fakt. Přibližně od devíti do dvanácti let (Matějček tuto hranici posouvá u děvčat od osmi, u chlapců do třinácti let) se objevuje tzv. rodičovské chování vůči malému dítěti. A to platí u děvčat i u chlapců. Jde o chování specificky druhově lidské, a nikoliv jen ženské nebo mateřské.³⁶

Matějček vidí podobnost mezi chováním lidským a chováním opic.³⁷ Americký profesor H. Harlow prováděl dlouholeté pozorování chování opic. Vychovával opičky bez matek. Tyto opice v dospělosti vykazovaly celou řadu úchytek v sexuálním a rodičovském chování. Samičky, pokud mláďata porodily, chovaly se k nim vyloženě nemateřsky – tzn. odstrkovaly je, bily je, nevšímalý si jejich potřeb, odmítaly mláďata, která se snažila přiblížit se k nim a hledat u nich ochranu.

Toto zvláštní chování nemělo však jen jednoho výše zmíněného činitele (byly vychovávány bez vlastních matek), ale když ještě navíc v době, která přibližně odpovídá našemu lidskému střednímu školnímu věku, opice neměly kontakt se svými vrstevníky. Byly izolovány od ostatních hrajících si mláďat. Musely se tedy spojit tyto dva činitele (tj. nepřítomnost primárního mateřského vychovatele a izolace od přirozené dětské skupiny), aby se dostavil onen krajně nepříznivý výsledek, jímž byla hluboká porucha sexuálního a rodičovského chování.

Po zamyšlení se nad těmito teoretickými i praktickými ukázkami nám vyvstává otázka: Proč vlastně ve středním školním věku dozrávají a v plné síle se projevují

³⁶ Matějček, Z. : Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, 199, s. 59.

³⁷ Matějček, Z. : Rodiče a děti. Praha: Avicenum, 1989, s. 36.

zrovna dvě tak důležité životní funkce – diferenciacie identity podle pohlaví a rodičovské chování vůči malému dítěti? „Vše napovídá tomu, že člověk ke svému vývoji potřebuje dozrání těchto funkcí společně. Jestliže děvče přijímá vědomí svého ženství a chlapec vědomí svého mužství ještě před svým fyziologickým pohlavním dozráním, znamená to, že funkce psychická předchází funkci fyziologickou.“³⁸

Jak se toto zjištění projeví do života dětí? Prakticky to znamená dát dětem příležitost ke kontaktu s druhými dětmi. Škola zajisté není místem jenom výuky, ale také místem společenského života. Často však v záplavě učení se vědomostem nezbyvá prostor k prostému setkání se s vrstevníky. Dále je nesmírně důležité, aby dítě mělo možnost setkávat se s malými dětmi, kde by mělo prostor k učení se rodičovskému chování.

4.1.2. Vztah k sourozencům

V naší společnosti bohužel přibývá stále více dětí, které nikdy nebudou mít možnost k sociálnímu učení ve vztahu k sourozenci/ cům. Jedináčků je ve třídách mnoho a možná i to může být důvodem vzrůstající agrese ve škole, protože děti se neměly šanci naučit prosociálnímu chování v rodině. Zdeněk Matějček popisuje výzkum, jenž proběhl v druhé polovině osmdesátých let v pražských rodinách.³⁹ Ukázalo se, že více dětí mají ti rodiče, kteří pochází z početnějších rodin. Jako by svým dětem chtěli dopřát to, co bylo dopřáno i jim, a tudíž to hodnotí jako přínos pro život. Odpovědi rodičů, kteří vyrostli jako jedináčci, již nebyly tak jednotné. Někteří mají jedináčka, a tak opakují svou životní zkušenost. Jiní však se cítili jako jedináčci ochuzeni, a proto chtějí svému dítěti dopřát sourozence. Ve výzkumu také rodiče odpovídali na otázku: „ Kolik dětí by mělo být v rodině, aby to nejvíce prospívalo dětem samotným?“ Odpověď většinou zněla, že nejméně tři nebo čtyři. Že by dítěti prospívalo být jedináčkem, neodpověděla ani dvě procenta dotázaných.

³⁸ Matějček, Z. : Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, 199, s. 63.

³⁹ Matějček, Z. : Rodiče a děti. Praha: Avicenum, 1989, s. 53.

Avšak jiný pohled nabízí Fontana, který zdůrazňuje nevýhody velkých rodin. „Dalším významným poznatkem je zjištění, že velikost rodiny bývá nepřímo úměrná školnímu prospěchu. Ve svém široce longitudinálním výzkumu zjistil Davie se svými spolupracovníky (Davie, Butler, Goldstein, 1972), že děti z větších rodin, bez ohledu na to, z které společenské vrstvy pocházejí, podávají horší výkon ve čtení, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním či dvěma sourozenci. Tyto nálezy jsou podpořeny novějšími studii (Mascie – Tailor, 1990).“⁴⁰ Fontana vidí příčinu v tom, že ve velkých rodinách nemají rodiče na jednotlivé děti tolik času jako v rodinách jedináčků. Vybízí učitele, aby si uvědomovali znevýhodnění těchto dětí a snažili se všemi dostupnými prostředky tuto situaci ulehčit. Těmto tvrzením o znevýhodnění dětí z velkých rodin se však dá namítat, jestli není naivní zabývat se jen mentální inteligencí, protože tyto děti mohou mít velice dobře rozvinutou emoční inteligenci (schopnost empatie, přátelskost, nezávislost, přizpůsobivost atd.), a tak je možné, že budou v životě více úspěšnější než jedináčci či děti s jedním sourozencem. Z tohoto tvrzení však není možné vyvozovat striktní závěry, že snad všichni jedináčci jsou emočně nevyzrálí a děti z velkých rodin mají vždy vysoký EQ, a naopak. „ Nesmíme být ovšem k jedináčkům nespravedliví a musíme po pravdě přiznat, že i oni mají v životě některé nesporné výhody. V psychologických testech se například zjišťuje, že jsou v průměru duševně vyspělejší, že mají zpravidla lepší školní prospěch, více obecných vědomostí, které získávají častějším stykem s dospělými, že jsou obratnější ve společenském styku s dospělými a že mají obvykle více příležitostí získat nejrůznější užitečné a imponující dovednosti.“⁴¹

Mít sourozence má jistě mnoho výhod. Ve středním školním věku se vztahy mezi sourozenci začínají stabilizovat a většinou v takové podobě setrvávají až do začátku puberty, kdy zpravidla vztah projde přeměnou. Sourozenci ve školním věku spolu často soupeří, ale umí se i spolu dohodnout, vzájemně se podporovat.

⁴⁰ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 41.

⁴¹ Matějček, Z. : Rodiče a děti. Praha: Avicenum, 1989, s. 54.

4.1.3. Širší rodina

Jistě je ve školním věku vhodné, aby se dítě stýkalo i s širší rodinou. „ Rodina jako lidské uskupení není izolována, má vytvořeny dlouhodobé a ustálené vztahy s širší rodinou a přáteli. Satirová (1994) považuje za jeden z důležitých znaků zdravé rodiny spojení s okolním světem.“⁴²

4.2. Vrstevnická skupina

V období středního školního věku dítě zažívá velkou jistotu v rodinném prostředí (pokud rodina funguje, tak jak má). Tuto jistotu chápe jako naprostou samozřejmost. Potřeba citové jistoty a bezpečí je zde tedy plně uspokojována a díky této samozřejmosti se dítě může koncentrovat na vztahy s vrstevníky. „Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku. Vrstevnická skupina se stává významným socializačním prostředím. Její vliv není institucionalizován a připouští větší variabilitu v sociálním rozvoji, umožňuje rozvoj jiných kompetencí a individuálně specifických rysů osobnosti.“⁴³ Dítě ve skupině zažívá, co to znamená být členem skupiny. Obnáší to přijmout určitou roli, zachovávat pravidla skupiny, ale zároveň musí zůstat svébytnou individualitou. Ve skupině se děti vzájemně sdílejí, předávají si své dosavadní životní zkušenosti a řeší společně všechny problémy.

4.2.1 Role vrstevníka

Role vrstevníka (spolužáka, kamaráda) je důležitou rolí středního školního věku. „ Z různých rolí, které dítě přijímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků, si dítě osvojuje uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení.“⁴⁴ Pokud dítě dobře zvládne přijmout tuto roli, projeví se to nejen ve spokojeném prožívání školního věku, ale

⁴² Hadj Moussová, Z. , a kol. : Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 84.

⁴³ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 292.

⁴⁴ Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998, s. 134.

pomůže mu to v budoucnu k navazování hlubších přátelských a intimních vztahů. Dítě se naučí brát na sebe ve společnosti přijatelnou pozici a být akceptováno lidmi na stejné úrovni.

Dítě středního školního věku pro svůj zdravý vývoj potřebuje být přijímáno rodiči, ale i vrstevníky. Aby u něj došlo k rozvoji přijatelného sebevědomí, je pro něj důležité zažívat úspěch nejen ve školním vyučování, ale i mezi vrstevníky. Ve zdravém vývoji dítěte středního školního věku je tedy naprosto běžné, že vrstevníci se pro něj stávají stále důležitější, a to tak, že postupně v budoucnu budou mít větší vliv na mínění dítěte než rodiče. „ Skupina se stává významným sociálním teritoriem, k němuž se dítě vnitřně přičleňuje. To je projevem celkového rozvoje dětské osobnosti a jeho odpoutávání ze závislosti na rodině.“⁴⁵

Marie Vágnerová detailně popisuje, v čem spočívá **význam vrstevníků pro dítě středního školního věku**. Vrstevníci si začínají poskytovat podporu v různých životních situacích, společně sdílejí své problémy. Dalším přínosem vrstevnické skupiny je rozvoj určitých zkušeností a dovedností, především v oblasti sociální. „ Ve vrstevnické skupině se děti učí jiným způsobům chování než doma nebo ve škole. Vztahy s ostatními dětmi jsou symetrické, všichni mají obdobné role a kompetence, a tak je učení na této úrovni většinou snadnější a samozřejmější. Obvykle se liší i motivace k napodobování takových aktivit: dítěti se jeví různé činnosti vrstevníků aktuálně užitečnější než to, k čemu ho nutí dospělí.“⁴⁶. Dítě se tak učí různým sociálním kompetencím (např. komunikovat, kooperovat i soutěžit, získat různou roli, udržet si pozici s dostatečnou prestiží). Výsledkem tohoto učení je fakt, že dítě je přijato skupinou. Toto hodnocení je pro dítě tak důležité, že je silně motivováno se těmto dovednostem učit.

V každé vrstevnické skupině se rozvíjí určité způsoby chování. Dítě se pak učí citlivosti vůči tomuto sociálnímu kodexu. Dětská skupina si vytváří vlastní normy chování, platné jen v tomto prostředí, které je třeba respektovat, aby zde byl jedinec

⁴⁵ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 292.

⁴⁶ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000, s. 191.

akceptován. Důležitou normou je požadavek férovosti, která má až charakter nivelizace. Vyplyvá z obecně platného důrazu na stejnost, tj. rovnost ve všech aspektech.“ Ve vrstevnické skupině je potřeba seberealizace uspokojována lépe než v asymetrických vztazích s dospělými. Vrstevníci se navzájem motivují k lepším výkonům. Pro děti středního školního věku je typické, že jsou soutěživé. „ Prestiž, kterou dítě svým dobrým výkonem získá, zahrnuje také školní úspěšnost. Děti akceptují pozitivní hodnocení dospělých, i když se vztahuje k takovým dovednostem, které by je samy o sobě, bez zmíněného sociálního kontextu, nezaujaly. Školní prospěch má však určitý význam jenom mezi spolužáky. Dětská skupina v místě bydliště školu zpravidla kompletně ignoruje.“⁴⁷

Základním předpokladem pro tvorbu vrstevnické skupiny je možnost jednoduchého kontaktu. V tomto věku nevznikají vrstevnické skupiny, které se vídají jednou za rok. Většinou vzniká vrstevnická skupina v rámci třídy nebo v okolí bydliště. Období, kdy dítěti stačil pouze kontakt se sourozenci, je již pryč. Ve skupině kamarádů dítě získává odlišné zkušenosti než od svých sourozenců. Kamarádi a sourozenci se v mnohém liší. Kamarádi jsou obvykle stejného věku. „Díky tomu, že jsou vrstevníci na stejné úrovni a v rovnocenných vztazích, mohou přirozenějším způsobem regulovat dětské poznávací strategie. (J. Piaget, 1966)“⁴⁸

V období středního školního věku se začnou měnit důvody pro přijetí nějakého dítěte jako kamaráda. V mladším školním věku, tj. mezi 6 – 8 roky, děti definují kamaráda především na základě aktuálního sdílení určitých aktivit, nejlepší kamarád je pro ně ten, který si s nimi hraje a sdílí mnohé zkušenosti, který má podobná očekávání. Oproti mladšímu školnímu věku dítě v 10ti letech hledá v přátelství nové kvality. „ Sdílení zahrnuje jak určitou činnost, tak i společné prožitky a jistotu opory, kterou jim dříve mohli poskytnout jen dospělí. Děti jsou senzitivnější k potřebám ostatních, kamarádství má více reciproční charakter (být na sebe hodní, pomoci si v nesnázích), je

⁴⁷ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000, 193.

⁴⁸ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 294.

definováno jako výraz sympatie, blízkosti až intimity a loajality.⁴⁹ Pro dítě se stává důležité, zda mu onen kamarád je schopen pomoci. Postupem času stále větší váhu ve vrstevnickém vztahu nabývá schopnost vzájemného porozumění, pro děti je důležité, zda jim jejich kamarád sdělí důvěrnou věc. Naopak je i stejně důležité, aby tato důvěrnost zůstala zachována mezi nimi.

Stejně tak, jak pečlivě děti vybírají své kamarády, učí se je i jinak hodnotit než dříve. Již se příliš nesetkáme s případy, kdy dítě hodnotí daného kamaráda úplně stejně jako rodič či učitel. Marie Vágnerová vysvětluje toto osamotnění v hodnocení spolužáků v souvislosti s uvolňováním emoční závislosti na dospělých a s rozvojem konkrétně logického uvažování dětí. Dítě středního školního věku hodnotí své vrstevníky podle viditelných projevů. Děti si obvykle vybírají jako kamaráda toho, kdo odpovídá určitému standardu. Nechtějí mezi sebou vidět děti, které se vymykají jejich představám a jsou pro ně příliš nečitelní. Důvodem k vyhledávání standardních vlastností a projevů, je fakt, že těmto projevům děti velice dobře rozumí a podporují jejich pocit jistoty.

V mladším, a částečně i ve středním školním věku, je hodnocení vrstevníků ještě poměrně málo diferencované a nerozlišuje příliš hodnotové dimenze. Znamená to, že pokud např. učitel chce po žákovi, aby zhodnotil výkon svého spolužáka, bude mu dělat problém ohodnotit jeho výkon, aniž by nepřihlédl k tomu, jak mu je daný spolužák sympatický. Ačkoliv děti mívají tyto problémy s hodnocením, na druhou stranu je pravda, že mnohdy znají dítě lépe než dospělí. Vágnerová to vysvětluje tím, že vrstevníci jsou schopni všimnout si jiných projevů a dovedou ocenit vlastnosti, které jsou sociálně důležité.⁵⁰ Z. Matějček dokonce prokázal, že devítileté děti dokázaly předpovědět budoucí sociální úspěšnost svých kamarádů lépe než rodiče a učitelé.

⁴⁹ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 294.

⁵⁰ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 295.

4.2.2. Rozvoj genderového sebepojetí ve vrstevnické skupině

Rozvoj genderového sebepojetí ve středním školním věku je ve velké míře ovlivněno působením vrstevnické skupiny, v níž se děti setkávají s oběma pohlavími. „V mladším a středním školním věku dochází ke stále větší genderové diferenciaci, která dětem různého pohlaví umožňuje, aby se rozvíjely odlišným, pro ně typickým způsobem.“⁵¹

Každý učitel si ve své čtvrté třídě všimne, že chlapci nechtějí sedět v lavici s dívkami, ani dívky si nepřejí sdílet společnou lavici s klukem, i když ještě v první třídě si sedli vedle sebe jako velcí kamarádi ze školky. Při všech školních aktivitách se neustále dokola řeší spory mezi dívčí a chlapeckou skupinou. Například mezi každodenní hádky patří téma, že v komunitním kruhu nechtějí dívky sedět vedle kluků, vytvářet zadaný úkol v chlapecké skupině, atd. Skutečně ve středním školním věku mají k sobě obě pohlaví velmi daleko. Děti preferují stejnopohlavní skupiny, které jim pomáhají potvrdit si svou generovou identitu ztotožněním se skupinou vrstevníků téhož pohlaví.

Rozdíly mezi pohlavími ⁵²

	Chlapci	Dívky
Velikost skupiny	Větší, extenzivní síť	Malá, vytváření koalic (2-3 členky)
Přijímání nových členů do skupiny	Otevřená skupina	Uzavřená skupina
Uspořádání skupiny	Hierarchické uspořádání (vůdce, nejvyšší členové, okrajoví členové). Postavení ve skupině nemá trvalý charakter.	Není hierarchicky uspořádaná, status jednotlivých dívek nebývá diferencován

⁵¹ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 311.

⁵² výtah z: Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 311-314.

Zaměřenost skupiny	Sdílení zájmů, společná aktivita	Vzájemné vztahy (z nich vyplývá aktivita)
Typ vztahu	Výlučné kamarádství není typické, v tomto věku ho ještě nepotřebují.	Důvěrné kamarádství, důraz na proklamaci „nejlepšího kamarádství“
Typ aktivit	Skupinové soutěživé hry	Nesoutěživé hry, tajnůstkaření, pomlouvání
Způsob řešení konfliktů	Rvačky, tělesné atakování, výhružky	Pomlouvání, intriky, vyloučení členky

Bylo by však velice špatně, kdyby učitel propadl dojmu, že má ve třídě jen dvě odlišné skupiny. Protože výše popsané chování chlapců a dívek není vždy takto stereotypní a učitel by měl být vědom, že každé dítě, ať dívka či chlapec, je osobnost se zcela jedinečnými vlastnostmi a odlišnými potřebami. „Rozdělení třídy do dvou proti sobě se vymezujících skupin ustavených na základě pohlaví může být spíše výsledkem diskursivních praktik než skutečně odlišných podstat chování skupiny dívek a skupiny chlapců. V těchto diskursivních praktikách jsou polapeni i vyučující, kteří pak mají sklon ke generalizujícím závěrům o vlastnostech obou pohlaví. Představa dvou odlišných kultur – dívčí a chlapecké – způsobuje také zjednodušený pohled na strukturu třídy. Vzniká dojem, že ve třídě sedí dvě skupiny s odlišnými projevy a potřebami a vyučující interagují a komunikují jinak s dívkami a jinak s chlapci, a to se všemi dívkami stejně a se všemi chlapci stejně. Avšak třída je mnohem složitější útvar.“⁵³

⁵³ Smetáčková, I. : Gender ve škole. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 46.

4.3. Školní třída

Školní třída je specifická vrstevnická skupina. Platí pro ni mnoho společných znaků jako pro jakoukoli vrstevnickou skupinu tvořenou v období středního školního věku, nicméně má svá specifika.

„ Škola je důležitým místem socializace dítěte, ovlivňuje rozvoj sociálního sebevědomí i reflexi vlastního chování.“⁵⁴

Jedním z typických znaků třídy je věková vyrovnanost. To předpokládá, že učitel může očekávat stejné kompetence i podobné chování. Marie Vágnerová jako typické znaky označuje souřadnost a nevýběrovost. „ Spolužáky si nemůže (pozn. dítě) vybrat, získá je zařazením do určité třídy, do skupiny vrstevníků přibližně stejného věku. Třída je stabilní a uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet a odcházet. Příslušnost ke třídě se stává součástí jeho sociální identity.“⁵⁵

4.3.1. Školní třída jako jeden celek

Střední školní věk je obdobím, kdy se skupina nově strukturuje. Děti pochopí, že v jednotě je síla, že tak mají větší možnosti než jako jednotlivci. „ Děti středního školního věku se dostávají do takové fáze socializačního vývoje, kdy jsou schopné vytvořit skupinu, která může určitým způsobem jednat jako celek.“⁵⁶ V pozitivním případě se tato síla celku může projevit tím, že např. děti ve 4. třídě jsou schopné společně se domluvit, kam chtějí jet na školní výlet a jsou i schopné jej zorganizovat. Jsou připravené tento svůj nápad společně třídní učitelce představit a prosadit si ho.

