

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití metodiky Tygřího světa® při osobnostním a sociálním rozvoji žáků
na 1. stupni ZŠ

The use of Tiger World® methodology in personality and social development
of children in primary school

Berenika Hálová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph. D.

Studijní program: Magisterský

Studijní obor: Učitelství pro první stupeň základní školy

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití metodiky Tygřího světa® při osobnostním a sociálním rozvoji žáků na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 17. 4. 2023

Chtěla bych touto cestou poděkovat své vedoucí práce, PhDr. Tereze Krčmářové, Ph. D, za odborné vedení, pomoc, cenné rady, připomínky a hlavně věnovaný čas v průběhu tvorby této práce. Dále bych chtěla poděkovat Kamile a Petrovi Kopsovým, kteří mě k tomuto tématu inspirovali. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým přátelům a rodině za podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje rozvoji osobnostní a sociální výchovy na 1. stupni základních škol. Jako nástroj k tomuto rozvoji jsem si vybrala metodu Tygřího světa[®], kterou popsali manželé Kopsovi ve svých třech knihách. Na základě studia této metody a za využití principů a prostředků osobnostní a sociální výchovy jsem vytvořila přípravy na jednotlivé hodiny, které jsem aplikovala ve své kmenové třídě. Poznatky uvedené v teoretické části jsou východiskem pro praktickou část. V první části vymezuji osobnostní a sociální výchovu, pojem well-being a klima třídy. Tyto základní pojmy se odráží v části praktické, kdy dané aktivity cílí k podpoře wellbeingu a bezpečnému klimatu třídy. Základ pro dané aktivity dává osobnostní a sociální výchova, která vymezuje cíle, principy a prostředky a zároveň se těmito principy řídím při práci s dětmi. Druhá polovina teoretické části se zabývá typologií osobnosti. Vymezuji zde teoretický základ pro rozdělení typů osobností dle temperamentu na základě teorie MBTI. Také popisuji typologii od manželů Kopsových. Na konci praktické části charakterizují dva žáky na základě mého pozorování a jejich reakcí, dle typu temperamentu a dle komunikačních typů. V první polovině praktické části popisují klíčové pilíře Tygřího světa[®]. Popisují, o čem knihy jsou a jak vznikly. V druhé polovině se autorka věnuje akčnímu učitelskému výzkumu. Na základě autorské přípravy na hodinu dané aktivity odučím a na závěr reflektuji. Z výzkumu se dá čerpat inspirace pro realizaci cílů osobnostní a sociální výchovy na 1. stupni ZŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA

Osobnostní a sociální výchova, akční učitelský výzkum, klima školní třídy, well-being, typy osobností, komunikační typy, Tygří svět[®]

ABSTRACT

The diploma thesis is devoted to the development of personality and social education at the 1st grade of primary schools. As a tool for this development, I chose the Tiger World® method, which was described by Mr. and Mrs. Kops in their three books. Based on the study of this method and using the principles and means of personality and social education, I created preparations for individual lessons, which I applied in my core class. The knowledge presented in the theoretical part is the starting point for the practical part. In the first part, I define personality and social education, the concept of well-being and the classroom climate. These basic concepts are reflected in the practical part, where the given activities aim to promote well-being and a safe classroom climate. The basis for the given activities is provided by personality and social education, which defines goals, principles and means, and at the same time I am guided by these principles when working with children. The second half of the theoretical part deals with personality typology. Here I define the theoretical basis for the division of personality types according to temperament based on the MBTI theory. I also describe the typology from the Kops family. At the end of the practical part, I characterize two students based on my observation and their reactions, according to the type of temperament and according to the communication types. In the first half of the practical part, I describe the key pillars of Tiger World®. I describe what the books are about and how they came about. In the second half, the author focuses on action teacher research. Based on the author's preparation for the lesson, I teach the given activity and reflect at the end. Inspiration can be drawn from the research for the realization of the goals of personality and social education at the 1st grade of elementary school.