⁵⁴ L. Valentová in: Hadj Moussová, Z. , a kol. : Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005, s. 53.

⁵⁵ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 300.

⁵⁶ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000, 195.

V negativním případě se tato soudržnost může projevit jako agrese vůči jednomu slabému žákovi ve skupině (šikana).

„ Školní třída ovlivňuje individuální i skupinové chování žáků, rozvíjí nebo komplikuje utváření sociálních dispozic. Prostředí třídy dává dětem možnost získat zkušenosti v navozování interindividuálních vztahů a v řešení dětských konfliktů, prožitky s vedením, podřízeností, spoluprací, tolerancí i odpovědností. Třída jako sociální skupina se rozvíjí a strukturuje i v souvislosti s vývojovými charakteristikami žáků.“⁵⁷

4.3.2. Podskupiny ve školní třídě

Většina skupin všech velikostí má tendenci dělit se na menší skupiny. Málokterý učitel během školního roku si nevšimne, že v jeho třídě se některé děti stýkají více spolu a s jinými méně často, protože ty se zase sdílí s jinými dětmi. „ Není žádné jednoduché vysvětlení, proč a podle čeho se tvoří podskupiny ve školní třídě. Zdá se však, že členství v podskupině dává jejím členům pocit bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí, čímž uspokojuje základní lidskou potřebu.“⁵⁸ Avšak zůstávají děti, které se do žádné podskupiny nezařadí, zůstávají osamocené a izolované, často se v nich vybuduje hořký pocit, že nejsou schopné se zařadit do skupiny a nikdo je nemá rád.

Podskupiny se často oddělují podle pohlaví, zájmů, postojů, společenské vrstvy. Také mají děti tendenci shlukovat se podle prospěchových ukazatelů na skupiny více schopných a méně schopných dětí. „ Členství v určité podskupině může jednotlivým dětem dodávat prestiže, poskytovat podporu nebo pomáhat ve volbě cílů a plánů, jimiž se snaží vyrovnat ostatním členům skupiny.“⁵⁹ Nebezpečí se však může schovávat pod rouškou přátelství mezi členy podskupiny. Tato skupina se může stát pro děti natolik

⁵⁷ L. Valentová in: Hadj Moussová, Z. , a kol. : Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 71.

⁵⁸ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 299.

⁵⁹ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 300.

důležitá, že se v zájmu přizpůsobování normám skupiny, vzdávají svých přesvědčení a způsobu chování a zcela ztrácí svou tvář.

Fontana hovoří o postavení učitele vůči podskupinám. „ ...učitelé jsou vždy odděleni od skupiny školní třídy a od jejích různých podskupin. Budou-li však mít tyto skupiny rády a přijmou-li je jako dobré vzory rolí, stane se skupinovou normou spolupráce.....Někdy se ovšem mohou celé podskupiny odchýlit od vyžadovaného chování nebo může dojít k rivalitě mezi podskupinami, kdy jedna chce pracovat a podporovat učitele a jiná chce dělat pravý opak.“⁶⁰ Otázkou zůstává, do jaké míry by měl učitel podporovat tyto podskupiny. Během třídních setkání, ale i v běžné výuce, pokud učitel používá skupinovou formu práce, se mu naskytne mnoho příležitostí vytvářet mnoho různých skupin. Názory na stálost skupin se různí. Jisté je, že pokud se skupiny nebudou obměňovat, děti budou uskupeny tak, jak ony samy chtějí, nebude mít učitel každou hodinu problémy s novou organizací, děti na sebe budou navyklé, bude to efektivnější práce. Avšak pokud chce učit děti sociálním dovednostem spolupracovat i s méně oblíbenými spolužáky, hledat nové metody spolupráce, hledat alternativní řešení atd., bylo by lepší skupiny měnit.

„ Děti v horní části schopnostního rozpětí mají sklon pracovat lépe ve skupinách, které si samy vybraly a kde bývá vysoká skupinová soudržnost (Lott, 1960). Totéž pravděpodobně platí i o skupinách s nižší úrovní schopností, ovšem jen tehdy, když obtížnost úkolu nedosáhne takového stupně, kdy to děti odradí a kdy je začne více bavit vzájemné rozptylování a hraní si.“⁶¹ Fontana z těchto úvah vyvozuje, že pokud necháme děti spolupracovat s tím, s kým chtějí, budou mít příznivější podmínky k práci a vztah k učiteli, než-li pokud by je učitel rozdělil a měli by pracovat s dětmi, k nimž mají méně srdečný vztah. Doporučuje, aby učitel využil systému třídy s jejími podskupinami na základě neformální úmluvy. Žáci tak mohou počítat s tím, že pokud budou pracovat podle toho, jak se dohodli, nebudou rozsazeni.

⁶⁰ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 300.

⁶¹ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 301.

4.3.3. Přátelské dvojice uvnitř třídy

V každé třídě nalezneme nerozlučné dvojice kamarádů nebo kamarádek. Podobná teorie, jež platí u podskupin, platí i u dvojic. „ Výzkumy vzorců přátelství ukazují, že pevnost přátelství závisí na prostorové blízkosti, na podobnosti statusu a domácího prostředí a na společných zájmech. Po dosažení přibližně sedmi let si děti typicky vybírají přátele stejného pohlaví a jejich přátelství bývají pozoruhodně stálá (Bernát et al., 1986).“⁶² Fontana odůvodňuje tento svůj názor tím, že vzdělávání má dítěti pomáhat navazovat vzájemné vztahy a vytvářet si vzájemně obohacující vazby. Otázkou zůstává, zda je tento názor obhajitelný ve všech směrech a jak by se vyrovnal s námitkou, že se dítě musí učit spolupracovat ve dvojici i s jinými dětmi a že se děti můžou navzájem učit novým strategiím myšlení a jednání.

Fontana své přesvědčení především obhajuje na zásadě, že práce v přátelských dvojicích přináší více potěšení, efektivnější učení, napomáhá vzájemné motivaci a soustředění na právě plněný úkol, což je zajisté dobrý argument.

4.3.4. Jedinec ve třídě

Do teď jsme hovořili o třídě především jako o celku. Nicméně ten celek tvoří individuality, které se v tom celku musí najít a vyhranit. Každé dítě touží mít dobré postavení ve třídě. Pokud se mu to podaří, je spokojené a lépe prožívá případné nezdary ve škole. K tomu, aby dítě získalo ve třídě přijatelnou sociální pozici, musí mít jiné kompetence než pro dosažení dobrého prospěchu.

VI. Hrabal rozlišuje dva významné faktory, které ovlivňují postavení dítěte ve třídě.⁶³

a. Míra sympatie, oblíbenosti. Tento faktor závisí na sociálních kompetencích dítěte. „ Třídou bývá pozitivně hodnoceno takové chování, které usnadní navazování kontaktu i udržení vztahu. Z tohoto hlediska je důležitá otevřenost, přátelskost, schopnost empatie, vyjádření solidarity, pomoci a opory i důraz na sdílení společných

⁶² Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 300.

⁶³ Hrabal, V. : Pedagogickopsychologická diagnostika žáky. Praha: SPN, 1989, s.43.

zážitků.⁶⁴ Pro děti ve 4. třídě by to například znamenalo, že takový spolužák by neměl lhát, měl by pomáhat ostatním, být milý... Tyto děti svým prosociálním jednáním vyvolávají u ostatních dětí kladnou odezvu. Jsou mezi všemi oblíbené a mají všechny předpoklady pro úspěšné začlenění do kolektivu třídy.

Naopak nepopulární děti jsou jedinci, kteří ostatní označují jako nepříjemní, nezábavní, jsou to ti, kteří nestačí jejich požadavkům. Neoblíbené děti nezvládají některé prosociální dovednosti (domluvit se, nerespektují normy, neschopnost spolupráce...). Bývají podrážděné, výbušné a náladové. Učitel by se měl zamýšlet nad důvody takového chování (např. odlišný mentální vývoj, nedostatečné nebo odlišné zkušenosti, citové problémy), nicméně spolužáky žádné důvody nezajímají. Toto dítě je pro ně příliš složité, vnímají to jako jeho chybu, že si za to může samo. Tyto neoblíbené děti se pak snaží získat přízeň spolužáků nějak jinak. Často začnou ze sebe dělat šašky, aby se jim ostatní smáli, nebo je něčím uplácí, či se jim vnucují. Problematickost takového chování je v tom, že takto jednajícím dítěti automaticky zbývá pouze podřadná role. Další z možností jak čelit neoblíbě u spolužáků je regrese (tendence hledat ochranu u autority). Obrany mohou mít i aktivnější charakter, dítě se může snažit prosadit za každou cenu. Může být agresivní, zlomyslné, mstít se ostatním za to, že ho nechtějí.

b. Míra vlivu. „Míra vlivu, jakou dítě ve skupině získá, závisí na různých kompetencích, které zde mají pozitivní hodnotu, někdy i na ocenění autoritou, na určitých osobnostních vlastnostech a projevech chování.“⁶⁵ Imponovat děti střední školního věku může např. spolužák, který vyniká svou odvahou a sebedůvěrou; který je velice silný a obratný, který je krásný atd.

⁶⁴ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 296.

⁶⁵ Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, s. 298.

5. Třídní setkávání

Třídní setkávání je specifická forma práce s dětmi ve třídě. Pokud učitel pochopí, že chce své děti učit nejen intelektuálním schopnostem a dovednostem, ale i sociálním dovednostem, stane se třídní setkávání dobrým nástrojem, jak tohoto cíle pomalu dosahovat či se alespoň k němu přibližovat. V návalu požadavků na intelektuální učení žáků učitelé často zapomínají, že pro budoucí život dětí je získávání sociálních kompetencí stejně důležité (či důležitější) jako shromažďování intelektuálních poznatků.

„Školní třída má však v sobě značný učební a výchovný potenciál a je třeba se nad touto otázkou vážně zamyslet i z hlediska hledání nových forem práce se třídou a posílení významu funkce třídního učitele.“⁶⁶

V českých školách tato tendence bohužel není ještě příliš silná, ale věřím, že v budoucnosti se učení prosociálním dovednostem stane neodmyslitelnou součástí výuky. Toto učení může probíhat v rámci všech předmětů, a nebo si na to učitel vyhradí speciální hodiny, kdy se bude snažit realizovat prosociální učení. Můžeme tyto hodiny nazývat „ třídní setkávání“. „Třídní setkání by měla probíhat pravidelně po celý školní rok. Jejich četnost záleží na aktuálním dění ve třídě, předpokládá se však nejméně šest setkání. Třídní učitel je plánuje společně s žáky již na začátku školního roku.“⁶⁷

⁶⁶ L. Valentová in: Hadj Moussová, Z. , a kol. : Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 75.

⁶⁷ L. Valentová in: Hadj Moussová, Z. , a kol. : Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 76.

5.1. Etická výchova

„Domnívám se, že pro zdravou psychosociální a etickou kulturu osobnosti je naprosto nezbytné vnést do nových vzdělávacích programů fundamentálně propracovanou koncepci etické výchovy. O to se pokouší program etické výchovy nabízený Etickým fórem.“⁶⁸

Učení prosociálnímu jednání (což je náplň třídních setkání) se často spojuje s pojmem etická výchova. Cílem etické výchovy je „pozitivní ovlivňování postojů a chování dítěte směřovaného k vytváření hodnotového systému a jeho zvnitřnění“.⁶⁹

Zjednodušeně tedy můžeme říci, že cílem učení je prosociálnost (tendence k prosociálnímu jednání). Prosociálnost patří k základním potřebám člověka. Pokud v dítěti učitel rozvíjí tendence k takovému jednání, pomáhá mu rozvíjet jeho identitu. Všeobecně můžeme říci, že to je jednání, které vede k pozitivním vztahům a je zaměřené na prospěch druhého. „Jak se chová prosociální člověk? Snaží se být užitečný druhé osobě, skupině lidí, nebo sociálnímu cíli, aniž by očekával odměnu. Synonymem je tedy altruismus nebo láska agape.“⁷⁰

Co konkrétně znamená prosociální chování?⁷¹

- Poskytnout fyzickou pomoc.
- Poskytnout fyzickou službu.
- Darovat, půjčit nebo rozdělit se.
- Poradit, vysvětlit.
- Potěšení a povzbuzení smutných nebo utrápených lidí. Vyjádřit pozitivní

hodnocení druhých s cílem posilnit jejich sebeúctu.

⁶⁸ Smékal, V.: Jak navodit ve škole dobré klima. Rodina a škola, č. 1, leden 2007, ročník LIV, s. 8

⁶⁹ Nováková, M., a kol. : Učíme etickou výchovu. Praha: Etické fórum ČR, s. 12.

⁷⁰ Motyčka, P.: Patří etická výchova do českých škol? Rodina a škola, č.5, květen 2007, ročník LIV, s. 20

⁷¹ Nováková, M., a kol. : Učíme etickou výchovu. Praha: Etické fórum ČR. S. 25.

- Se zájmem a soustavně naslouchat druhému.
- Snažit se pochopit druhé, pochopit jejich city (empatie).
- Solidárnost.
- Snažit se o zmírnění protikladů dorozuměním a dohodou ve skupině, hledáním toho, co nás spojuje, vytvářet atmosféru pokoje, svornosti.

Očekávané dovednosti učitele pro vedení třídních setkání

Učitel, který se rozhodne realizovat třídní setkání, kde děti budou získávat prosociální kompetence, musí počítat s obtížností této práce. Protože často na těchto setkáních budou hovořit o jiných věcech a jiným stylem než je ve škole zatím běžné, bude se muset i on sám učit vypořádat s tímto úkolem. Úspěšná realizace těchto setkání předpokládá určitý výchovný styl pedagoga. Každý učitel si bude muset najít určitý přístup (vztah) k žákům. Předpokladem je vztah laskavý, partnerský, přátelský, zároveň však vyžaduje mít určitý odstup a nadhled.

Etické fórum vytvořilo seznam pravidel tohoto výchovného stylu:⁷²

- Vytvořit ze třídy výchovné společenství.
- Přijmout dítě takové, jaké je, projevovat vůči němu přátelské city.
- Připisovat pozitivní vlastnosti.
- Formulovat jasná a splnitelná pravidla hry.
- Reagovat na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky (induktivní disciplína).
- Vybízet k prosociálnímu chování.
- Odměny a tresty používat opatrně.
- Zapojit do výchovného procesu i rodiče.
- Být nositeli radosti.

Od učitele jsou očekávány nové dovednosti. Protože během třídních setkání panuje velký duch volnosti a často se chce každé dítě projevit, je možné, že učitel bude

⁷² výtah z: Nováková, M., a kol. : Učíme etickou výchovu. Praha: Etické fórum ČR, s. 27

mít větší problém s udržení kázně než v běžných hodinách. Každé dítě se samo o sobě může jevit docela poslušné a přátelské, ale když se všichni spojí v celek, je problém na světě. Často může být tato nekázeň vyvolána a udržována chováním učitele – například špatnou organizací, přehnanou důvěrností, nepřesností, ztracením sebeovládání.

Ať jsou příčiny chování skupiny jakékoli a ať učitel užije kterékoli metody k jeho nápravě, osvědčuje se použít několik obecných strategií. David Fontana popisuje některé z nich. Doporučuje, aby učitel zjistil člena nebo členy skupiny, kteří v ní mají největší vliv. Jakmile tyto jedince ve skupině rozpozná, měl by se soustředit zvláště na ně s vědomím, že jakmile je získá na svou stranu, zbytek skupiny se připojí. „ Podstatný úkol je docílit toho, aby se třídní učitel opíral o přijaté a vlivné žáky, kteří mají zároveň pozitivní nebo alespoň tolerující vztah k učení a škole jako instituci.“⁷³ Další přínosnou radou je zlobící děti od sebe rozdělit. V ideálním případě by si děti tohoto učitelova záměru neměly být vědomy. Dále Fontana doporučuje, aby učitel co nejvíce jednal s jednotlivými dětmi, aby si vytvořily osobní vztah k učiteli. Další strategie nabádá vyhýbat se přímému konfliktu s dětmi ze skupiny před ostatními jejími členy. „ Následkem potřeby zachovat si prestiž a status v očích zbytku skupiny bude řešení dané situace mnohem obtížnější, než budeme-li věc řešit individuálně. To znamená snažit se ve třídě všemi silami o uklidnění situace a řešit ji později.“⁷⁴

Každý učitel profesionál by měl být schopný naslouchat svým žákům. Je to důležité v hodině matematiky, češtiny, atd., ale jsem přesvědčena o tom, že během třídních setkání je třeba, aby učitel dokázal skutečně dobře naslouchat svým žákům. Když bude dobře naslouchat žákům, pozorovat jejich chování během různých aktivit, zkoumat a číst jejich výtvarné práce, naskytne se mu velká příležitost dozvědět se, co si jeho žáci myslí, čemu věří, co cítí, jaké mají hodnoty. Pokud se učitel podaří tyto celé poznatky pochopit, jistě mu budou sloužit k stanovení cílů a potřeb jednotlivých dětí. Znalost myšlenek a postojů žáků určitě pomohou učiteli k správným každodenním

⁷³ L. Valentová in: Hadj Moussová, Z. , a kol. : Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 75.

⁷⁴ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 358.

rozhodnutím, jakým způsobem s každým žákem individuálně jednat. „ Důvěru žáků získáme ovšem jen tehdy, když je svým vystupováním přesvědčíme, že si jich vážíme. Pak můžeme i chybovat a samozřejmě chyby přiznávat. Nejjednodušší a nejúčinnější způsob jak druhému člověku projevit úctu, je schopnost mu naslouchat- V praxi ve škole to znamená názory a mínění každého žáka sledovat se stejnou pozorností. Tím i učíme děti, aby byly otevřenější a přijímaly odpovědnost za své výroky.“⁷⁵ Dalším oříškem v komunikaci se žáky bude otázka, jak je přimět, aby oni naslouchali jemu. „ Někdy žáci nejsou ochotni poslouchat, protože si myslí, že jim nerozumíte (pozn. učitelé) natolik dobře, abyste jim mohli říci něco nového, co by považovali za důležité. Jindy mohou být zabráněni do jiných myšlenek, kterých se musí zbavit, než mohou věnovat pozornost vašemu sdělení.“⁷⁶ Během třídních setkání se učiteli naskýtá jedinečná možnost učit se vést rozhovor s dětmi. Pokud se komunikace se žáky stane oboustrannou, stane se mnohem účinnější. Monolog se pro žáky stane nudnější dříve než rozhovor. Jistě jim půjde mnohem lépe věnovat pozornost nějaké diskusi, do které jsou zapojeni, než-li pouze pasivně poslouchat. Od dětí středního školního věku jistě nemůžeme očekávat hluboké reflexe, ale jistě na jim blízká témata (co mi jde, na co jsem na sobě hrdý, kamarádství...) dokážou pod vedením učitele velice živě diskutovat.

⁷⁵ Wegner, K. : Školní třída jako společenství. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s.7.

⁷⁶ Cangelosi, J. S. : Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006, s. 101.

5.2. Třídní charta

Důležitým začátkem třídních setkávání by mělo být vytvoření pravidel, podle kterých se budou všichni chovat. „ V každé třídě – jako ve všech malých sociálních skupinách – se postupně vytváří neformální pravidla soužití žáků a ne vždy jsou v souladu s formálním školním řádem. Proto důležitým krokem v životě třídy je společné formování obecných pravidel chování.“⁷⁷

„ Pravidla řízení chování ve třídě a spolupráce žáků při výuce by podle Glassera měli stanovit učitelé spolu s žáky. Je důležité, aby dodržování těchto pravidel bylo striktně prosazováno. Žáci musí být schopni předvídat jak žádoucí, tak nežádoucí následky svého chování. (Glasser: Control theory in the classroom, New York 1985).“⁷⁸ Obvykle se doporučuje dávat přednost malému počtu funkčních pravidel (méně než deset) před velkým množstvím úzce vymežujících pravidel, z nichž každé se vztahuje na konkrétní situaci.

Cangelosi odůvodňuje potřebu malého množství pravidel:⁷⁹

- Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho.
- Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité s větší pravděpodobností než ve velkém počtu pravidel.
- Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování.
- Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování (např. jak být ohleduplný) než na nefunkčnost formality (např. zda žák seděl nebo nesesedl v lavici).

Často se však stává, že učitel zavádí pravidla chování, která nejsou nezbytná, tedy jsou nadbytečná. Pak dochází k tomu, že nadbytečná pravidla mají nežádoucí účinky a

⁷⁷ L. Valentová in: Hadj Moussová, Z. , a kol. : Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 77.

⁷⁸ Cangelosi, J. S. : Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006, s. 43.

⁷⁹ Cangelosi, J. S. : Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006, s. 122.

místo toho, aby učitelé zjednodušovaly práci, naopak ji ztěžují. Těmito důsledky jsou např. tyto problémy: „Budete muset prosazovat dodržování pravidla, které nemá obhajitelný racionální důvod. Tak se ocitnete v postavení učitele, který učí své žáky podřizovat se neopodstatněným nařízením..... Jakmile si žáci uvědomí, že pravidlo, jehož dodržování vynucujete, neslouží žádnému důležitému účelu, budou mít sklony to zobecnit a vyvodit závěr, že i ostatní pravidla určitě budou nedůležitá.... Pro žáky, kteří jsou trestáni za nedodržování nadbytečných pravidel, bude škola pravděpodobně rozčarováním.“⁸⁰

Cangelosi za účelem vyhnout se tvoření nadbytečných pravidel popisuje čtyři cíle, které by měl učitel sledovat při zavádění pravidel. Nezbytné pravidlo chování ve třídě musí sloužit alespoň jednomu z následujících účelů.⁸¹

1. Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolečenské, obzvláště rušivé.
2. Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.
3. Zamezit rušení ostatních tříd
4. Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy.

⁸⁰ Cangelosi, J. S. : Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006, s. 126.

⁸¹ Cangelosi, J. S. : Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006, s. 123.

5.3. Úskalí při práci se třídou, ve kterých mohou pomoci třídní setkávání

Nevhodná přátelství

Asi každý učitel se během své praxe setká s dětmi, které vytvářejí dvojice nebo se stávají členy skupinek, o kterých je učitel přesvědčen, že na jedince mají špatný vliv, že ho ostatní ve skupině přespříliš ovládají, že jej využívají...

Učitel, který si všiml, že dítě uzavřelo nevhodné přátelství, chce pochopitelně situaci změnit. Jeho možnosti jsou však v tomto směru velmi omezené. Musí si být vědom, že on nemůže dětem vybírat kamarády nebo dokonce, aby jim zakazoval některé kamarády. Téměř vždy to působí opačně.

„ Na prvním stupni základní školy by měla být častým předmětem diskusí ve třídě povaha přátelství a vzájemných závazků, které k němu patří. Přitom může učitel nevtíravě upozornit na úskalí nevhodných přátelství.“ „ Učitel se také může snažit posilovat sebejistotu a nezávislost těch dětí, které jsou na tom v takovém vztahu hůře, aby byly při své budoucí volbě kamarádů samostatnější.“⁸²

Izolované dítě

Avšak úplně prvním nezbytným krokem by měla být učitelova vstřícnost vůči osamocенému dítěti. Učitel by měl signalizovat skutečnost, že v jeho očích má ono dítě stejně vysokou hodnotu jako kdokoli jiný ve třídě. Takováto učitelova pomoc neoblíbenému dítěti by měla začít co nejdříve, protože fakt, že není přijímáno dětmi ve třídě, není rozhodující jen pro právě prožívané dny, ale dítě si to sebou nese i do budoucích vztahů. „ Odmítání vrstevníky na prvním stupni základní školy je poměrně přesným prediktorem problémů v chování v období dospívání a dospělosti. (Hartup, 1984)“⁸³

⁸² Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 302.

⁸³ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 302.

Šikana

Škola je místem, kde se problém šikany v poslední době velice často objevuje. Problém je to natolik velký, že se jím začíná zabývat i laická veřejnost. Ve škole jsou pro šikanu ideální podmínky. Je tam velká koncentrace dětí, dostatečný "výběr obětí", ve škole existuje řada prostor, kam oko pedagoga nedohlédne. A nakonec samotný systém školní praxe poskytuje dost možností vyniknout „silným“, stejně tak jako odhalit „slabé“. „Objektivně je nutno konstatovat, že ve většině případů škola nereaguje odpovídajícím způsobem. Není ojedinělý názor, že možnost existence šikany na české škole se nepřipouští. Problém šikany je často bagatelizován.“⁸⁴

Právě třídní setkávání, která v této práci prezentuji, by mohla být dobrým nástrojem pro učitele, aby zabránil vzniku šikany, a nebo pokud se již ve třídě vyvinula, aby ji učitel byl schopen rozpoznat. „V současné době neexistuje žádný právní předpis, který by se speciálně zabýval otázkou šikanování mezi dětmi. Pojem šikany je totiž značně široký, neboť šikana se může projevovat různými způsoby, od přímého fyzického napadání, přes drobné krádeže až po pouhé přezírání oběti.“⁸⁵ Pro vnitřní potřeby škol byla šikana definována metodickým pokynem ministerstva školství jako „jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá

⁸⁴ www.poradenskecentrum.cz

⁸⁵ www.trestni-rizeni.com

zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševním a tělesném zdraví.“⁸⁶

„ Šikanování je úmyslná snaha získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím ubližování hrozeb, výsměchu a zastrašování. Šikanování probíhá jak v prostorách školy, tak mimo ni a může postihnout děti každého věku, od počátku až do konce školní docházky.“⁸⁷

⁸⁶ Čj.: 28 275/2000-22 , Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, čl. 1

⁸⁷ Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 302.

5.4. Pedagogický význam pravidelných setkání s třídou:⁸⁸

- Třídní setkávání pomáhají řešit problémy jednotlivých žáků a třídy jako celku.
- Zvyšují kooperaci ve třídní skupině.
- Pravidelné setkání stimuluje zájem žáků o spolužáky, učitele i školu.
- Zvyšuje se sebedůvěra žáků tím, že mají možnost říci svůj názor před ostatními a nehrozí jim odmítnutí.
- Účast na diskusi ukazuje žákům směry, jak hledat alternativy řešení různých, nejen školních, situací.

Důvodů, proč by české školy měly realizovat tato setkání, je mnoho. Určitě žáci českých škol by si zasloužili, aby je škola vybavila do budoucího života nejen intelektuálními dovednostmi, ale připravila je i po stránce emoční, sociální, morální.

Jistě se dá namítnout, že to je úkol především rodičů žáků, avšak škola jako instituce by se neměla stavět lhostejně k tomuto problému v době, kdy tradiční rodina je v krizi a velká část dětí jsou jedináčci, takže nemají šanci se naučit chovat sociálně. Proto učitelé musí sundat pásku z očí, podívat se do svých tříd a hledat nové cesty, jak v dnešní době pracovat se svými žáky.

⁸⁸ L. Valentová in: Hadj Moussová, Z. , a kol. : Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 81.

Metodická část diplomové práce

Program: Třídní setkávání ve 4. třídě ZŠ

Výhodou metodické části je její připravenost pro každého pedagoga, který by chtěl zkusit tento program realizovat ve své třídě. Přílohová část obsahuje všechny dokumenty, které jsem v programu použila, a tak pedagogovi stačí, pouze je nakopírovat a bude z velké části na setkání připraven.

6. Informace o programu

1.) Tvorba programu

Tento program bude určen pro žáky 4. třídy ZŠ (ale bylo by možné realizovat ho i v 5. Třídě ZŠ).

Informace o třídě:

Projekt budu realizovat v Základní škole Vodičkova 22, Nové Město, Praha 1.

Ve třídě je 18 žáků (11 dívek a 7 chlapců). Většina dětí se nachází v tomto kolektivu již od 1. třídy. Děti se znají velmi dobře. Jen na začátku tohoto roku přibyla do kolektivu vietnamská dívka, která nemluví česky a málo česky rozumí. Příliš neovládá ani angličtinu.

Třídní učitelka vede tento kolektiv od třetí třídy, nyní tedy druhým rokem.

Cíl programu:

Cílem programu je prevence vzniku nežádoucích sociálních vztahů ve třídě pomocí pozitivního ovlivňování postojů a chování každého dítěte směřovaného k vytváření hodnotového systému a jeho zvnitřnění.

Konkretizace cíle:

- poznání sebe sama
- uvědomění si vlastních hodnot
- rozvoj důvěry k ostatním lidem
- otevřená komunikace o svých pocitech
- podpora spolupráce ve třídě
- rozvoj přátelských vztahů ve třídě

2.) Struktura programu

Každé setkání bude mít ustálenou formu. Vždy začne komunitním kruhem na téma „Co hezkého jsem od minulého setkání zažil(a)?“. Poslouží to k překonání počátečního ostychu, schopnosti vyjádřit své pocity, ale zároveň i naslouchat druhým.

Poté bude ice-breakers, který pomůže navodit pocit důvěry a zbavit se ostychu. Je to většinou jednoduchá a zábavná hra.

Pak bude následovat hlavní aktivita zaměřená na rozvoj daného tématu. Poté reflexe dané aktivity – o emocích, které během aktivity zažili. Podle délky hlavní aktivity se ještě přidruží další aktivita.

Celé setkání ukončíme závěrečným rituálem „ Místo po mé pravici je volné“. Všichni sedí v kruhu, jeden má místo po své pravici volné a říká „ Místo po mé pravici je volné a chci, aby si tam sedl.....(př. Tomáš), protože.....(čím mi udělal radost, proč si ho vážím). Tomáš si sedne na ono místo. Místo, kde seděl Tomáš, zůstane volné. Díky tomuto prostoru, vzniklo někomu po pravici volné místo, a ten opět říká: „ Místo po mé pravici je volné...“

Cíle tohoto rituálu jsou: posilování sounáležitosti mezi členy skupiny, pomoci dětem se naučit vyjádřit díky a chválu; umět chválu přijímat; a také tento rituál vždy bude sloužit k rozloučení a rozejtí se v dobrém.

3.) Výběr metod a technik:

- sociálně psychologické hry
- dramatické hry
- rozhovory a diskuse
- výtvarné techniky

4.) Pravidla třídního setkání:

V první lekci děti společně vytvoří pravidla, jimiž se chtějí v této třídě řídit. Tyto pravidla mají posloužit k tomu, aby se zde cítily dobře, bezpečně, aby se sem těšily.

Vytvoříme plakát těchto pravidel a nazveme tato pravidla třídní chartou.

5.) Časový plán:

Setkání by se uskutečnila šestkrát, jednou za 3 týdny. Těmto setkáváním nebude vyhrazen speciální předmět. Bude probíhat v rámci českého jazyka a ještě pokračovat o přestávce. Jedno setkání by tedy trvalo 60 minut.

6.) Hodnocení programu:

K hodnocení bych dospěla po realizaci programu. K hodnocení bych použila své záznamy k jednotlivým setkáním + rozhovory s dětmi+ výsledky prací dětí + dotazník.

1. SETKÁNÍ

SEZNÁMENÍ A VYTVOŘENÍ TŘÍDNÍ CHARTY

Cílem prvního setkání je společně se co nejlépe poznat. Zde mohou nastat zcela odlišné situace. Pokud učitel s danou třídou již pracoval v minulém roce, do třídy nepřišel nový žák, nebude toto setkání vyžadovat tolik času. Pokud však učitel získá třídu, která nově vznikla, doporučuji rozdělit toto první setkání do setkání dvou. V prvním setkání by pak proběhlo jen seznamování bylo by třeba do programu zařadit více aktivit k seznámení) a v druhém setkání by se pokračovalo v seznamování a děti by vytvořily třídní chartu. Další zajímavá situace by vznikla, pokud se žáci znají, již rok či více spolu studovali, ale nyní dostali nového učitele. Pak učitel musí zvolit aktivity seznamovací, které pro něj jako organizátora nejsou příliš náročné, aby mohl sledovat své žáky a jejich chování.

Na začátku prvního setkání je velice důležité, aby učitel jasně vysvětlil, proč s nimi chce absolvovat tento program, kolik se uskuteční setkání, kdy proběhnou, jakou budou mít formu.

Já tuto třídu znám jen velmi málo. Učila jsem minulý rok ve vedlejší třídě. Ale děti se znají velmi dobře. Studují spolu již čtvrtým rokem. Jen na začátku tohoto roku přibyla do kolektivu vietnamská dívka. Do první lekce zařadím seznamovací hry za účelem, abych se já děti lépe poznala. Zároveň jich však nesmí být mnoho, aby se děti, když se navzájem znají) nenudíly.

1.) Seznámení s programem

Celá skupina (i se mnou) vytvoří kruh na zemi. Řeknu jim, že takto se budeme scházet k třídním setkáváním.

Co jim sdělím:

- O co se budeme v třídních setkávání snažit.

Společně prožít příjemné chvílky, které nám pomohou lépe se poznat navzájem, ale i lépe poznat každý sám sebe. Budeme se snažit naslouchat si, učit se ocenit hodnoty druhých, spolupracovat spolu.

- Důvod k vytvoření tohoto projektu.

V hodinách českého jazyka, matematiky, vlastivědy a dalších předmětů často nemáme prostor zamyslet se nad věcmi, které jsou důležité, nad kterými přemýšlíme. Často se ani příliš o sebe navzájem nezajímáme a právě v našich třídních setkáváních na toto prostor bude.

- Kolikrát třídních setkávání proběhne.

Tento program proběhne v prvním pololetí šest krát. Pokud byste s ním byli spokojeni, můžeme v tom pokračovat i v příštím pololetí.

- Jak dlouho bude jedno setkávání trvat a kdy se budeme setkávat.

Jedno setkání bude trvat 60 minut. Budeme realizovat třídní setkávání v rámci hodin českého jazyka. Přidáme k tomu ještě patnácti minutovou přestávku, která vám pak bude nahrazena.

2.) Ice-Breakers: Stavby

Děti vytvoří skupiny po čtyřech. Jejich úkolem je postavit ze svých čtyř těl stavby podle zadaných parametrů. Aby to byla jedna stavba, musí být všichni ve skupině nějakým způsobem spojeni v jeden celek. Stavba stojí na několika pilířích, což jsou parametry, které zadávám já:

Vytvořte stavbu, která se země dotýká: 5 rukama a 4 nohama

3 rukama a 3 nohama

3 nohama a 4 rukama

Skupiny se snaží co nejrychleji zadanou stavbu vytvořit a oznamují, když se jim to povede. Skupiny musí v jednotlivých polohách několik sekund vydržet, aby se všichni žáci mohli vzájemně prohlédnout. Děti, aby splnily zadané podmínky, si polezou na záda, budou se držet v náručí...

Reflexe:

Bylo náročné postavit stavby z vlastních těl?

Co bylo při stavbě důležité?

Postavili byste stavbu, kdyby jeden člověk nespolupracoval?

Aby mohla ona stavba vzniknout, museli se zapojit všichni. Stejně tak i v našich třídních setkávání bude potřeba, aby se všichni snažili a vzájemně si naslouchali.

3.) Seznamovací aktivita: Zvídavý hrníček

Příloha č. 1. – Dotazy k seznamovací aktivitě Zvídavý hrníček

Po kruhu bude kolovat hrníček. V něm budou složené papírky, na každém bude jedna otázka. Dítě řekne své jméno, vytáhne si papírek, odpoví na otázku a pošle dál.

Aktivita by měla sloužit k lepšímu poznání se navzájem, odbourání strachu mluvit před ostatními. Výhodou této aktivity je rytmus poslaného hrníčku – každý se vyjádří, nemůžu nikoho opomenout. Další výhodou je, že dítě ,když má v ruce něco, co může držet, je méně nervózní a všichni vědí, že právě hovoří jen ten, kdo má hrníček.

Pro mě bude mít tato aktivita také význam v tom, že se naučím jména všech dětí.

4.) Aktivita: „ Třídní charta“

V každé třídě – jako ve všech malých sociálních skupinách- se postupně vytváří neformální pravidla soužití žáků (ne vždy musí být v souladu s formálním školním řádem). Proto důležitým krokem v třídním setkání bude okamžik, kdy děti budou společně formulovat pravidla chování. Vzhledem k střednímu školnímu věku bude aktivita ještě poměrně hodně vedena mnou, ale nejprve budou pracovat děti ve skupinách. Konečné znění třídní charty vytvářejí sami žáci. Předpokládám, že tak budou více motivováni k jejímu dodržování. Žáci by si měli postupně uvědomovat význam společné charty pro život třídy i skutečnost, že pravidla platí pro všechny stejně, pro ně samé i pro jejich učitele. Třídní charta by měla být ve třídě vyvěšena na viditelném místě. O třídní chartě je třeba i nadále diskutovat, brát v úvahu, že pro děti bude často obtížné všechna pravidla dodržovat.

a) Začnu diskusí, kterou se snažím vytvořit senzitivní prostředí pro tvorbu třídní charty. Nejprve budeme mluvit o předchozí aktivitě stavby a na jejím základu postavím diskusi o třídě.

Diskuse:

Jak se vám pracovalo v předchozí aktivitě stavby?

Byli jste schopní se všichni čtyři členové skupiny dohodnout?

Dokázali byste jako celá třída postavit jednu stavbu?

Bylo by to těžší dohodnout se v celé třídě než ve skupině čtyř členů?

Jak se vám spolupracuje v této třídě? Jak se tu cítíte?

Co vám ve třídě vadí?

Co by se mělo ve třídě změnit?

b) Každé dítě si v předchozí aktivitě vylosovalo jednu otázku, která je napsaná určitou barvou. Nyní vyzvu děti, aby co nejrychleji vytvořily čtyři skupiny podle barev 1 2 3 4. Každá skupina si najde ve třídě své místo, kde bude moci v klidu pracovat. Dostane arch papíru a jejich úkolem je napsat alespoň pět požadavků na chování ve třídě – „Jaká pravidla bychom měli dodržovat, abychom se tu všichni cítili dobře a bezpečně?“

c) Každá skupina zvolí svého mluvčího, který ostatním skupinám představí pět pravidel, která vymyslela jejich skupina.

d) Všichni se vrátí do kruhu a následuje diskuse, která pravidla se opakují ve všech skupinách. Na velký arch papíru se přepíše základní pravidla chování, na kterých se shodnou všichni. Jako souhlas s třídní chartou se všichni k chartě, včetně mě, podepíší.

e) Závěrem budu diskutovat s žáky o variantách možných sankcí, pokud někdo pravidla charty poruší.

f) Reflexe:

Jak jste se cítili při práci ve skupině?

Mohl jste každý vyjádřit svůj názor?

Neměli jste strach „ není to, co chci říci, úplná hloupost?“?

Říkal se vám váš názor lépe v malé skupině nebo v pak před celou třídou? Proč?

Myslíte si, že tato pravidla vám pomohou, abyste se zde cítili dobře?

5.) Závěrečný rituál „ Místo po mé pravici je volné“

2. SETKÁNÍ

POZNÁNÍ SEBE SAMA

Cílem tohoto setkání bude pomoci dětem poznat sami sebe. Měli by si uvědomit, že každá z nich je jedinečný a liší se od všech ostatních.

- 1.) **Komunitní kruh: „Co hezkého jsem od minulého setkání zažil(a)?“**

- 2.) **Ice – breakers: „Kdo je kdo?“**

Jedno dítě jde za dveře a ostatní děti mezi sebou vyberou jednoho žáka, který se posadí na židli doprostřed kruhu. Žák za dveřmi na vyzvání vstoupí a budou mu zavázány oči, bude doveden doprostřed kruhu. Jeho úkolem je hmatem poznat, kdo je v kruhu. Takto se vystřídá asi 5 dětí.

Tato aktivita má za úkol uvolnit atmosféru, pomoci dětem překonat ostych v skupině. Zároveň však uvádí do tématu tohoto setkání – každý z nás je jiný, a proto se můžeme vzájemně rozeznávat. Často při této hře jsme měli problém poznat spolužáka, ale jak je to s námi samými. Známe skutečně každý sám sebe?