KEYWORDS

Social and personal education, school class, school class room climate, well-being, personality types, communication types, Tygers world®

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Osobnostní a sociální výchova	9
1.1 Cíle osobnostní a sociální výchovy	10
1.2 Vymezení tematických okruhů v RVP	12
1.3 Didaktické principy.....	13
1.4 Prostředky osobnostní a sociální výchovy.....	13
1.5 Začlenění osobnostní a sociální výchovy do výuky	16
2 Školní třída	18
2.1 Klima třídy.....	18
2.2 Well-being	20
3 Typy osobnosti	24
4 Komunikační typy podle Kopsových	29
4.1 Pocitový komunikační typ	30
4.2 Rozumový komunikační typ	31
4.3 Obrazový komunikační typ.....	32
4.4 Sluchový komunikační typ	33
Praktická část.....	35
5 Metodologie výzkumu.....	35
6 Tygří knihy	37
6.1 O autorech a knihách	37
6.2 Ambasadorský kurz	39
6.3 Princip a funkce metody	40
7 Akční učitelství výzkum	42

7.1	Úvod do tygřího světa – práce s knihou	43
7.1.1	Plán.....	43
7.1.2	Realizace.....	45
7.1.3	Reflexe.....	52
7.2	Třídní tygří erb.....	53
7.2.1	Plán.....	53
7.2.2	Realizace.....	55
7.2.3	Reflexe.....	56
7.3	Týden s tygrem	58
7.3.1	Plán.....	58
7.3.2	Realizace.....	60
7.3.3	Reflexe.....	68
7.4	Jedinečnost – každý máme jiné pruhy	69
7.4.1	Plán.....	69
7.4.2	Realizace.....	72
7.4.3	Reflexe.....	75
7.5	Komunikační typy.....	76
7.5.1	Plán.....	76
7.5.2	Realizace.....	77
7.5.3	Reflexe.....	80
7.6	Charakteristika jednotlivých žáků.....	81
	Závěr.....	83
	Seznam příloh.....	89

Úvod

Ve školství se pohybuji již od studia prvního ročníku na pedagogické fakultě. Postupem času jsem si začala uvědomovat, že práce učitelky není jen o tom, naučit žáky číst, psát a počítat, ale také spolupracovat, komunikovat a fungovat v kolektivu a umožnit tak žákům poznání jejich slabých a silných stránek. Dát jim pocit jedinečnosti a pracovat na jejich sebedůvěře. Ukázat, že chybovat je lidské a umění je se z chyb učit. Zvládnout ukázat své emoce, naučit se s nimi pracovat a umět je pojmenovat. To vše bych chtěla dokázat dětem předat.

Ráda bych, aby žáci na konci prvního stupně odcházeli plní sebevědomí, aby věděli, kdo jsou a co je baví, aby dokázali vést konstruktivní debatu s ostatními a mnoho dalšího. Jenže je velice těžké tohoto všeho dosáhnout. Každý jedinec ve třídě má jiné potřeby, každý umí něco jiného. Dokázat třídu stmelit jako kolektiv, aby bylo klima opravdu bezpečné, je velká dřina. Není na to jeden klíč, který by si mohli učitelé vzít, a fungoval by pro všechny. Nejde to, jelikož jsme každý jiný. Jsou ale jisté principy či metody, které lze využít k rozvoji zmíněných kompetencí žáků.

Hledala jsem prostředek, jak výše zmíněné kompetence žáky naučit. V roce 2020 mě oslovila kniha od manželů Kopsových: Tygr dělá uáá uáá. Kniha popisuje život chlapce, který v sobě objevil svého tygra. Tygr je vlastně chlapec sám, ale pomáhá mu nemluvit o sobě, ale o svém tygrovi. Když má vyjádřit, jak se cítí nebo co se stalo, popisuje to prostřednictvím svého tygra. Po přečtení jsem začala zjišťovat více o autorech a metodě samotné a přečetla si zbylé dvě knihy, které popisují, jak se svým tygrem pracovat a komunikovat. Rozhodla jsem se využít potenciál knih manželů Kopsových pro výuku osobnostní a sociální výchovy ve své třídě. Pronikla jsem hlouběji do myšlenky této metody. Kontaktovala jsem Kamilu a Petra Kopsy a přihlásila se na jejich ambadorský kurz. Po jeho absolvování mi však stále chyběla představa, jak metodu v praxi aplikovat, a tak jsem se rozhodla pro tvorbu vlastních příprav na hodinu, které v sobě nesou myšlenku Tygřího světa[®]. Dalším cílem této práce je poskytnout ostatním učitelům inspiraci na základě vlastní zkušenosti, jak s knihou pracovat.

Cílem teoretické části je poukázat na význam osobnostní a sociální výchovy a dát teoretický základ pro rozlišení typů osobnosti dle MBTI, konkrétně do čtyř skupin dle temperamentu. V teoretické části se jako první zabývám právě osobnostní a sociální výchovou, která je pro mě důležitou součástí vzdělávání žáků na 1. stupni. Definuji zde cíle, didaktické principy a vyjmenovávám vybrané prostředky OSV, které následně aplikuji v části praktické. Teoretická část je východiskem k části praktické, popisuje, jak pracovat na pozitivním klimatu třídy a celkovém well-beingu žáků. Věnuji se také typologii osobnosti, kterou popsal Gustav Jung, Katharina Briggs a Isabel Myers, dále vnímání rozdílů mezi introverty a extraverty nebo také rozdělení typů osobnosti podle myšlení, cítění, smyslového vnímání a intuice. Konkrétně se věnuji čtyřem typům osobnosti na základě temperamentu vycházející z MBTI. V práci popisuji, jakou typologii uvádí manželé Kopsovi ve svých knihách. Ti se zaměřují a pojmenovávají své rozdělení jako komunikační typy. Na konci praktické části shrnuji dvě charakteristiky žáků.

V praktické části se věnuji popisu tří knih, které mapují problematiku Tygřího světa[®]. Popisuji, jak metoda samotná funguje a reflektuji ambadorský kurz Tygřího světa[®], kterého jsem se účastnila. Dále využívám akční učitelství výzkum, kde je mým cílem vytvořit aktivity, které jsou v souladu s OSV a nesou prvky Tygřího světa[®]. Aplikuji je ve své praxi, kterou zaznamenávám a nahrávám. Následně vše reflektuji a přidávám doporučení pro další zlepšení. V příloze uvádím autorské práce žáků.

Teoretická část

1 Osobnostní a sociální výchova

V rámci praktické části diplomové práce usiluji o začlenění metody Tygřího světa do osobnostní a sociální výchovy. Proto je potřeba vymezit pojem osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV). Hlavním autorem, který se OSV v České republice zabývá, je Josef Valenta. Osobnostním a sociálním rozvojem se také zabývá projekt Odyssea, který vypracoval podrobnou metodiku, jak s OSV pracovat. Osobnostní sociální výchova je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, školními prožitkovými kurzy apod. (MŠMT, 2017)

Valenta definuje OSV takto: „Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních - konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ - dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.“ (Valenta, 2006, str. 13)

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je specifické na osobnostní sociální výchově to, že žák či žakovská skupina se stává učivem. OSV rozvíjí žáka v dobrých vztazích jak se sebou samým, tak k dalším lidem a k celému světu. Na základě těchto vztahů si hledá vlastní cestu k životní spokojenosti. Rozvíjí také komunikaci, sebepoznání, spolupráci a mnoho dalších prvků, které vedou k zvládnutí situací v každodenním životě.

RVP ZV předepisuje všem základním školám a nižším stupňům víceletých gymnázií, aby v průběhu školní docházky seznámily své žáky s jedenácti tematickými okruhy osobnostní a sociální výchovy. Žáci si mají prakticky procvičit a rozvinout životní dovednosti, které do těchto tematických okruhů patří. (Ulmanová, Dubec, 2012)

1.1 Cíle osobnostní a sociální výchovy

Stanovení cíle a jeho formulace je jednou z nejdůležitějších kategorií vzdělávání. Určuje a ovlivňuje, jaký bude charakter učiva, jaká bude forma či jaký prostředek ke splnění cíle využiji.