3.) Aktivita: Autoportrét

a) Příloha č. 2. – Obrázky k roztřihání pro vytvoření dvojic

Děti pomocí hry vytvoří dvojice, ve kterých budou pracovat. Každé dítě si z krabice vylosuje nějaký obrázek. V krabici budou různé obrázky, které budou rozstřížené na půlku. Úkolem každého dítěte je najít spolužáka, který má druhou část jeho obrázku. V těchto dvojicích zůstanou.

b) Každá dvojice se ve třídě najde své místo a dostane dva archy papíru. Jejich úkolem bude vzájemně si obkreslit svou postavu, a to tak, že jeden zaujme na archu papíru libovolnou polohu a druhý ho obkreslí.

c) *Příloha č. 3 – Autoportrét.* Pak už bude pracovat každý sám. Každý dostane na papíru vytištěnou postavu, která má v každé části svého těla vepsaný nějaký text. Každý pak podle těchto instrukcí se bude snažit vytvořit svou postavu, která bude vyprávět o něm samém. Dále zdůrazním, že děti jsou ve dvojicích proto, když samo dítě není schopno vymyslet něco o sobě, pomůže mu spolužák. (Např. když má do pravé ruky vepsat čeho si na sobě váží a není toho schopen, pomůže mu druhý to vymyslet.)

5.) Reflexe

Jak se mi toto cvičení líbilo?

Myslíte si, že se znáte dobře?

Co se Vám o sobě vymýšlelo nejlépe a proč?

Co se Vám o sobě vymýšlelo nejhůře a proč?

Je jednodušší říkat vlastnosti druhých nebo vlastní?

Bylo pro mě něco překvapením?

Poté děti představí své postavy.

6.) Závěrečný rituál: „Místo po mé pravici je volné.“

3. SETKÁNÍ

ROZVOJ SEBEDŮVĚRY

Během tohoto setkání bych každému dítěti přála, aby zažilo pocit, že má být na sebe proč hrdé. Že je mnoho věcí, které na něm mohou ostatní obdivovat. A pokud jich není mnoho, byla bych ráda, aby každé dítě z tohoto setkání odešlo s tím, že se umí alespoň za jednu svou vlastnost pochválit.

1.) Komunitní kruh: „Co hezkého jsem od minulého setkání zažil(a)?“

2.) Ice-breakers : „Paka.“

Žáci sedí v kruhu. Všichni se promění v „paka“, která umějí vydávat pouze specifický zvuk „hu“. Blíže však tuto hru nemůžu popsat. Je to hra, která lze tradovat jen v ústní podobě, protože je založená na gestech a zvucích.

Budu vést diskusi na téma cítil ses někdy jako „ pako“ (hloupě, trapně)? Tato úsměvná hra mi má pomoci k vyjádření myšlenky – „ dnes máte trapnou chvíli za sebou. Už se dnes určitě nebudete cítit jako paka. Takže nemusíte mít strach dnes cokoliv říci, ať vám to bude připadat více či méně hloupé, protože takové pako jako při této hře už určitě nebudete.“

Tento moment je důležitý jako příprava pro další aktivitu, kdy se mají děti chválit. Mnoho dětí není schopno smýšlet o sobě pozitivně, natož teprve veřejně říci, na co jsou na sobě hrdé! Proto je dobré vnést trochu humoru do tohoto setkání například hrou „Paka“ a zdůraznit, že nikdo nemusí mít strach, že by se ztrapnil.

3.) Aktivita: Řeč na večírku.

a) Příloha č. 4 – Polohy pro vymyšlení pochvaly.

Každé dítě si vylosuje papírek. Na něm bude popis polohy, kterou má zaujmout. Děti se rozmístí po třídě a provedou danou polohu a setrvají v ní. Řeknu jim, aby vymyslely jednu věc, na kterou jsou na sobě hrdé, co jim jde, v čem jsou úspěšné. Až tuto pochvalu vymyslí, mají opustit danou polohu, nikomu to neříkat a vrátit se zpět do

kruhu. Protože tyto děti jsou ještě malé, může říci jako příklad, čeho si na sobě vážím já (př. Jsem na sobě hrdá na to, že dokážu pomoci tomu, kdo to potřebuje...)

Pokud bude třída klidná a pozorná, může učitel pouze zadat úkol, ať vymyslí pochvalu, aniž bych jim zadávala nějaké polohy. Ale vzhledem k věku dětí je dobré protáhnout se a zvýšit pozornost. Tato část aktivity slouží jako příprava pro hlavní část, kdy se mají děti pochválit. Ale kdyby každý vymýšlel pochvalu až v danou chvíli, stala by se aktivita zdlouhavou a nudnou.

b) Společně připravíme skleničky na víno (nebo umělohmotné kelímky), nějakou limonádu, na talíře přichystáme něco dobrého. Všichni tak zažijí, že něco společně připravují.

c) Přivítám děti na večírku. Všichni budou v kruhu. Na každém správném večírku nechybí přípitek a já ho pronesu. Bude však zvláštní, protože to bude přípitek na mě, o mých úspěších, na co jsem na sobě hrdá (uvedu to samé, co v aktivitě a) řeknu dětem : „ Jsem na sobě hrdá na to, že dokážu pomoci tomu, kdo to potřebuje...“). Řeknu dětem, že dnes to bude takový zvláštní večírek, protože všichni řeknou přípitek na sebe, budou opěvovat sami sebe. Vždy, když to budou říkat, budou držet sklenici, svou řeč ukončí zvoláním „ Tak na mě“ a pak se všichni napijí na souhlas s jeho slovy. Tímto způsobem se vystřídají všichni žáci.

Toto cvičení by mělo zvyšovat sebedůvěru dětí. Tyto aktivity počítají s chlubením. Žákům se chlubení může zdát těžké nebo se mohou stydět. Připomenu jim, že ve společnosti je chlubení nepřijatelné, ale v naší skupině je dnes chlubení povoleno. Zdůrazním, aby ostatní neztěžovali řečníkovi jeho úlohu nějakými průpovídkami.

d) Reflexe:

Vše dále proběhne v příjemném prostředí večírku.

Jak jste se cítili, když jste sami sebe měli pochválit?

Bylo těžké vzpomenout si na něco, na co jste hrdí?

Kdo vás nejčastěji a za co chválí?

Má každý člověk být na co hrdý?

4.) Aktivita: Kouzelná krabička

Zeptám se dětí v návaznosti na předchozí reflexi: „Znáte někoho, kdo je velmi zvláštní, něčím zajímavý? Jaký člověk to je?“ Po krátké diskusi, která proběhne, řeknu dětem, že jsem přinesla kouzelnou krabičku. „Každý z vás se do ní může podívat a vidět zvláštního, zajímavého a důležitého člověka. Neprozrazujte nikomu, koho jste tam viděli. To je tajemství.“ Na dno krabičky bude přilepeno zrcátko tak, aby každý, kdo do krabičky pohlédne, viděl sám sebe. Cvičení je určeno pro zvýšení sebedůvěry, má děti upevnit v názoru, že ony jsou pro ostatní důležité.

5.) Závěrečný rituál „ Místo po mé pravici je volné“

4. SETKÁNÍ

ROZVOJ VZÁJEMNÉ DŮVĚRY VE SKUPINĚ

Během tohoto setkání budou mít děti šanci zkusit si odevzdat se do péče nějakému spolužákovi či všem spolužákům. Zažijí si pocit, co to je druhým důvěřovat, ale zároveň i stav, kdy druzí vkládají důvěru do jeho rukou.

1) Komunitní kruh: „Co hezkého jsem od minulého setkání zažil(a)?“

2) Ice-breakers: „Kruh důvěry.“

a) Skupina vytvoří klasický kruh tak, aby se všichni dotýkali rameny. Potom udělají všichni vpravo v bok a tři úkroky do středu kruhu. Takto vznikne podstatně menší kruh, který usnadní následující činnost. Každý uchopí v pase spolužáka před sebou. Potom nastane rozhodující manévr. Všichni udělají podřep a každý si odvážně sedne na kolena žáka stojícího za ním. Povede-li se to napoprvé, bude to pro děti působivé. Stačí zaváhání jednoho z žáků a je z toho pád. Na důkaz, že všichni pohodlně sedí, pozvednou paže a zatleskají.

Na počátku této aktivity dětem řeknu, že za dobu, co jsem měla možnost je sledovat, si myslím, že jsou velmi šikovné. A proto jsem pro ně připravila náročnou hru, při které je třeba, aby každý hráč byl velmi soustředěný a odvážný. Předem je však upozorním, že je možné, že se nám tato hra nepodaří. Ale nic si z toho nebudeme dělat a v případě neúspěchu to zkusíme příště.

b) Po hře bude následovat krátká diskuse:

- Kdo jste měl strach?
- Věřili jste, že to zvládneme?
- Jaké vlastnosti nás všech tato hra vyžadovala.

Při této hře každý potřeboval toho druhého. Stejně tak i v běžném životě potřebujeme důvěřovat lidem kolem nás. Celé dnešní setkání bude o důvěře.

3.) Aktivita: Vedení ve dvojici:

Do nynější chvíle jsme často mluvili o tom, jaké to je někomu důvěřovat. Ale ono to má i druhou stranu. Co když mi někdo vloží důvěru do mých rukou?

a) Rozdělení do dvojic: Znovu použijí obrázky rozstřižené na půl z druhého setkání (příloha č.2) a dám každému dítěti vylosovat půlku. Pak se mají podívat na svůj obrázek a najít kamaráda, který má druhou půlku jejich obrázky. Tímto způsobem se budu snažit nabourat stereotypní dvojice v této třídě a pomoci dětem učit se spolupracovat se všemi. Když si děti vytvoří dvojice, jeden z dvojice si zaváže oči.

b) Děti se budou ve dvojicích vodit podle zadaných instrukcí. Jeden z dvojice je vždy vidoucí a druhý slepý.

Na signál zacinkání zvonečku vždy končí jedna varianta a vysvětlují další. Děti se střídají v „slepci“ a „vidoucím“ ob variantu – tzn. slepcem je Vašek ve variantě I. a III., Honza je slepcem ve variantě II. a IV.

Instrukce:

I. povedete se tím způsobem, že vidoucí drží „slepého“ za ruku po místnosti, tak opatrně, aby se mu nic nestalo – tzn. vyhýbat se ostatním „slepým“ kamarádům a všem předmětům

II. povedete se tím způsobem, že vidoucí drží „slepého“ jen za rameno a tím ho naviguje

III. povedete se tím způsobem, že vidoucí říká „slepému“ instrukce „doleva, doprava, dopředu, dozadu, stůj, jdi“

IV. povedete se tím způsobem, že vidoucí vydává zvuk, na kterém se dohodnete př. „ ssss, hmmm, úúúúú...“ a „slepý“ jde za zvukem“

c) *Příloha č. 5 – Otázky k vedení ve dvojici „slepce“ a „vidoucího“*

Poté se děti ve dvojicích posadí tak, aby se dvojice vzájemně nerušily. Do dvojic dostanou děti otázky, nad kterými se mají zamyslet a ve dvojici diskutovat, jen v krátkosti zapsat.

d) Diskuse ve skupině 4 dětí (rozdělení pomocí předchozích obrázků – př. Skupinu vytvoří děti, které měly v předchozí aktivitě mikroskop a králíka, další skupina žehlička a budík, atd.) Cílem této diskuse je, aby společně hodnotily, v čem se jejich odpovědi lišily.

4.) **Aktivita: „Kruhy důvěry“**

Příloha č. 6 – „Kruhy důvěry“

a) Každý dostane papír s natištěnými dvěma soustřednými kruhy. Nejprve budeme pracovat na prvním. Doprostřed napíše JÁ a úkolem je do ostatních kruhů zapsat lidi, kterým důvěřují a před kterými se nebojí neúspěchu, nevadí jim, když před nimi něco pokazí, lidi, které mají rádi. Vzdálenost od JÁ vyjadřuje míru důvěry – nejbližší jsou ti, kterým skutečně důvěřuji, dále lidé, kterým důvěřuji, ale již ne tolik.

b) S druhým kruhem budou dělat to samé, jen zadání bude užší. Doprostřed opět napíše já a do ostatních kruhů mají vepsat všechny ze třídy.

c) Děti, které již budou mít hotové oba kruhy, dostanou položenou otázku: „*Máš skutečně někoho, komu naplno důvěřuješ?*“

d) Poté bude následovat krátká diskuse se všemi nad touto otázkou.

5.) **Aktivita: Slepý sochař.**

Tato aktivita má opět pomoci dětem k posílení vzájemné důvěry.

Ve hře vstoupíme do světa, ve kterém je důležitý hmat. Staneme se sochaři, kteří napodobují živé model.

Děti vytvoří libovolné trojice. Každá trojice obdrží šátek na oči a změní se v uměleckou dílnu. Jeden hráč bude představovat model, druhý bude tvárnou hmotou a třetí hráč bude mít zavázané oči a bude představovat umělce. Rozdělení je náhodné, neboť v roli slepého sochaře se vystřídají všichni. Při vysvětlování této hry bude vše, co říkám názorně ukazovat na jedné trojici.

Skupinka si vybere vhodné místo ve třídě. Sochař si zaváže oči, model si vymyslí zajímavý tvar a vytvoří ho. Hráč, který je tvárná hmota – bude modelován, si stoupne tak, aby sochař dosáhl na model i na něj. Spolupracuje tím, že udržuje jakoukoli polohu, do které ho nastaví sochař.

Slepý sochař zahájí tvorbu. Musí nejprve zjistit celkové obrysy modelu a pak přenáší detaily do tvárné hmoty – tvaruje tělo a končetiny hráče (tvárné hmoty).

Diskuse ve trojici: Která role mi byla nejpříjemnější? Sochař, model, tvárná hmota?

6.) Závěrečný rituál: Místo po mé pravici je volné

5.SETKÁNÍ

PŘÁTELSTVÍ

Ke střednímu školnímu věku neodmyslitelně patří přátelství. Žáci, pokud mají ve vrstevnické skupině spolužáků dobré kamarády, zvládají i nesnáze s učením lépe, do školy se těší a mají možnost každý den zažívat ve škole něco zajímavého a veselého. Cílem tohoto setkání bude, aby si děti uvědomily, co pro ně znamená kamarád, koho považují za svého kamaráda, co jim jejich přátelství přináší. Ale aby také zvážili, jací kamarádi jsou oni sami.

- 1.) Komunitní kruh: „Co hezkého jsem od minulého setkání zažil(a)?”**
- 2.) ICE-BREAKERS: „Asociace“.**

Všichni společně sedíme v kruhu. Zeptám se dětí, co si představují pod pojmem asociace (co to znamená, když mě napadne asociace něčemu). Budeme hrát hru, která nebude vyžadovat dlouhé přemýšlení, ale naopak rychle říci první věc, co mě napadne. Např. já řeknu pes a další, kdo sedí po kruhu vedle mě, vysloví např. kočka. Ale kdyby tam seděl někdo jiný, napadla by ho třeba jiná asociace – př. bouda. Každý z nás by měl právo mít jinou asociaci. Další v kruhu by řekl asociaci na slovo kočka. To, co ho jako první napadne. Takto to půjde až na konec kruhu. Zdůrazním, že je potřeba, aby asociace byla skutečně na slovo, které bylo řečeno těsně přede mnou. Musí být v této hře rychlost.

Jednou si hru zkusíme, abychom vysvětlili případné nejasnosti. Další slovo začnu slovem kamarád. Když dojdou asociace až ke mně, začnu se rozpomínat, co řekl kdo přede mnou. Takto zpětně rozmotáme všechny asociace, až se dostaneme k slovu kamarád.

Př. kamarád – Petr – klíč – zámek – dovolená - moře

Rozmotávání jde zpátky po kruhu. Začne ten, kdo skončil moře. Řekne: „ Moře, protože dovolená.“ Ten před ním, co řekl dovolená, řekne: „ Dovolená, protože zámek.“ – „ Zámek, protože klíč.“ – „ Klíč, protože Petr“. – „ Petr, protože kamarád.“ Skončil ten, kdo seděl v kruhu jako druhý (hned vedle mne).

3.) Aktivita: „Kamarád“

a) Ne náhodou jsme v asociacích skončili slovem kamarád. Každé dítě dostane 5 papírků. Na každý papírek má napsat, co jeho kamarád musí splňovat, jaký musí být, co od něj očekává.

b) Když to děti budou mít hotové, dostanou instrukci, aby seřadily (a očíslovaly) papírky těchto vlastností podle jejich důležitosti pro ně osobně od nejvíce důležité po nejméně důležité.

c) Práce ve dvojicích: Děti nechají na lavicích rozestavené papírky a půjdou do prostoru zahrát si hru Noemova archa. (Důvod pro zařazení této hry: doposavad děti stále seděly + tato hra mi pomůže rozdělit je do náhodných dvojic + v otázkách při diskusi se budu odkazovat na tuto hru – s kým si děti rozumí).

Příloha č. 7 – Zvířata pro hru Noemova archa

Nejprve se děti zeptám, zda znají biblický příběh o Noemově arše. Noe měl zachránit všechna zvířata vždy v páru. Každé dítě obdrží lísteček se jménem nějakého zvířete. Hráči se rozestaví v prostoru a na povel zavřou oči. Na druhý povel začne každý hráč napodobovat zvuk zvířete, které bylo napsáno na lístečku. Zároveň hráč poslouchá, kde se ozývá podobné volání – tzn. stejné zvíře jako znázorňuje on. Jednotlivé druhy se snaží co nejrychleji najít. Jakmile se daný druh najde, zvedne ruce a otevře oči. Je zřejmé, že během hry nikdo nesmí mluvit, dovoleno je jen vydávat zvuk příslušného zvířete.

Ve dvojicích mají děti zhodnotit své papírky (požadavky na kamaráda) a zjistit, zda se v něčem jejich požadavky shodují. Mají se dohodnout na jedné vlastnosti, kterou by správný kamarád měl mít.

d) Diskuse:

Nejprve každá dvojice řekne jednu vlastnost kamaráda, na které se shodla.

Máš nějakého kamaráda, který má všechny vlastnosti, které zde zazněly?

Během hry si moucha rozuměla jedině s mouchou. Ale nerozuměla krávi. Je to tak i v opravdovém životě, že s některými lidmi si rozumíme lépe a s některými vůbec? Kdo jsou ti lidé, s kterými si úplně rozumíme – přesně jako moucha s mouchou? Čím to je, že si tolik rozumíme?

4.) Aktivita: Hraní rolí dle obrázkových předloh

Připravím sadu fotografií, či ilustrací, které znázorňují osoby ve vzájemné interakci. Skupina se rozdělí na skupiny o třech nebo dvou žácích (podle počtu lidí na fotografii, kterou si vyberou). Dohodnou se na scénáři – tzn. představí si, k čemu došlo, jakou situaci předloha znázorňuje, rozdělí si role a předvedou svou scénku třídě. Začátek scénky bude začínat živým obrazem shodným s fotografií. Při přípravě musí hledat odpověď na otázky:

- a) Kdo jsou osoby, které se nachází na obrázku?
- b) V jaké situaci se nacházejí?
- c) Jaký vztah k sobě mají osoby na fotografii?

Po skončení sehrané scénky se debatuje o tom, zda odpovídá představa tomu, co je na obrázku znázorněno, zda postavy jednaly v duchu svého scénáře. Hlavní otázka, kterou budu chtít dětem položit, bude: Která scénka vyjadřovala přátelský vztah mezi vystupujícími osobami?

5.) Závěrečný rituál: Místo po mé pravici je volné

6.SETKÁNÍ

SPOLUPRÁCE VE TŘÍDĚ

Cílem tohoto setkání bude pomoci dětem uvědomit si výhody spolupráce. Budou se učit spolupracovat. Toto poznání bude mít gradaci. Bude postupovat přes kresbu krávy, kde zjistí, že by bylo jednodušší, kdyby každý pracoval sám a že spolupracovat je velmi těžké. Naopak poté při řešení detektivního případu snad dojdou k poznání, že společně jsou schopni velkých věcí a je lepší pracovat společně než-li každý sám. Na závěr vytvoří síť přátelství, která by jim měla ukázat, že mají kolem sebe přátele, a proto stojí za to snažit se spolu vycházet a pracovat spolu.

1.) Komunitní kruh: „Co hezkého jsem od minulého setkání zažil(a)?“

2.) ICE-BREAKERS: „ Kresba krávy“

a) Doprostřed kruhu položím velký arch papíru. Seznámím děti s aktivitou velice stručně. Cílem celé skupiny bude společně nakreslit krávu. Pak poprosím jedno dítě, aby si z pytlíčku vytáhlo jeden papírek. Bude na něm napsáno např. levá zadní noha. Úkolem dítěte bude tuto část krávy nakreslit. Pak budou po kruhu následovat další děti. Tímto způsobem budeme pokračovat v losování papírků a kreslení, což by nás mělo dovést k společnému nakreslení celé krávy.

Nebudu dětem říkat, že je potřeba se předem dohodnout, v jaké části bude mít kráva hlavu, zda bude sedět či ležet, zde např. levá noha je z mého pohledu levá nebo levá noha krávy – tedy z mého pohledu pravá. Budu pozorovat, jak děti spolu umí komunikovat a budou schopny se domluvit na spolupráci.

Pozn.: Papírky s nápisem „trup“ a „hlava“ vhodím do pytlíčku teprve v momentě, až už všechny ostatní budou vylosované. Tyto dva pojmy spojí jednotlivé části (uši, rohu, nohy, ocas).

Pozn.: V případě slovního spojení má dítě nakreslit jen věc, která je napsána tučně (př.: kytku v čumáku – kreslí jen kytku, ne čumák).

Příloha č. 8 - Seznam částí krávy**b) Reflexe:**

Jak jste se cítili během této kresby?

Jste spokojeni se svým výtvořem?

Vznikly při kresbě nějaké problémy? Proč?

Měl někdo z vás jinou představu krávy?

Kdybyste měli tento obraz nakreslit znovu, postupovali byste jinak?

Bylo by jednodušší, kdybyste každý vytvářel svou krávu?

Cílem této reflexe bude uvědomit si, zda umí spolupracovat. Pokud zjistí, že toho nejsou schopni, tak najít problémy a překážky ve své komunikaci. To by si měli především uvědomit, když budeme diskutovat nad otázkou, jak by postupovali, kdyby dostali za úkol nakreslit obraz znovu.

Další velkou výzvou bude zamyšlení, zda by bylo jednodušší, kdyby každý vytvářel svou krávu. Byla bych ráda, kdybychom si uvědomili, že spolupráce má své výhody, ale také svá úskalí. Tento úsudek samozřejmě nečekám od těchto žáků, ale byla bych ráda, aby alespoň pojmenovali, co jim během malby pomáhalo, v čem vidí pozitiva společné práce, ale zároveň označili, co jim vadilo a proč by raději obraz vytvářeli sami.

3.) Aktivita: Detektivka:

a) Děti motivuji představou, že každý z nich je detektiv. Dohromady tvoří detektivní kancelář. Řeknu jim základní informace o události, která se udála, a oni musí pomocí otázek, na které mohou odpovídat jen „ano, ne, není podstatné“ zjistit, kde se daná událost stala, proč, kdy, kdo zavinil smrt.... Jejich společný cíl je vyřešit tento detektivní případ. V případě, že již si děti dlouho nebudou vědět rady, poskytnu jim indicie v podobě rady, co by bylo dobré ještě zjistit.

Informace, které dětem odhalím, budou následující: „ Jsou zde dvě mrtvoly. Na stole leží balíček karet. Dále se tu nachází pistole. Zjistěte, co se zde odehrálo. Objeďte všechny souvislosti, které vedly k těmto dvěma mrtvým osobám. Proč? Jak? Kde?“

Odhalení: Velice děti postoupí v řešení případu v momentě, kdy začnou řešit, kde k dané události došlo. Také bude důležité řešit, jakou smrtí dané osoby zemřely a kdo byly ony osoby. Jakou roli v detektivce hraje pistole a balíček karet na stole?

Celá událost se udála ve vojenské ponorce. Námořníci zjistili, že se rozbilo ovládání ponorky, takže se nemohou vypořádat na hladinu. Poruchu má i zařízení na výrobu kyslíku. Na palubě ponorky jsou dva námořníci. Když závady zjistí, uvědomí si, že se v ponorce udusí. V ponorce je pistole, která má jen jeden náboj. Proto hrají karty právě o tento náboj. Je to hra na život a na smrt (tzv. ruská ruleta). Ovšem jsou zde změněná pravidla – kdo vyhraje, ten zemře. Znamená to pro něj jistotu rychlé smrti. Druhý, který prohrál, se udusil.

K dobrému průběhu této aktivity bude nesmírně důležité, aby si navzájem pomáhali a naslouchali, na co se všichni dohromady ptají, protože sám by na to asi nikdo z nich nepřišel. V zjišťování zápletky tohoto příběhu bude muset každý přispět svým dílem, žádná otázka nebude špatná, protože se bude snažit objasnit detektivní případ.

b) Reflexe:

Jaký máte pocit ze společně vyřešeného případu?

Myslíte si, že byste byli schopni vyřešit tento případ každý úplně sám?

Co bylo potřeba, abyste to společně vyřešili?

Kde jste si nevěděli rady?

K čemu je výhodné, když spolu komunikujete?

Děti zjistí, že společně se jim podaří věci, které by samy nezvládly.

Uvědomí si, že je dobré naslouchat druhým, protože ti mohou mít dobré nápady a někomu vnuknou odhalení případu. I když na závěrečné vyřešení přijde jen jeden člověk, zdůrazním, že by na to nepřišel, kdyby mu ostatní nepomohli svými chytrými dotazy.

Doufám, že při této aktivitě budou děti nadšeně chtít přijít na kloub onomu tajemství detektivky a poté zažijí radost z vyřešení případu, tedy ze společně vykonané práce.

4.) Síť přátelství

Při posledním setkání obměním tradici. Klasický závěrečný rituál „ Místo po mé pravici je volné“ nahradí „ Síť přátelství“, která funguje na stejném principu.

Celé setkání jsme hovořili o tom, kdo je kamarád, jak se má chovat, jaké vztahy mezi sebou lidé mohou mít... „Nyní mám v ruce klubíčko vlny a hodím ho tomu, kdo je můj kamarád, koho mám ráda, kdo mi udělal nějakým způsobem radost. Ale nejen že mu klubko hodím, řeknu také, proč mu ho házím. On klubko hodí dál, ale bude si pořád držet napnutou vlnu ode mne. Tímto způsobem se pospojujeme a vytvoříme síť, kterou nazveme sítí přátelství.“

Na rozloučení a ukončení našich třídních setkání děti vyzvu, aby si hluboko do své mysli uložily tuto síť. Ale ne zase příliš hluboko, tak akorát, aby si ji byly schopné rychle vybavit. Kdykoliv se budou ve třídě hádat, budou na sebe naštvané, třída bude plná rozvatů a pomluv, mají si vybavit tuto síť a snažit se ji opět obnovit. Nebo pokud si někdo bude připadat sám a opuštěný, ať si vzpomenou na tuto síť. Na to, že někdo jemu hodil klubko a on někomu hodil klubko. Není tedy sám. Někdo ho má rád a on má rád někoho.

7. Realizační část projektu

Reflexe třídních setkávání

Reflexe 1. Setkání

Třidu, ve které realizuji svou diplomovou práci, jsem nikdy předtím nenavštívila. Malý technický problém byl s prostorem, kde se budeme setkávat. V minulém roce měli ve třídě velký koberec, kde si hráli, ten byl však během prázdninové rekonstrukce odstraněn. Děti proto musely sedět na PVC, což nepovažuji za nejlepší variantu, ale jinak bychom bohužel museli sedět v lavicích.

Velkým překvapením pro mě byla změna počtu dětí ve třídě. Od poslední domluvy s třídní učitelkou přibyl jedno dítě, v čemž bych normálně nespátkovala problém. Avšak potíž byla v tom, že je to Vietnamka a téměř neumí česky (anglicky velmi málo). Nevěděla jsem, jak ji zapojit do programu. Byla s námi v kruhu, ale jen tiše seděla. Jistě by bylo dobré, aby jí třídní setkávání pomohla lépe se zapojit do kolektivu třídy. Doufám, že ji budou alespoň prospěšné aktivity, kde nepotřebujeme slova.

Seznámení s programem proběhlo velmi rychle. Děti neměly žádné dotazy, spíše byly překvapené a plně očekávání, co se bude dít.

Při ice-breakers „Stavby“ jsem si uvědomila, jak jsou děti, které přede mnou stojí, ještě malé. Hra Stavby je velice jednoduchá hra, avšak těmto dětem se podařilo pochopit tuto hru až při druhém pokusu. Musela jsem zdůrazňovat, že musí vytvořit jednu stavbu a ne každou svou stavbu. Hra děti nadchla. Už i opadl původní ostych ze mne. Hru jsem opakovala tři krát. Děti chtěly hrát ještě, ale tato hra nebyla hlavním cílem dnešního setkání, proto jsem jí nechtěla věnovat příliš času.

Při aktivitě „ Zvídavý hrníček“ jsem děti motivovala povídáním o zvídavém hrníčku, který se chce o každém z nich něco dovědět. Hru jsem začala já a předvedla, jak to bude probíhat. Po celou dobu této aktivity jsem zdůrazňovala, že mluví ten, kdo má v ruce hrníček. Děti měly neustále tendenci odpovídat na otázku, kterou si vytáhl spolužák, neboť je něco napadlo k danému tématu. Tuto aktivitu hodnotím velice kladně. Splnila svůj účel – každý promluvil a lépe jsme se poznali.

Diskusi o třídní chartě jsem začala povídáním o hře „ Stavby“. „ Když jste ve skupině ve čtyřech měli vytvořit jednu stavbu, bylo to obtížné? V čem?“ Děti se zájmem popisovaly, jak musely spolupracovat – sedat si na sebe, podpírat se, brát někoho do náručí... Mnohdy to nebylo jednoduché se dohodnout. Položila jsem jim otázku: „ Co kdybyste celá třída měli vytvořit jednu stavbu, která bude stát na 13 nohou a 10 rukou? Bylo by to těžší než ve čtyřčlenné skupině?“ Děti začaly popisovat, jak by to bylo těžké. Na této jejich zkušenosti jsem postavila debatu o třídě – je jednodušší se domluvit v malé skupince, než ve třídě, kde je 17 dětí a každé z nich je jiné. Co vám vadí ve třídě? Děti začaly povídat, jak se kluci perou, jak někdo někoho provokuje, kluci hovořili o tom, jak holky pomlouvají kluky. Projevilo se zde, jak jsou skupiny hochů a dívek vzdálené a že většina problémů vyplývá právě z tohoto vývojového stadia, kdy se chlapci straní dívkám a naopak.

Vyzvala jsem je, ať se podívají na barevné dotazy, které si vylosovali z hrníčku, a podle barev, ať se rozdělí do čtyř skupin. Rozdělení bylo výhodné, protože bylo velmi rychlé. Děti mají vytvořeny čtyřčlenné skupiny na celoroční práci ve vyučování. Já bych se však chtěla snažit, aby se děti učily obměňovat své partnery a lépe se vzájemně poznávaly. Důležité je, aby se učily spolupracovat s dětmi, které nejsou tak oblíbené. Ze začátku děti poměrně výrazně dávaly najevo, že jim není příjemné pracovat s někým novým.

Práce ve skupinkách proběhla poměrně dobře, většina dětí byla aktivních. Musela jsem několikrát zdůrazňovat, že vymyšlejí pravidla, která mají platit pro jejich lepší soužití. Některé děti to zcela nepochopily a vymýšlely návrhy mimo toto zadání (

např.: o přestávkách hrát vybíjenou, každý mít svůj počítač s internetem, každý svůj notebook...). Pak když jsem na toto nedorozumění upozornila, vše se rychle vysvětlilo. Měla jsem hned na začátku dát jasnější instrukci.

Ve skupinách se děti dohodly, jak budou prezentovat svou práci. Někde to přečetl jeden člověk, jinde každé dítě něco. Tato prezentace proběhla velmi dobře. Společně jsme se bavili, která pravidla se u všech opakují. Objevilo se i pravidlo „nekrást“, což mě překvapilo. Ptala jsem se, proč je toto pravidlo napadlo. Nedávno jedna dívka ukradla druhé mobilní telefon.

Ptala jsem se dětí, zda vědí, co je to charta. Jedna dívka řekla, že je to nějaká smlouva, na které se všichni dohodnou. Stejně tak se i naše třída má dohodnout na společných pravidlech a sepsat je. Zapisovali jsme jednotlivá pravidla. O některých jsme i hlasovali. Pěkné bylo, že jedna dívka spontánně řekla: „Mohli bychom se tu všichni podepsat, jako že s tím souhlasíme.“ Toto jsem měla v plánu navrhnout, ale samozřejmě když návrh přijde od dítěte, je to přesvědčivější a účinnější.

Aktivita „Místo po mé pravici je volné“ děti velmi zaujala. Neustále se však střídaly jen dívky mezi sebou a neoslovily žádného chlapce. Proto jsem hru u jedné dívky zastavila a poslala jsem výzvu od chlapce. Avšak ta dívka (Maruška) se urazila a rozplakala, že je to nespravedlivé. Naštěstí pak se uvolnilo také místo po její pravici, takže si také zahrála. Příště bych tento svůj zásah neopakovala. Domnívám se, že to trochu aktivitu narušilo. Zajímavý moment byl, když se vedle vietnamské dívky uvolnilo místo a ona měla vyvolávat jméno. Samozřejmě toho však nebyla schopná. Paní učitelka, která byla ve třídě, přišla a řekla, že si myslí, že by si měla vedle ní sednout Natálka, protože jí hodně pomáhá. Tento krok paní učitelky jsem velice uvítala, protože mě napadlo udělat totéž, ale děti vůbec neznám a nevěděla jsem, kdo je jí blízký. Na závěr jsem se s dětmi rozloučila a domluvila na dalším setkání.

Tuto třídu jsem ještě příliš nepoznala. Prozatím na mě působí jako skupina, ve které nerozlišuji jednotlivce. Jen více výrazní byli Maruška a Jára. Jako skupina na mě nepůsobí příliš dynamicky a zajímavě ve srovnání s třídou (také 4. třídou), kde jsem podobný projekt realizovala minulý rok. Zatím jsem zde neobjevila silné pozitivní

osobnosti. Zdá se mi, že je tu pár skutečně hodných dětí, ale které nemají charisma, kterým by dokázaly ovlivnit sociální klima ve třídě. Ovšem může to být jen můj první dojem, který se na dalších setkání může změnit.

Reflexe 2. Setkání

Komunitní kruh proběhl v příjemné náladě. Děti měly radost, že jsem se již naučila jejich jména. Pomalu se seznamuji s žáky. Zatím trochu znám jen děti s výraznou osobností, s kterými mám občas výchovné problémy (Jára, Giovanni, Maruška).

Při ice-breakers „ Kdo je kdo“ se děti zbavily ostychu a skutečně vesele hrály. Všichni chtěli jít na židli. V tu chvíli se projevovali jen výrazní jedinci, ale snažila jsem se tam naopak posadit ty děti, které se zatím vůbec neprojevíly.

Po hře skládání obrázků byli žáci překvapení, když zjistili, že hra sloužila k rozřazení do dvojic. Vůbec nejsou zvyklí pracovat ve dvojicích, které jim určí někdo jiný. Chvilí děti byly rozmrzelé, ale nakonec se pustily do práce – vytváření autoportrétu.

Celá aktivita „ autoportrét“ byla velmi problematická. Když děti dostaly archy papíru, zvrhlo se to v neřízený chaos. Děti při obkreslování hodně křičely, až jsem měla strach, abychom nerušili ostatní třídy. Pak jsem se od dětí dozvěděla, že jednou s paní učitelkou již postavu obkreslovaly. Ale tenkrát to byla jen hra – cílem bylo obkreslit postavu a žádný další hlubší smysl to nemělo. Proto jim nyní dělalo takový problém soustředit se a docházet k poznání sama sebe. Dětem se zalíbilo obkreslovat postavu a nic dál. Proto se tato aktivita stala velmi zdouhavá, protože jsem dětem musela pořád vysvětlovat, že obkreslením postavy tato aktivita nekončí. Nakonec to děti pochopily, ale již nezbývalo moc času.

Když jsem pak zpětně pročítala jejich autoportréty, které mi darovaly, zjistila jsem, že některé otázky jsem pokládala špatně. Byly pro děti asi příliš obtížné a přesahovaly jejich vývojové hranice. Velmi málo dětí tudíž odpovědělo na otázku číslo 4 a 5. Z výsledků vyznělo, že nejjednodušší (u všech vyplněná) otázka byla otázka číslo 1. V autoportrétech jsem se dozvěděla zajímavé informace o dětech.

Příloha č. 9 - Výsledky vyplněných autoportrétů

Závěrečný rituál proběhl v příjemném duchu. Také jsme si vyjasnili, že příště bude třeba být při práci tišeji, abychom nerušili ostatní třídy.

Reflexe 3. Setkání

Na začátku našeho setkání byla ve třídě špatná nálada. Děti se pohádaly kvůli šnekům v akvariu, kteří někam zmizeli. Na začátku jsem je poprosila, aby na šneky zapoměly, abychom se mohli soustředit na dnešní setkání.

Při komunitním kruhu jsem si povšimla, jak děti v této třídě mají rozdílné zážitky. Jeden byl na golfu, jeden na chatě, jedna dívka vyprávěla o svém nejhezčím zážitku za týden – byla v knihovně a půjčila si knihu. A čtyři děti řekly, že nezažily nic.

Hra paka děti nadchla. Děti pobavila, odpoutaly se, ale zároveň nedošlo k narušení kázně. Z toho jsem měla strach, protože tato hra navozuje divokost. Nicméně děti hra tak získala, že hrály podle zadaných pravidel a již neměly potřebu zlobit. Všechny děti hru velice rychle pochopily. Hra splnila svůj účel – děti vypadaly jako „paka“ a přitom se tomu smály. Posloužilo mi to úspěšně k tomu, abych dětem zdůraznila, že při následující aktivitě se nemusí cítit jako „paka“, protože to teď zažily, nemůžou již vypadat hůře. Děti to velice dobře přijaly.

Při začátku aktivity „Řeč na večírku“ si každý vylosoval polohu, kterou měl zaujmout, a v této poloze vymyslet jednu věc, na kterou je na sobě hrdý. Jsou zde jako v každé skupině rozdílné osobnosti. Některé děti měly vymyšleno za dvě sekundy a hned se vracely na místo. Čtyři děti neustále setrvaly v dané poloze a nevěděly si rady. Ostatní děti již byly v kruhu. Proto jsem jim nabídla, že jejich spolužáci je znají, a proto vymyslí jejich pozitiva oni. Bylo hezké, že celá třída se zapojila a vymýšlela jejich pozitiva. Pro Kubu vymysleli, že je vtipný, pro Adélu – je hodná, vždy pomůže. Dlouho nevěděli u Erika a Katky. Jak jsem pochopila, tak většina dětí chodí do školního klubu, odkud se hodně znají. Tam ale Erik a Katka nechodí. I o přestávkách jsem si všimla, že příliš nezapadají do kolektivu, ale ostatní je respektují, snad je mají i rádi. Více je vyčleněná Katka než Erik. Oba jsou asi ze slabšího sociálního prostředí. Je to viditelné podle horšího oblečení než ostatní. Což možná ostatním holkám vadí, a proto se jí straní. Nakonec jsme přemýšleli, jak se chovají o přestávce. A jedna holčička vykřikla,

že je můžeme pochválit za to, že se umí rozdělit. K tomu začali všichni souhlasně přitakávat. To si také oba vybrali jako své pozitivum.