Cíle OSV může učitel formulovat na základě doporučených očekávaných výstupů v rámcovém vzdělávacím programu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z roku 2021 uvádí následující přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- vede k porozumění sobě samému a druhým,
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování,
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni,
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci,
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů),
- formuje studijní dovednosti,
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny,
- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým,
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci,
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování,
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

(RVP ZV, 2017)

Podle Valenty je základním cílem chování, respektive jednání, tedy praktická, ideálně dokonce „vtělená“ znalost. V OSV si můžeme klást různé cíle – kognitivní, afektivní, motorické atd., ale vždy bychom měli uvažovat v konečném důsledku nad cíli behaviorálními. (Valenta, 2013)

Hermochová (2005, str. 11) uvádí, že: „Problémy, se kterými se musíme vyrovnávat při hledání východisek a cílů, které si škola klade, nepochybně odrážejí některá obtížná dilemata současnosti, např. to, že v reálném životě musí být každý připraven ke spolupráci, být ohleduplný a empatický, ale v konkurenčním prostředí musí zároveň ovládat dovednost být asertivní až tvrdý, aby se prosadil a obstál v tvrdém konkurenčním prostředí. Tedy spolupráce a soutěživost. Do školního prostředí se tyto protichůdné tendence dostávají včetně všech psychologických dopadů na mezilidské vztahy, na přátelské vazby, sociální postavení jednotlivce atd.“

Valenta (2013) popisuje důležité momenty, které se tvoření cílů týkají. Je třeba si uvědomit, že cíle by měly především ovlivňovat žáka. Tyto cíle naplníme prostřednictvím edukačních činností. Nesmíme zapomenout na instrukce k činnosti – akci/činnost – reflexe činnosti.

Důležitá je také formulace cílů. „Učitel tedy k formulaci cíle na základě tématu potřebuje dovednost převést pojmy/podstatná jména do podoby praktických dovedností (činností), k nim příslušných vědomostí (a též do cílů v oblasti porozumění a postojů apod.). Měl by umět formulovat tzv. operacionalizovaný cíl, který velmi konkrétně určuje, v čem se má žák zdokonalit. Od operacionalizované podoby cíle je pak už jen krůček k volbě metody“¹ (Valenta)

Dle projektu Odyssea (Srb a Švec, 2007) by se cíle měly stanovovat naprosto konkrétně a popisně. Cíle v OSV můžeme formulovat jako:

- a) Zážitky (žáci zažijí situaci, kdy..., reflektují získaný prožitek)
- b) Znalosti (žáci sdílí své zkušenosti, názory, potřeby k tématu, naučí se nazpaměť...)
- c) Dovednosti (žáci si vyzkoušejí, procvičí, natrénují, vytvoří, předvedou, použijí...)

¹ Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/7959/CO-JE-CILEM-HODINY-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY.html>

d) Pravidla (žáci formulují, reflektují, dodržují pravidla...)

e) Postoje (žáci vyjádří, reflektují, posílí postoj...)

1.2 Vymezení tematických okruhů v RVP

Tematické okruhy jsou v RVP rozděleny na tři části. Dle popisu v RVP ZV se zabývají osobnostním rozvojem, sociálním rozvojem a mravním rozvojem. V praxi se využívají zejména ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků. Vše je uskutečněné prakticky pomocí vhodných her, cvičení, modelových situací a diskuzí. Při využívání těchto technik, je potřeba k žákům přistupovat individuálně. Může se stát, že žáci nebudou vždy na techniky pozitivně reagovat. Mohou mít ostych nebo témata či techniky odmítat. Právě z těchto situací můžeme ale čerpat pozitiva, protože právě tyto okamžiky nám dají příležitost přemýšlet o tom, co se děje.