Při přípravě oslavy došlo k narušení kázně. Bylo velmi obtížné pak děti opět uklidnit a v klidu dále pracovat. Nicméně tato aktivita byla skutečně výborná v tom, že každý na sobě našel jednu věc, za kterou se pochválil a ostatní na to připili. Jak to bylo realizováno v prostředí večírku, tak se již nebáli říci chválu. Akt pozvedání číše dodával každému dítěti na důvěře. Např. u Kuby bylo krásné slyšet, jak připijí na sebe, protože je vtipný (pochvala, kterou mu vymysleli ostatní). Jindy o sobě nedokázal říci nic pozitivního. Problém nastal u Marušky, která se po Kubovi opičila, a řekla, že je také vtipná. Najednou se na ní snesla hromada nadávek. Vytýkali jí, že vůbec není vtipná, že je zlá a rozmazlená, pořád musí být vše jen podle ní, že často ostatním ubližuje... Velice mě to překvapilo. Do té doby jsem měla pocit, že ona do velké míry vládne třídě a všichni ji respektují. Přitom jsem to ale nechápala, protože já ve vztahu k ní jsem neustále vnitřně řešila, že mi není sympatická. I když jsem věděla, že jako učitel musím svou nelibost překonat. Nyní jsem uviděla, že i její třída ji nemá příliš ráda. Maruška je typický jedináček bohatých rodičů. Je skutečně zvyklá, že jí každý musí vyhovět. Byla jsem před setkáním svědkem absurdního rozhovoru, kdy Maruška zvala děti na oslavu svých narozenin. Říkala, že její maminka objednala hostinu s hledáním pokladu a návštěvu zábavního centra. Některé děti se pak bavily, že se jim tam moc nechce jít, protože budou muset Marušce koupit nějaký drahý dárek.

Během našich dosavadních setkání se mi stalo, že Maruška odmítla jít dělat to, co ostatní. Nebo když jsem ji dala do dvojice s někým, s kým ona spolupracovat nechtěla, sedla si jen vedle něj a nemluvila. Ale zároveň má Maruška i spoustu dobrých vlastností, jen ty špatné jsou někdy tak výrazné, že ostatní uráží a nemají ji rádi. V tu chvíli, kdy jí začali všichni něco vytýkat, nezhroutila se s tím, že ji nikdo nemá rád. Naopak. Vůbec si to nepřipouštěla a tvrdě bojovala na svou obranu. V tu chvíli jsem neměla zcela jasnou představu, jak zareagovat. Zeptala jsem si Marušky, zda si myslí, že je něco pravdy na tom, co jí právě spolužáci řekli. Ona řekla, že ne. Nevěděla jsem, zda to nějak více rozebírat, ale myslím, že by jí to bylo nepříjemné, i když se tak netvářila. Asi by to mělo smysl, pro zlepšení fungování celé skupiny, ale až natolik jsem Marušku neznala a nevěděla jsem, zda by jí to příliš nebolelo. Proto jsem toto téma

zakončila a pokračovali jsme dál. Kdybych byla její třídní učitelka popovídala bych si o tom s ní o samotě.

Při reflexi přípitků mě zaujal Kuba, který říkal, že se běžně nechválí. Ptala jsem se ho, kdo ho chválí. Jestli mamka, taťka... On řekl, že ho chválí jenom paní učitelka. To považuji za hodně smutné. Maruška řekla, že ji chválí úplně všichni. Opět se rozběhly poznámky dětí vůči Marušce. Říkali jí, že právě proto, že ji chválí všichni, je tak rozmazlená.

Pak jsme měli ještě čas, tak jsem přidala ještě jednu aktivitu, která původně v plánu nebyla:

Aktivita: „ Ruce“:

Každý na papír nakreslí obě ruce – na jednu napíše své dobré vlastnosti a na druhou své záporné. Některé děti to měly vytvořené velice rychle, některé nestihly ani polovinu

Následovala diskuse: Jak jste se cítili, když jste měli psát své dobré stránky? A špatné vlastnosti? Myslíte si, že každý člověk má dobré i špatné vlastnosti? Je normální, že v něčem nedosahujeme úspěchu? Většina dětí hovořila o tom, že je mnohem jednodušší vymýšlet své klady, než negativa. Ale čtyři děti říkaly, že je pro ně jednodušší vymýšlet svá negativa. Mezi nimi byl samozřejmě i Kuba.

Z vyhodnocení aktivity ruce lze vyčíst, že nejvíce se děti cítí úspěšní ve sportu, dále pak ve škole. Své slabé stránky děti nejvíce opět vidí ve škole a v kázeňských přestupcích ve škole. Překvapilo mě negativum, které napsal jeden chlapec: „ Trochu se bojím mámy.“

Blíže viz. Příloha č. 10 – *Vyhodnocení aktivity „Ruce“*

Při závěrečném rituálu došlo ke zklidnění dětí. Děti velice často používají frázi: „ Chci, aby si vedle mě sedl, protože je můj kamarád. Příště se budu snažit děti motivovat k tomu, aby zkoušely hledat i jiné vlastnosti na svých kamarádech a důvody, proč je mají rády.

Toto setkání mělo své krásné momenty i těžké momenty. Ale celkově bylo velmi hezké. Děti si dnes i více naslouchaly, takže jsem nestrávila tolik času zbytečným umravňováním a díky tomu jsme toho opravdu hodně stihli. Dnešní setkání mi hodně vypovědělo o Kubovi, o vztahu třídy k Marušce a něco málo o sociálních poměrech Erika a Katky. Jsem spokojená, že se podařilo, aby každé dítě našlo alespoň jednu věc, na kterou na sobě může být hrdé.

Reflexe 4. setkání

Toto setkání nelze hodnotit jako jeden celek. Důvodem tohoto problému je odlišnost první půlhodiny a druhé půlhodiny. Každá z nich probíhala v zcela odlišném duchu. První půlhodina byla velmi dynamická, neustále v pohybu, velice rušná a ze svého hlediska jsem zaznamenala velký problém s udržením přiměřené kázně. Druhá část byla oproti tomu klidná a poměrně tichá.

Během povídání v komunitním kruhu o zážitcích z předcházejícího týdne vyvstal problém, kdy mnoho dětí (asi 1/3 dětí) řeklo, že nic nezažily. Kladu si otázku, zda to je proto, že skutečně nic nezažily nebo proto, že nedovedou ve svém životě umět hledat a vzpomínat. Další možnost je také fakt, že některé děti byly možná líné nad touto otázkou přemýšlet. Domnívám se, že ve většině případů bude problém ve schopnosti podívat se na uběhlý týden a najít hezký zážitek. Neustále mají pocit, že to musí být nějaký zážitek, který všechny uchvátí. Ale např. Sofie při tomto setkání, řekla, že jí velkou radost udělala její mladší sestra, protože už umí poznat všechna zvířata.

Proto jsem na závěr komunitního kruhu děti požádala, aby se snažily během následujícího týdne vnímat, co jim udělá radost. Zdůraznila jsem, že to nemusí být jen to, že navštívily nějakou kulturní akci atd., ale že to může být jakákoli hloupost, která jim učinila radost. Proto netrpělivě čekám na příští setkání, zda dojde k malému zlepšení.

Při ice-breakers „Kruh důvěry“ se skutečně podařilo odstranit jakýkoliv ostych a bázeň z příštích aktivit. Trochu ostychu se projevilo při sedání na kolena spolužáka/-čky opačného pohlaví. Ale nebyl to nijak velký problém. Podařilo se nám vytvořit kruh a pár sekund tleskat, z čehož měly opravdu radost. Po pár sekundách se však kruh zbortil. Po této aktivitě se podařilo vést zajímavou diskusi. Hovořili jsme o strachu a především o

tom, co jsme potřebovali k tomu, aby se aktivita povedla. Děti hovořily o spolupráci, rovnováze, o důvěře v toho, kdo stál za nimi. Z této diskuse jsem měla radost, protože většinou diskuse se nedaří, především proto, že se děti vzájemně vůbec neposlouchají. Tentokrát se však dostavil malý úspěch.

Po malém úspěchu však přišel neúspěch v aktivitě, kdy se děti vodily ve dvojici vidoucí – slepý podle mých instrukcí.

První problém byl, když se děti rozlosovaly do dvojic, jak ony nechtěly. Děti jsou zvyklé pracovat s tím, koho si vyberou. Cílem mého snažení je ale také pomoci tomuto kolektivu k tomu, aby se učili spolupracovat se všemi a poznávali se navzájem, vytvářeli vztahy se všemi zúčastněnými. Proto jsem ze svého požadavku práce ve vylosovaných dvojicích neustoupila.

Možná i to byl problém, proč již od začátku jsem jen s velkým vypětím udržovala kázeň. Děti nedokázaly plně prožít tuto aktivitu, protože neustále mluvily i během hraní, takže i ti, které aktivita zaujala, neměli šanci prožít ji naplno. Avšak když už se akce opakovala po třetí, všimla jsem si většího nadšení a zapálení pro hru. Velice hezké bylo pozorovat Kubu a vietnamskou dívku (příliš nerozumí česky), jak on ji úžasně vedl a ona byla nadšená, protože se konečně dostala na úroveň jako všechny děti, neboť k této hře vůbec nebylo třeba užívat slova.

Poté následovala klidná polovina setkání. Bylo to již zapotřebí, protože kázeň byla ve třídě opravdu velmi uvolněná.

Když jsem dětem řekla, že budou dále pracovat v oněch původních dvojicích, čekala jsem opět silnou odezvu nevole. Avšak nyní zaznělo pár bručení pod vousy, ale všichni s tím již byli smířeni. Nejspíše zjistili, že to není učiněné zlo pracovat s někým, na koho běžně nejsem zvyklí. Určitě by bylo dobré nějakým způsobem žáky trochu více přimět ke spolupráci se všemi.

Velice mě překvapilo, jak je další aktivita zaujala. Odpovídali na otázky týkající se předchozí aktivity. Procházela jsem okolo dvojic a slyšela, jak se skutečně baví o otázkách. Velice diskutovali o otázkách týkajících se praktického života. Poté se spojily vždy dvě dvojice a hodnotily, v čem se jejich odpovědi lišily.

Hodnocení vyplněných odpovědí slepec – vidoucí:

Z odpovědí vyplývá, že se děti při aktivitě cítily dobře (zajímavé, úžasné), jen jednou se objevilo „hrozně“ a „divně jako slepec, jinak dobře“. Na otázku, zda se nechali raději vést nebo vedli, přesně polovina odpověděla, že se raději nechala vést a druhá polovina vedla. V otázce ohledně plánování třídního výletu dopadla situace úplně stejně. Zajímavé je, že skutečně žáci, kteří napsali, že jim bylo příjemnější se nechat vést, byli pasivní i v organizování výletu a naopak. Byla zde pouze jedna výjimka.

Téměř přesně dopadli i žáci v aktivitě ve třídě ohledně zavedení spravedlnosti. Ti, kteří napsali, že během hry raději vedli, se v této otázce projeví jako aktivní, ti, kdo se domáhají spravedlnosti.

Poté zůstali sedět v lavicích a opět stejně zaujatě pracovali na vyplňování kruhů důvěry. Byli při tom velice pozorní a soustředění.

Hodnocení vyplněných kruhů důvěry:

V kruzích vyznačujících rodinné vztahy mě nic nezaujalo. Snad jen Sofie, která tam psala jména kamarádů. Myslela jsem, že se spletla, že vyplňuje vztahy k spolužákům, nicméně ona mi řekla, že v rodině nikomu nedůvěřuje, proto tam píše kamarády.

Z kruhů hodnotících vztahy ve třídě vyplývá, že děti mají velmi kladný vztah ke své třídní učitelce. Často byla kladena do nejnižších kruhů. Pak se zde nachází několik dětí, které k některým spolužákům nemají vůbec žádný vztah a do kruhů je nezanesly. Velice negativně je hodnocen Adam. Nikým není uveden na blízkém místě, většina dětí ho nepřijímá. Jeho jméno se hanbí na okrajích papírů. Z dívek není příliš přijímána Katka K.

Po položení otázky „*Máš skutečně někoho, komu naplno důvěřuješ?*“ vznikla debata, zda těch osob může být více. Proto jsem upřesnila otázku „*Máš alespoň jednu osobu, které naplno důvěřuješ?*“ Z pozdější diskuse vyplynulo, že naštěstí téměř všichni tuto osobu mají. Bohužel však kromě dvou chlapců.

Aktivitu Slepý sochař jsem vynechala z důvodu nedostatku času. Kdyby se aktivita vodění ve dvojici slepý – vidoucí obešla bez zmiňovaných kázeňských problémů, nejspíše bychom Slepého sochaře stihli.

Z minulého setkání jsem si předsevzala, že by bylo dobré, kdyby děti během závěrečného rituálu „ Místo po mé pravici je volné“ se učily říci, proč chtějí, aby si onen člověk sedl vedle nich. Do této doby děti uváděly jako nejčastější důvod „ protože je můj kamarád“. Domnívám se, že dítě ve 4. třídě by již bylo schopno vymyslet lepší specifikum. Proto jsem je tentokrát vyzvala, aby neříkaly „ protože jsi můj kamarád“, ale aby se snažily vymyslet něco jiného. Mnohým se to skutečně dařilo – př. „ protože jsi vtipný; protože ses se mnou rozdělil; protože jsi mi pomohl“. Ovšem problém nastal, když vtipný Giovanni, přišel na to, že jsem řekla, aby se odpoutaly od spojení „ protože je můj kamarád“, tak pozval někoho „ protože není můj kamarád“. Vysvětlila jsem mu smysl této aktivity, že někoho zve k sobě, protože ho má rád. Nicméně jsem z toho neučinila žádný velký problém, protože mi bylo jasné, že to myslel v legraci a měl radost z toho, že dokázal přechytračit mé zadání. Ovšem situace se změnila, když frází Giovanna použil Adam. Zval vedle sebe Giovanniho a zcela vážně myslel frází „ protože nejsi můj kamarád“. To už jsem vnímala vážněji. Proto jsem se Adama ptala, zda to myslí vážně a on řekl, že naprosto. Rychle jsem nevěděla, jak reagovat. A i když si zpětně představuji onu situaci, stále nevím, jaká by měla být správná reakce.

Reflexe 5. Setkání

Komunitní kruh proběhl klasickým způsobem. Opět některé děti řekly, že nezažily nic, ale některé se podělily o zajímavé zážitky. Všimla jsem si, že se zde vyskytují děti, které vždy vypráví nějaký zážitek. A často to jsou děti, které umí zaujmout ostatní děti. Je zde ale i jedna dívka, které si nikdy neumí získat pozornost. Kája je tichá a může vyprávět nejzajímavější zážitek, ale nikdo ji neposlouchá. Vždy jí říkám, ať nemluví do davu, který ji neposlouchá. Proto jsem vyzvala děti, aby se ztišily, protože nikdo neposlouchal, co zajímavého Kája vyprávěla. To jsou pak okamžiky, kdy ji konečně někdo poslouchá. I když je to vynucená pozornost, protože jsem do toho zasáhla já, ale jinak by myslím, neměla šanci se projevit vůbec.

Ice – breakers Asociace děti velice nadchly. Velice mě to překvapilo. Pak samozřejmě nechtěly, abych aktivitu ukončila. Nicméně hrát asociace nebylo naším cílem. Pomocí této aktivity jsem se jen chtěla připravit tvůrčí atmosféru a dostat ke slovu „ kamarád“.

Na začátku aktivity hledání vlastností kamaráda se mnohým dětem do psaní příliš nechtělo. Říkaly, že je to pro ně obtížné. Nakonec se ale do aktivity zahrabaly. Poté chlapce hlavně bavilo, že z lístečků vyráběli knížečku – sešili lístky sešívačkou. Bylo to pojmenováno jako kniha přátelství. Při pročitání „knih“ jsem zjistila, že děti nejčastěji chtějí, aby jejich kamarád byl hodný a kamarádský.

Podrobněji viz. *Příloha č. 11- Vyhodnocení knih přátelství*

Hru Noemova archa rychle pochopili a bavila je. Z pedagogického hlediska tato hra neměla velký smysl. Měla jen pomoci k udržení pozornosti. Tento účel splnila, děti se protáhly. Ale co nejvíc oceňuji na této hře, byl fakt, že dala možnost vietnamské dívce začlenit se do kolektivu. Bučet jako kráva nebo syčet jako had uměla, takže se najednou vytratila jazyková bariéra. Šlo na ní vidět, jak má velkou radost z takové obyčejné hry jen proto, že konečně si rozumí s vrstevníky. Když jsme si hru zahráli podruhé, sdělila jsem dětem, že pro další činnosti zůstanou ve dvojicích, ve kterých nyní skončily. To se opět jako vždy zvedla vlna nevole. Ale dvojice jsem nezměnila. Považuji to za důležité, aby se učili spolupracovat se všemi.

Práce ve dvojicích nakonec proběhla dobře. Jen Maruška odmítla spolupracovat s Giovannim. Ostatní děti skutečně poctivě vybíraly, na jaké vlastnosti kamaráda se shodnou. Následovalo společné povídání o kamarádech. Mnoho dětí říkalo, že má kamaráda, kterému se můžou naprosto svěřit. Jen Kuba a Sofie opět projeví svou nedůvěru vůči lidem. Svěřili se, že nikoho takového nemají a že není dobré se někomu příliš svěřovat. Stejný postoj právě oni dva zastávali i v předchozím setkání, kdy vyznělo, že nikomu v rodině příliš nedůvěřují.

Přistoupili jsme k hraní scének podle fotografie. Dětem jsem řekla, ať si vytvoří libovolné dvojice a někteří trojice. Vypadali velmi spokojeně, že se můžou seskupit podle své vůle. Na přípravě scének žáci pracovali s velkým nasazením. Byl pak moc hezký okamžik, kdy hráli scénky a ostatní je sledovali. Bylo v tom vidět zaujetí. Nadšeně i popisovali, zda šlo o vztah kamarádský, pracovní nebo dokonce nepřátelský.

Bohužel jsme už nestihli závěrečný rituál, ale nepovažuji to za velký nedostatek, protože jsme se nerozloučili např. individuální práci, ale společnou práci, což není špatný konec.

Toto setkání bylo celkově velmi vydařené. Dnes většina dětí chtěla spolupracovat, děti byly v rámci možností ukázněné. Vždy když jsou děti „hodné“ (tzn. příliš se nehádají, nekřičí, baví se k tématu a nemusím je neustále ztišovat), stihneme toho za 60 min velice hodně. Tak tomu bylo i dnes.

Reflexe 6. Setkání

Na začátku komunitního kruhu, kdy jsme si sdělovali, co jsme zažili hezkého za poslední týden, jsem dětem opět připomněla to, co jsem jim již několikrát říkala. Zážitek, který budou popisovat, nemusí být úchvatný, ani strhující, může to být jakákoliv maličkost, jež jim udělala radost.

Sofie již poněkolkáté projevila svou sociální citlivost, kdy popisovala, jaké pokroky ve vývoji dělá její malá sestra. Velice mě zarazí, že se během všech setkání více dětí nezmínilo o svých zážitcích se sourozenci. Byly zde děti, které neuměly popisovat nic jiného než víkendový zážitek z golfu či tenisu. Velká část dětí si také rozpomněla na hezký zážitek za uplynulý týden jedině tehdy, pokud navštívily zábavné centrum. Takových zážitků jako vyprávěla Sofie (pokroky sestry) zaznělo velmi málo. Bohužel některé děti se za celou dobu o své zážitky s ostatními nepodělily. Vždy řekly: „Já jsem nezažil nic.“

Aktivita „Kresba krávy“ byla z diagnostického hlediska velice zajímavá. Hned na začátku vypukla hádka, kdo bude začínat. Když jsem řekla, že budeme postupovat po kruhu a začneme po mé pravici, byli někteří žáci nespokojeni, že jsem je zabrzdila, neboť hádka vypadala, že bude v jejich prospěch. Jsou zde dvě dívky, které si libují v hádání se. A velice se jim daří. Někdy mám pocit, že ony šéfují celou třídu, ačkoliv s nimi nikdo nesouhlasí.

Dětem jsem neříkala, že je potřeba se předem dohodnout, v jaké části bude mít kráva hlavu, zda bude sedět či ležet, zde např. levá noha je z mého pohledu levá nebo levá noha krávy – tedy z mého pohledu pravá. Nechala jsem děti, ať si postupují podle své vůle. Vůbec spolu nekomunikovaly. Jak seděly v kruhu, tak půlka dětí vnímala tu část papíru, která je k nim blíže za zem a druhá půlka to považovala za vršek obrazu. Takže je jasné, že muselo dojít k potyčkám. Křičeli na sebe a jeden obviňoval druhého, že to kreslí na špatné místo. Sledovala jsem, zda žáci spolu umí komunikovat a jak jsou schopni se domluvit na spolupráci. Bohužel spolupráce se vůbec nedařila. Žáci nebyli schopni se domluvit na základních rysech obrazu, proto se u každého vylosovaného papírku (části krávy) napadali, kam to kreslí. Nevystoupila zde jediná silná osobnost, která by řekla: „Musíme se domluvit, jak ta kráva vypadá!“ Dokonce jsem i zaslechla

povzdech: „ My vůbec nespolupracujeme.“ Asi v půlce aktivity se žáci trochu uklidnili, protože už byly nakresleny některé části krávy, tak již bylo jasné, jak bude kráva na obraze natočena. Pak se již začali touto aktivitou bavit a hádky přešly v radost a legraci. Pak jsme si celé dílo společně prohlédli a děti vtipně komentovaly své malířské schopnosti. Plynule jsme přešli k hodnocení, jak jsou spokojeni se svým výtvozem. Po položení otázky, zda se během kresby objevily nějaké problémy, začaly děti opět opakovat to, kvůli čemu se předtím hádaly. Viděly problém v tom, že někdo nakreslil nohu na místo hlavy, někdo nakreslil krávičce zvláštní ucho... Ale postupem času jsme se dostali k jádru problému, kdy někdo říkal, že se navzájem neposlouchali a nedomluvili. V otázce, jak by postupovali, kdyby měli tu samou aktivitu prožít ještě jednou, začali navrhopvat účinné strategie, jak by se domlouvali o poloze krávy, jak by se poslouchali. Z této diskuse jsem měla radost. Domnívám se, že to byla velmi podařená reflexe a teprve ona přinesla plody oné aktivity. Při diskusi o tom, zda by bylo jednodušší, kdyby každý sám kreslil svou krávu, vyplynulo, že všichni tuto variantu považují za jednodušší, protože by se nemuseli domlouvat.

Od této aktivity jsme plynule přešli k detektivce, kde jsem děti upozornila, že nakreslit krávu podle instrukcí by bylo jednodušší, kdyby tvořil každý sám, ale nyní bude potřeba, aby skutečně spolupracovali, protože jinak by detektivku nevyřešili. Avšak již v tento moment si Katka a Adéla sedly proti sobě a povídaly si tam o svém tématu. Během následujících minut se mi již nepodařilo je vtáhnout do hry. Ostatní děti detektivka nadchla. S nadšením vymýšlely otázky. Ale opět se zde ukázal problém, který je neustále pronásleduje – jedno dítě neposlouchá druhé. Důsledkem toho se děti často ptaly na stejné otázky. Bylo velmi náročné udržet kázeň na stropu únosnosti. Děti byly nadšené, chtěly to vyřešit, ale moc se jim to nedařilo právě kvůli jejich neschopnosti vzájemně si naslouchat. Tuto aktivitu jsem hrála i s mladšími dětmi a ještě nikdy jsem nezažila, aby děti odkrývaly tak těžkopádně jako tyto. Nakonec se jim to podařilo. Ale díky oné špatné spolupráci se na konci nedostavila ona očekávaná radost z vyřešení případu. Je to logické, neboť oni ho nevyřešili společně. Já jsem je neustále musela dávat dohromady, nabádat, aby se poslouchali. Nicméně z následné reflexi vyplynulo poznání, že tento případ by každý sám nevyřešil a že bylo přínosné spolupracovat. I když já jsem cítila, jak to byla nedostatečná spolupráce.

Při Síti přátelství došlo ke klasickému projevu, kdy se ukázalo, že některé děti jsou ve třídě velice oblíbené a některé ne příliš. Naštěstí nevznikla situace, že by se k někomu klubko za celou dobu vůbec nedostalo. Ale zajímavá byla trojice dívek, která ve třídě není příliš oblíbená. Všichni už u sebe měli klubko alespoň jednou, kromě této trojice. Hezké bylo, že někdo chtěl jednu dívku z této trojice také potěšit, a tak jí hodil klubko. Ta ho předala vedle sebe sedící druhé dívce a ta třetí dívce z trojice. Najednou se dobře ukázala jejich uzavřenost vůči ostatním dětem.

Na závěr, když jsme ještě všichni drželi vlnu, jsem se chtěla se všemi rozloučit. Bohužel se rozpoutala tak vášnivá hádka, že jsem musela 5 minut čekat na ztišení. Dost to nabouralo atmosféru rozloučení. Pak asi i mé povídání o síti přátelství (Kdykoliv se budou ve třídě hádat, budou na sebe naštvané, třída bude plná rozvratů a pomluv, mají si vybavit tuto síť a snažit se ji opět obnovit. Nebo pokud si někdo bude připadat sám a opuštěný, ať si vzpomenou na tuto síť. Na to, že někdo jemu hodil klubko a on i někomu hodil klubko. Není tedy sám. Někdo ho má rád a on má rád někoho.) vyznělo naprázdno. Přesto však chci věřit, že v některých dětech obraz síti přátelství zůstane.

8. Závěrečná reflexe všech setkání a celého kolektivu

Z diagnostického hlediska byla toto setkání pro mě velmi přínosná. Zajímavé zjištění pro mě byl fakt, že často po skončení setkání jsem měla pocit, že se toto setkání nepovedlo. Avšak po pár hodinách pomohlo podívat se na setkání s nadhledem a najednou se začalo vynořovat mnoho zajímavých poznatků. Dokonce mám pocit, že setkání, která bych nedefinovala jako zdařená, bez kázeňských problémů, byla diagnosticky přínosnější. Během těchto setkání se často objevily skutečnosti, které bych v uklidněné třídě neviděla.

Základním poznatkem o této třídě pro mě byla jejich neschopnost spolupracovat. Pokud by neznámý pozorovatel přišel do třídy ve chvíli, kdy všichni samostatně pracují na zadané práci, byl by velmi spokojen. Na všech setkáních při individuální či párové práci na papíru jsem se setkala s velmi schopnou třídou. Avšak když tato třída má vytvářet něco jako celek, dostaví se problém. Je zde jen málo dětí, které jsou schopné naslouchat druhým. Každý tu chce mluvit, ale nikoho to nezajímá. Děti vůbec nemají zakotveny zásady správné komunikace. Takže pokud diskutujeme v celé skupině, děti často mluví od tématu, protože neposlouchají, nebo opakuji, co již bylo řečeno jiným spolužákem. Proto jako přínosnější vnímám diskuse v malých skupinách či dvojicích, což se mi během tohoto setkání osvědčilo. Pozitivně také hodnotím napsané otázky do skupiny, protože se děti k nim umí lépe vyjádřit.

Často, když se podívám do jejich individuálních prací, které během našeho setkání vytvářeli, nemohu věřit, že to jsou ti samí žáci, jaké znám ze třídy. V individuálních pracích je tato třída opravdu velmi na úrovni, avšak jako kolektiv má mnoho co dohánět. V podstatě se ani jako kolektiv téměř neprojevuje.

Pokud bych chtěla, aby setkání proběhla v klidu a bez kázeňských problémů, stačilo by, abych zadávala jen individuální práci nebo hrála jen hry bez větší hloubky a nevyžadovala zpětnou vazbu. Pak by se však tato setkání stala krásně uhlazená a na pohled perfektní, ale nesplňovala by smysl, který se snažím do těchto setkání vkládat.

Během všech setkání jsem se potýkala s problémem v komunitního kruhu, kdy děti měly říkat, co hezkého minulý týden zažily. Mnoho dětí často opakovalo, že nic. Nemyslím si však, že skutečně nic neprožily, spíše mají problém si něco vybavit. Setkala jsem také s tím, že někdo už dopředu křičel, že má dobrý zážitek, ale když před ním Giovanni řekl, že byl na golfu a tenisu, když na něj přišla řada, řekl, že nezažil nic. Mnoho dětí si myslelo, že v porovnání s ostatními jsou jejich zážitky nezajímavé. Děti zde byly skutečně z různě sociálně silných rodin. Snažila jsem se je učit hledat maličkosti, z kterých měly radost.

Projevila se zde míra vlivu různých žáků. Žáci, kteří jsou velice vlivní, všude se umí prosadit (Maruška, Giovanni, Jára) a naopak, kteří se v kolektivu téměř neprojevují (Erik, Kája).

O každém dítěti mi tato setkání mnoho **vypověděla**, ale asi nejvíce mě zaujaly dva případy, které bych chtěla ve stručnosti popsat.

Maruška

Ze začátku našich setkávání jsem si myslela, že Maruška je velice oblíbená. Měla jsem pocit, že ona do velké míry vládne třídě a všichni ji respektují. Nicméně po jednom vášnivém setkání, kdy jí děti řekly, že je zlá a rozmazlená, pořád musí být vše jen podle ní, že často ostatním ubližuje, jsem viděla, že realita jiná. Ale zároveň má Maruška i spoustu dobrých vlastností, jen ty špatné jsou někdy tak výrazné, že ostatní uráží a ubližují jim. Maruška je typický jedináček bohatých rodičů. Je skutečně zvyklá, že jí každý musí vyhovět. Bohužel mám pocit, že do této role už postavila i třídní učitelku, které jí neumí říci „ne“.

Maruška si úplně podmanila Katku. Je zcela v její moci. Maruška nechce spolupracovat s nikým jiným, když jsem jí dala do dvojice s někým jiným, šla si vždy sednout do lavice nespolupracovala. Když Katka spolupracovala s někým jiným, byla na ní Maruška našťvaná, jak se mohla opovážit, hrát si s někým jiným než s ní. Vzniklo zde nezdravé přátelství dvojice, kdy jeden její člen ovládá druhého.

Kuba

Je hoch s velice nízkým sebevědomým. Nikdy si nevěří, nerad mluví před ostatními. Sám řekl, že ho nikdo nechválí, jen paní učitelka. V aktivitě „kruhy důvěry“ ji napsal jako nejbližší osobu a ostatní velice daleko. Ve chvíli, kdy měli vymýšlet svá pozitiva, o sobě řekl: „ Vidím na sobě jen samé zlé, žádné dobré věci.“ Přitom to je velice milý a bystrý hoch.

Třídní učitelka se dětem velice věnovala a děti ji měly rády. Snažila se každému porozumět. Během našich setkávání seděla u svého stolu a vypracovávala si svou práci a z povzdálí nás sledovala. Byla velice otevřená myšlence prosociálního učení.

Děti preferovaly stejnopohlavní skupiny. Často během diskusí se ukazovalo, že mnoho sporů vyplývá právě z této vývojové fáze, kdy si jsou skupiny dívek a chlapců velice vzdáleny.

Problémy nejčastěji během setkání vyvstaly, když jsem děti rozdělila do skupin či dvojic a toto rozdělení se neshodovalo s jejich vůlí. Je zde na místě otázka, kterou jsem řešila i v teoretické části, zda děti dělit jinak, než ony samy chtějí. Já jsem zastáncem motta „učit se spolupracovat se všemi“, protože věřím, že do budoucího života je velice důležité umět vycházet a komunikovat i s lidmi, kteří mi nejsou nejvíce sympatičtí. Vím však, že mnoho učitelů by si bylo schopno obhájit i svůj názor, proč děti nechávat ve skupinkách a dvojicích, jak si ony přejí.

Největším poznatkem o této třídě je však její nedostatek prosociálních osobností. Před rokem jsem podobný projekt realizovala ve stejné škole, také ve čtvrté třídě. V oné třídě byly alespoň čtyři prosociální osobnosti, byly charismatické, třídou oblíbené a mohla jsem na nich mnoho stavět. Zde jsem tyto základní kameny třídy marně hledala. Minulá třídy byla kolektiv, byli schopni spolupracovat, společně něco budovat. A to vše právě díky zmiňovaným silným pozitivním osobnostem. Táhlí celou třídu dopředu. Právě toto v této čtvrté třídě chybělo.

Tato třída měla mnoho milých a hodných dětí, které však ještě nedospěly do vývojové fáze, že by chtěly jednat jako celek.

Pravým dovršením těchto setkání by byla reakce na diagnostikovanou situaci ve třídě. Z tohoto důvodu by bylo výhodné, kdyby setkání vedl/-la nebo se jich alespoň účastnil/-la třídní učitel/-ka.

Hodnocení třídních setkávání třídní učitelkou

Jsem velice ráda, že jsem měla možnost propůjčit kolektiv své třídy studentce Katce pro aktivity při těchto společných setkáních.

Myslím si, že kamarádské vztahy mezi žáky a celkové klima třídy je velmi důležitou podmínkou pro kvalitní výuku žáků. Třídní učitel by se měl určitě věnovat vytváření těchto vztahů a myslím, že tomu tak ve většině případů je. Pro mne byla tato setkání přínosem nejen z důvodu vytváření těchto vztahů, ale také proto, že jsem měla možnost pozorovat žáky a práci s nimi (a to nejen jako celý kolektiv, ale také jsem se mohla zaměřit na pozorování jednotlivců). Upřednostňovala bych proto variantu externího pedagoga, který by s žáky tato setkání vedl.

Považuji ale kamarádské a tvůrčí klima ve třídě natolik důležité, že bych určitě stačila do výuky (např. ČJ) vedle probíraného učiva zařadit i tato setkání.

Vyhodnocení dotazníků

Příloha č. 12 – Dotazník

Příloha č. 13 – Graf vyhodnocení dotazníků

Děti hodnotily třídní setkání velice pozitivně. Nevyskytly se výraznější rozdíly mezi hodnocením dívek a chlapců.

Většinou žáci označili setkání jako zajímavá a zábavná. Jen jeden chlapec je označil za trapná. Dívky jako největší pozitivum hodnotily, že lépe poznaly své spolužáky. U obou pohlaví se často objevovalo poznání sebe sama, naslouchání spolužákům a komunikace se spolužáky, s kterými často nekomunikují. Velice mě potěšilo, že některé děti toto poznání hodnotilo pozitivně, protože o to jsem se celou dobu velice snažila, i když jsem často měla pocit, že to nepřináší žádný úspěch.

Většinou dětem nic během setkání nevadilo. Dvě děti uvedly, že jim připadal setkání příliš dlouhá. Čtyřem chlapcům vadilo, že měli přemýšlet o soukromých věcech. Čtyři chlapci je poměrně vysoké číslo vzhledem k tomu, že jich bylo sedm. I když to chlapcům vadilo, já to do velké míry hodnotím pozitivně, protože právě o to, aby o sobě děti uvažovaly, jsem se snažila. To, že to více vadilo chlapcům, není překvapivé.

Velký počet dívek hodnotil pozitivně během setkávání kombinovat formy práce (dohromady, ve skupinách, ve dvojicích, individuálně). Tato kombinace však vyhovovala jen jednomu chlapci. Individuálně vyhovovalo pracovat více jak třetině chlapců, avšak z dívek tuto možnost nevedla žádná.

Téměř všechny děti by chtěly, aby se podobná setkání uskutečnila i příští rok. Dvě děti uvedly, že jim to je jedno

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na období středního školního věku. Nejprve jsem studovala literaturu týkající se právě středního školního věku, abych se ve své malé pedagogické zkušenosti seznámila teoreticky s těmito dětmi dříve, než s nimi budu následně ve čtvrté třídě spolupracovat. Svou teoretickou připravenost jsem se snažila využít v třídních setkávání.

S dětmi nacházejícími se v tomto vývojovém období jsem již v minulosti mnoho pracovala a velice mě tento věk oslovuje. A tak téma, kterému jsem se věnovala, mě nadchlo a je mým velkým cílem pomoci českému školství k otevření se novým formám práce s třídou. Tento projekt, který jsem realizovala, mě přesvědčil, že ve své budoucí pedagogické praxi chci do výuky zařazovat prosociální učení a že na něj chci klást neméně důraz než na učení intelektuální.

Projekt, i když vím, že není dokonalý, bych ráda nabídla jiným, třeba začínajícím, pedagogům 4. a 5. třídy ZŠ, aby získali zkušenost jak jinak pracovat se svými žáky než nabízí klasická česká škola.

Díky realizaci této diplomové práce mi však vyvstaly další otázky. Bylo by možné v rámci běžné výuky realizovat tato setkávání? Kdo by učil tato setkání? Třídní učitel nebo externí pracovník? Jaké výhody by přinášelo vedení třídním učitelem, jaké v případě externího pedagoga?

Avšak doufejme, že na otázku: „Jaká je budoucnost začlenění prosociální výchovy na první stupeň základních škol?“, budeme brzy odpovídat jen optimisticky.

LITERATURA

Literatura použitá pro teoretickou část

1. Cangelosi, J. S. : Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006.
2. Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003.
3. Hadj Moussová, Z. , a kol. : Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004.
4. Hadj Moussová, Z. , a kol. : Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005.
5. Hartl, P. , Hartlová, H. : Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000.
6. Hrabal, V. : Pedagogickopsychologická diagnostika žáka. Praha: SPN, 1989.
7. Hrabal, V. st., Hrabal, V. ml.: Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Praha: Karolinum, 2002.
8. Langmeier, J. , Krejčířová, D. : Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998.
9. Matějček, Z. , Dytrych, Z. : Krizové situace v rodině očima dítěte. Praha: Grada, 2002.
10. Matějček, Z. : Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, 1995.
11. Matějček, Z. : Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2007.
12. Matějček, Z. : Rodiče a děti. Praha: Avicenum, 1989.
13. Matějček, Z. : Výbor z díla. Praha: Karolinum, 2005.
14. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení
15. Nováková, M., a kol. : Učíme etickou výchovu. Praha: Etické fórum ČR.
16. Pokorná, Věra: Poruchy chování u dětí a jejich náprava. Praha: Karolinum, 1992.
17. Shapiro, L. E. : Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 1998.
18. Piaget, J. : Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997.
19. Smetáčková, I. : Gender ve škole. Praha: Otevřená společnost, 2006.
20. Smith, H. : Děti a rozvod. Praha: Portál, 2004.

21. Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005.
22. Vágnerová, M. : Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000.
23. Vágnerová, M. : Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999.
24. Wegner, K. : Školní třída jako společenství. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

Odborné časopisy

25. Smékal, V.: Jak navodit ve škole dobré klima. Rodina a škola, č. 1, leden 2007, ročník LIV
26. Motyčka, P.: Patří etická výchova do českých škol? Rodina a škola, č.5, květen 2007, ročník LIV

Internetové stránky

27. www.poradenskecentrum.cz
28. www.trestni-rizeni.com

Literatura použitá pro praktickou část

24. Bakalář, E. : Nové psychohry. Praha: Portál, 1998.
25. Campbellová, J. : Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998.
26. Canfield, J. , Wells, H. C. : Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků. Praha: Portál, 1995.
27. Hermachová, S. : Hry pro život. Praha: Portál, 1994.
28. Mégrierová, D. : 100 námětů pro dramatickou výchovu. Praha: Portál, 1999.
29. Neuman, J. : Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 2007.
30. Valenta, J. : Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Strom, 1997.
31. Valenta, J. : Učíme (se) komunikovat. Kladno: AISIS, 2005.
32. Zelinová, M. : Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Praha: Portál, 2007.

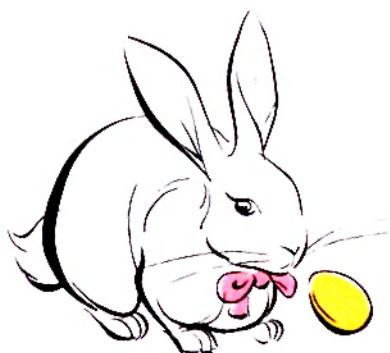
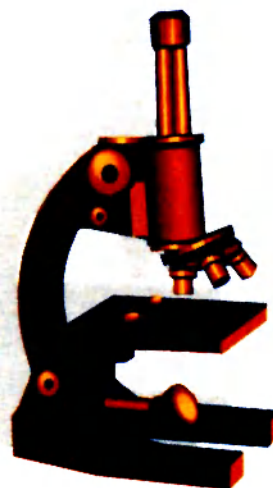
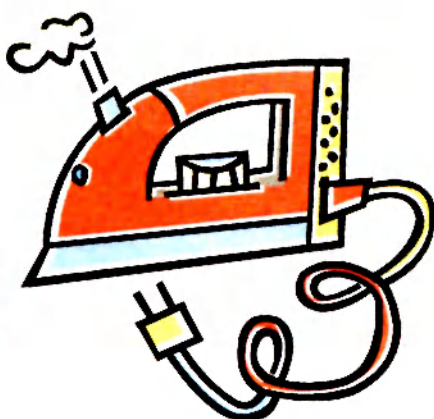
Seznam příloh

- Příloha č. 1. – Dotazy k seznamovací aktivitě Zvědavý hrníček
- Příloha č. 2. – Obrázky k rozstříhání pro vytvoření dvojic
- Příloha č. 3 – Autoportrét
- Příloha č. 4 – Polohy pro vymyšlení pochvaly
- Příloha č. 5 – Otázky k vedení ve dvojici „slepce“ a „vidoucího“
- Příloha č. 6 – „Kruhy důvěry“
- Příloha č. 7 – Zvířata pro hru Noemova archa
- Příloha č. 8 - Seznam částí krávy
- Příloha č. 9 - Výsledky vyplněných autoportrétů:
- Příloha č. 10 – Vyhodnocení aktivity „Ruce“:
- Příloha č. 11 -Vyhodnocení knih přátelství
- Příloha č. 12 – Dotazník
- Příloha č. 13 – Graf vyhodnocení dotazníku
- Příloha č. 14 – foto

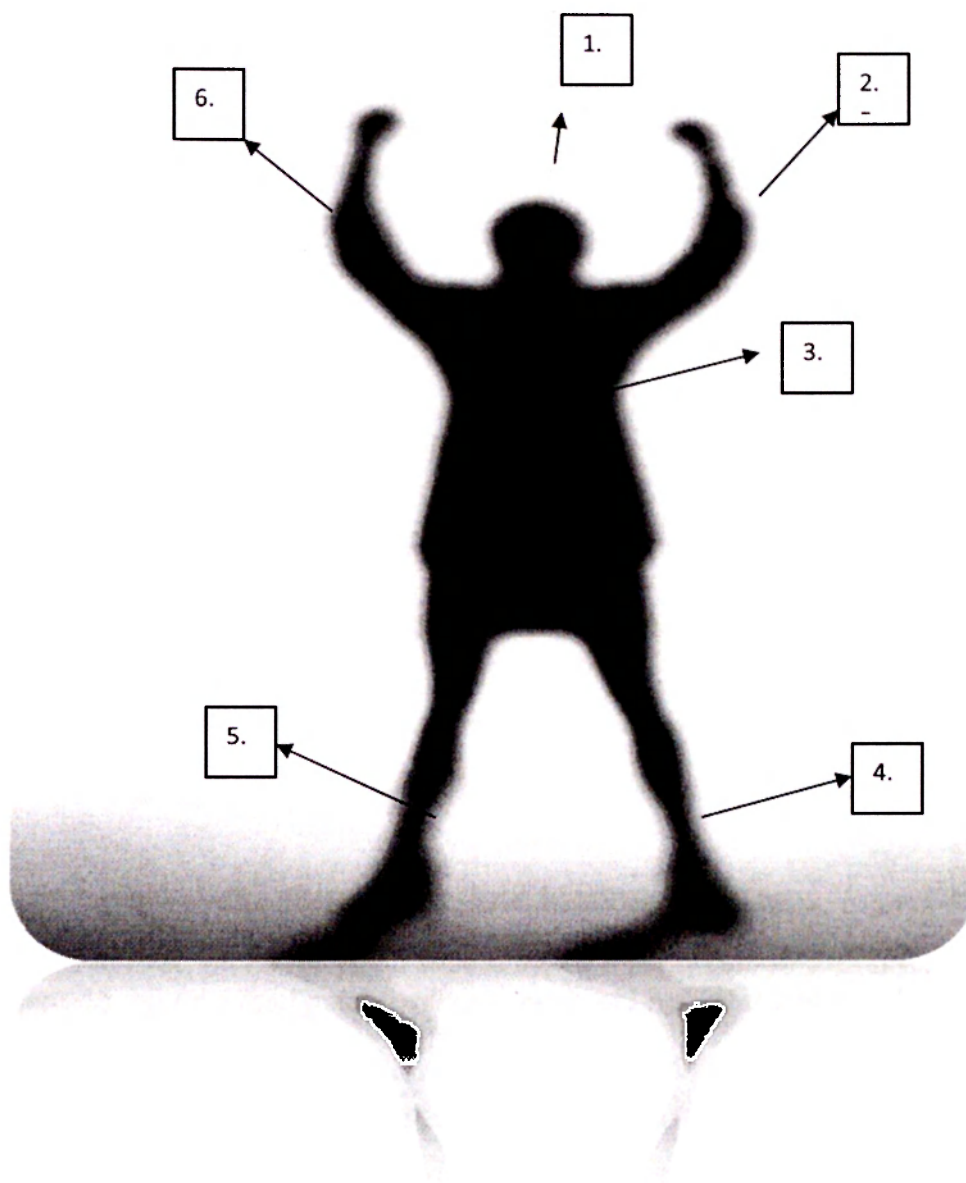
*Příloha č. 1. – Dotazy k seznamovací aktivitě Zvědavý hrníček
(Dotazy se rozstřihají do hrníčku.)*

- Co tě nejvíce baví ve škole?
- Jaký jsi dostal nejkrásnější dárek, na který si vzpomínáš?
- Kde bys jednou chtěl bydlet?
- Co rád děláš doma?
- Kolik máš sourozenců? Jak jsou staří?
- Kterou domácí práci nesnášíš?
- Jaké jídlo máš nejraději a kdo ti ho vaří?
- Jaké máš koníčky?
- Jaký sport tě baví?
- Co bys chtěl jednou dělat?
- Kam nejraději jezdíš o prázdninách?
- Jaký je tvůj oblíbený film?
- Jaká je tvá oblíbená knížka?
- Jaké oblečení nosíš nejraději?
- Kam bys ses jednou chtěl podívat?
- Co ti v poslední době udělalo radost?
- Co si myslíš, jaký dárek by potěšil tvou matku?
- Co si myslíš, jaký dárek by potěšil tvého otce?

Příloha č. 2. – Obrázky k rozstřihání pro vytvoření dvojic



Příloha č. 3 – Autoportrét



1 – Mé největší přání

2 – Co rád dělám, co mě baví

3 – Koho mám rád, Kdo je mi blízký

4 – Co bych na sobě chtěl změnit

5 – Co je pro mě typické (nebo co ještě chci o sobě říct)

6 – Čeho si na sobě vážím, v čem jsem úspěšný

Příloha č. 4 – Polohy pro vymýšlení pochvaly.

Zaujmi tuto polohu: leh na zádech, chytit se pravou rukou za levé lýtko

Vymysli jednu věc, na kterou jsi na sobě hrdý, co ti jde, v čem jsi úspěšný. Až tuto pochvalu vymyslíš, opusť danou polohu, nikomu pochvalu neříkej a vrať se tiše zpět do kruhu.

Zaujmi tuto polohu: leh na zádech, chytit se pravou rukou nosu

Vymysli jednu věc, na kterou jsi na sobě hrdý, co ti jde, v čem jsi úspěšný. Až tuto pochvalu vymyslíš, opusť danou polohu, nikomu pochvalu neříkej a vrať se tiše zpět do kruhu.

Zaujmi tuto polohu: leh na břiše, spojit ruce za zády

Vymysli jednu věc, na kterou jsi na sobě hrdý, co ti jde, v čem jsi úspěšný. Až tuto pochvalu vymyslíš, opusť danou polohu, nikomu pochvalu neříkej a vrať se tiše zpět do kruhu.

Zaujmi tuto polohu: stoj na levé noze, chytit se pravou rukou nosu

Vymysli jednu věc, na kterou jsi na sobě hrdý, co ti jde, v čem jsi úspěšný. Až tuto pochvalu vymyslíš, opusť danou polohu, nikomu pochvalu neříkej a vrať se tiše zpět do kruhu.

Zaujmi tuto polohu: stoj na pravé noze, spojit ruce za zády

Vymysli jednu věc, na kterou jsi na sobě hrdý, co ti jde, v čem jsi úspěšný. Až tuto pochvalu vymyslíš, opusť danou polohu, nikomu pochvalu neříkej a vrať se tiše zpět do kruhu.

Zaujmi tuto polohu: klek na levé noze, chytit se pravou rukou nosu

Vymysli jednu věc, na kterou jsi na sobě hrdý, co ti jde, v čem jsi úspěšný. Až tuto pochvalu vymyslíš, opusť danou polohu, nikomu pochvalu neříkej a vrať se tiše zpět do kruhu.

Příloha č. 5 – Otázky k vedení ve dvojici „slepce“ a „vidoucího“

- Jak ses cítil během aktivity?

.....

- Měl jsi během hry strach? Z čeho?.....

.....

- V které z variant „slepce“ a „vidoucího“ ses cítil lépe? Bylo ti příjemnější nechat se vést, nebo vést kamaráda?.....

.....

- V běžném životě raději někoho vedeš, nebo se raději necháváš vést?

Př.: Chcete se třídou jet na výlet. Paní učitelka však onemocní a vy máte jet bez ní. Zakroužkuj (každý z dvojice), kterou osobou z těchto dvou budeš :

A, A: Začnu organizovat, kdy a odkud jede autobus a zařizovat, co je potřeba, abychom mohli jet na výlet.

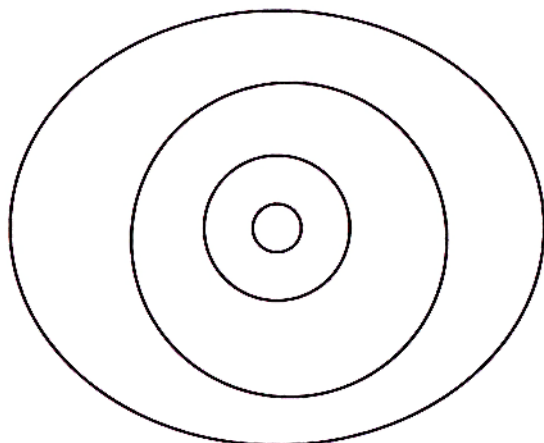
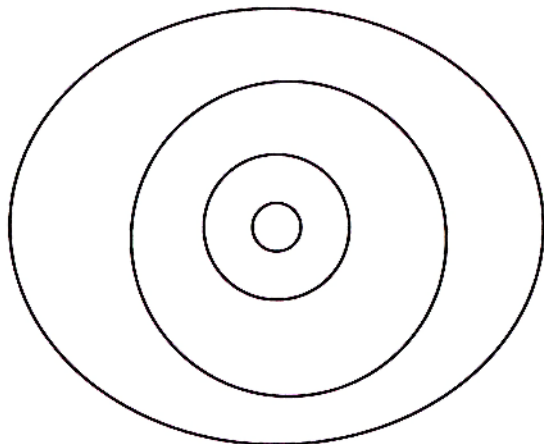
B, B: Počkám, co kdo vyřídí a řekne mi to.

Př.: Celá třída nejste spokojeni s novou učitelkou na tělocvik. Chodí pozdě do hodiny, pak vás nechá běhat do úplného vyčerpání, vysmívá se dětem, které nejsou příliš schopné v TV.... Zakroužkuj (každý z dvojice), co uděláš:

C, C: Budu na ni nadávat a s ostatními ji pomlouvat.

D, D: Půjdu za naší třídní učitelkou a řeknu jí o naší nespokojenosti a požádám ji, zda by nám mohla nějak pomoci.

Příloha č. 6 – „Kruhy důvěry“



Příloha č. 7 – Zvířata pro hru Noemova archa

Kráva	Kráva
Koza	Koza
Ovce	Ovce
Žába	Žába
Slepice	Slepice
Kočka	Kočka
Pes	Pes
Had	Had
Moucha	Moucha

Příloha č. 8 - Seznam částí krávy

pravý roh

levý roh

pravé ucho

levé ucho

pravé oko

levé oko

čumák

kytka v čumáku

hlava

pravá přední noha

levá přední noha

pravá zadní noha

levá zadní noha

vemeno

ocas

moucha na ocase

trup

motýl u levého rohu

šest skvrn na trupu

Příloha č. 9 - Výsledky vyplněných autoportrétů:

1 – Mé největší přání :

zvíře (pes, činčila, kůň, králík)

Technické prostředky (notebook, iPod, MP4 přehrávač, lepší mobil)

Dopsat knížku, naučit se hrát na kytaru, být milionářem

2 – Co rád dělám, co mě baví:

Hraju si na elby, zpívám

Učím se, počítám

Poslech iPodu, práce na PC, sledování televize

Sport

Péče o zvíře

3 – Koho mám rád, Kdo je mi blízký:

matka

Bratr, sestra

Kamarádi, kamarádky

Jména chlapců, do kterých jsou zamilované

4 – Co bych na sobě chtěl změnit:

Nic

Být hodnější, přívětivější

Být hubenější

5 – Co je pro mě typické (nebo co ještě chci o sobě říct):

Baví mě škola

Mám často strach

6 – Čeho si na sobě vážím, v čem jsem úspěšný:

Že jsem zdravá, že nemám žádné potíže

Že si vážím mámy

Ve sportu (kolo, šerm, jízda na koni, vybíjená, brusle)

V učení

V počítačových hrách

V malování, navrhování

Příloha č. 10 – Vyhodnocení aktivity „Ruce“:

Pozitivum, které dítě uvedlo	Počet dětí, které toto pozitivum uvedly
Ve sportu	7
V učivu	5
Hra na hud. Nástroj	3
Kutilství	3
Domácí práce	3
Rozdělím se	3
Ve vztahu k sourozencům	2
Smysl pro humor	2
Vymýšlení her	1

Negativum, které dítě uvedlo	Počet dětí, které toto negativum uvedly
V učivu	7
Ve školní kázni	4
Ve vztahu se sourozenci	2
Nešikovnost	1
Urážlivost	1
Něco slíbím a nesplním to	1
Stydlivost	1
Trochu se bojím mámy	1

Příloha č. 11 - Vyhodnocení knih přátelství

Charakteristika kamaráda (jaký by měl můj kamarád být)	Počet dětí, které danou charakteristiku uvedly
Hodný	9
Kamarádský	9
Spolehlivý	6
Pomáhá mi	3
Neubližuje nikomu	2
Milý	2
Věrný	2
Obětavý	2
Hravý	2
Měl by se se mnou učit	1
Mít mě rád	1
Nebýt pyšný	1
Nelhat	1
Chytrý	1
Upřímný	1
Přívětivý	1
Dávat hezké dárky k narozeninám	1
Neměl by být sprostý	1
K sežrání	1
nevím	1

Příloha č. 12 - Dotazník

Dívka - Chlapec (podtrhni vhodné)

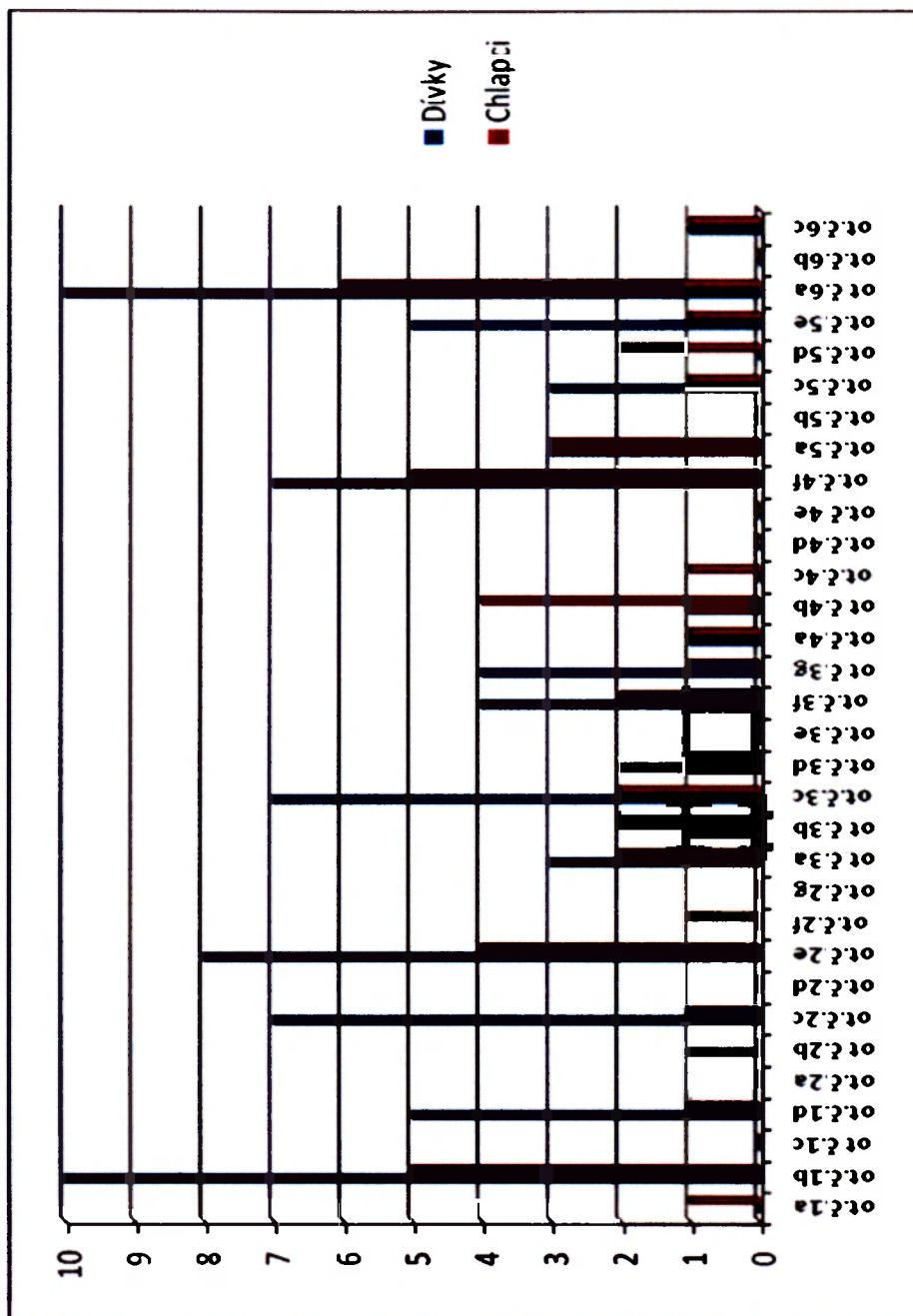
V dotazníku můžeš zakroužkovat u každé otázky více možných odpovědí.

1. O setkáních, která proběhla, si myslím:
 - a. byla zbytečná - jen mrhání času,
 - b. byla pro mě zajímavá a bavilo mě to,
 - c. mrzí mě, že díky nim jsem přišel/a o hodiny čj,
 - d. byla to pro mě změna oproti běžným hodinám.
2. Aktivity a hry na setkáních byly:
 - a. nudné,
 - b. obohacující,
 - c. vtipné,
 - d. pod mou úroveň - hloupé,
 - e. zajímavé,
 - f. trapné,
 - g. příliš náročné (nepochopil/a jsem to),
 - h. jiné.....
3. Tato setkání mi pomohla:
 - a. lépe poznat sama sebe,
 - b. uvědomit si, v čem jsem úspěšná/ý,
 - c. lépe poznat spolužáky,
 - d. psát, či mluvit o svých pocitech,
 - e. omezit strach mluvit před ostatními,
 - f. poslouchat (naslouchat) spolužáky,
 - g. bavit se se spolužáky, se kterými běžně nekomunikuji.
4. Co mi během setkání vadilo:
 - a. bylo to příliš dlouhé (60 min.)
 - b. často jsem měl/a přemýšlet o svých soukromých věcech,
 - c. musel/a jsem pracovat ve dvojicích, které byly určeny losem či hrou,
 - d. paní učitelka Kateřina byla příliš přísná,
 - e. paní učitelka Kateřina mi nedala dostatečný prostor vyjádřit můj názor,
 - f. nic mi nevadilo,
 - g. jiné
5. Nejvíce mi vyhovovalo, když jsme pracovali a hráli si:
 - a. všichni dohromady,
 - b. ve skupinách,
 - c. ve dvojicích,
 - d. každý sám,
 - e. kombinace všech možností a-d.
6. Chtěl/a bych, aby se podobná setkání uskutečnila i příští rok? (zakroužkuj pouze jednu možnost)
 - a. ano,
 - b. ne,
 - c. je mi to jedno.

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha č. 13 – Graf vyhodnocení dotazníků

(Počet dívek 11; počet chlapců 7); osa y označuje počet odpovědí na jednotlivé podotázky dle dotazníku (viz. příloha 12)



Příloha č.14 - Foto