„Nezapomínejme, že tato témata ožívají žáci svým chováním, myšlením, cítěním, komunikováním, svými hodnotami, vztahy apod.“ (Valenta, 2006, str. 17)

V RVP ZV jsou tematické okruhy definovány takto:

1) OSOBNOSTNÍ ROZVOJ

- a) Rozvoj schopnosti poznávání
- b) Sebepoznání a sebepojetí
- c) Seberegulace a sebeorganizace
- d) Psychohygiena
- e) Kreativita

2) SOCIÁLNÍ ROZVOJ

- a) Poznávání lidí
- b) Mezilidské vztahy
- c) Komunikace
- d) Kooperace a kompetice

3) MORÁLNÍ ROZVOJ

- a) Řešení problémů a rozhodovacích dovedností
- b) Hodnoty, postoje, praktická etika

1.3 Didaktické principy

Valenta se věnuje základním metodickým principům. Jako hlavní zdroj využívá RVP ZV a vysvětluje jednotlivé citace, díky nimž poté vymezuje základní klíčové principy pro OSV.

Dle Valenty by měla být osobnostně sociální výchova praktická, zosobněná a provázející. Valenta vnímá OSV rozdělené do dvou směrů. Jeden je praktický, druhý osobní. V praktickém směru se žák zabývá praktickými činnostmi, které vykonává a v druhém směru si žák osobně prožije dané činnosti a nese si z nich reflexi, zkušenost, zážitek apod. (Valenta, 2006)

„Pokud jde o zosobnění témat OSV, považuji za podstatné říci, že jde v OSV dvěma cestami: cestou oné praktické činnosti, kterou žák „osobně“ vykonává (tedy i prožívá), a pak cestou osobní (individuální i společné) reflexe oné osobně prožité činnosti, resp. z ní vyvěrajícího zkušenosti, zážitku apod.“ (Valenta, 2006)

Valenta upozorňuje na rizika. Pokud bude vedena přednáška na téma psychohygieny, ale žáci si na vlastní kůži nevyzkouší relaxaci, nenaplní se tak jejich dovednost této problematiky.

Osobnostní a sociální výchova by měla být také provázející, Valenta by ještě upřesnil „autonomizující“.

„Učitel v OSV není povolán k tomu, aby vyložil každému žákovi, „jak má žít“ (a už vůbec ne k tomu, aby ho z něčeho podobného zkoušel). Učitel tu je proto, aby s žáky reflektoval a učil je reflektovat sebe samé, aby kladl otázky k zamyšlení, k řešení, k úvahám o cílech, které žák má o změnách, které kvůli nim chce (nebo nechce...) dělat. Odpovědnost za mnohý parametr svého života skutečně neseme sami. Sami bychom měli tedy mít šanci si volit svou cestu s tím, že je jen dobré, když vedle nás stojí odborník, který nám může říci“ (Valenta, 2006, str. 46–49)

1.4 Prostředky osobnostní a sociální výchovy

Tato kapitola popisuje výčet některých metod a principů OSV, které vedou k rozvoji jedince. Vybrala jsem pouze ty, které využívám ve své praktické části. Je jich ale mnohem

více. Čerpala jsem z výčtu metod, který použil kdo (2013, str. 159–167). Tato kapitola se také věnuje cílené zpětné vazbě, kterou popsala Reitmayerová (2012).

Hermochová (2015, str. 19–20.) uvádí, že: „Cvičení vlastně svým způsobem modelují reálné situace, ke kterým ve skupinách dochází či by k nim mohlo dojít, a ti, kdo cvičení iniciují, využívají především toho, že jsou připraveni vznikající jevy pozorovat, upozorňovat na ně ostatní účastníky, kteří se postupně stávají na projevy skupinových procesů citlivější a podle svého zaměření se případně mohou dostat do takové role, že do průběhu života skupiny mohou záměrně intervenovat, považují-li to za vhodné.“

Dialog, diskuze, rozhovor

Jádrovou činností je (vesměs přesná, jasná) verbální formulace myšlenek v situaci, kdy se názory běžně různí. Pojí se proto často se sebeovládáním účastníků diskuze, s dovedností vnímat partnera, udržovat si přehled o tématu, pamatovat si obsah promluv druhých, komunikovat neagresivně atd. (Valenta 2013)

Jazyk a řeč je přenašečem informací, sdělení vědomostí, definování jevů, popisů, zpráv apod. Řeč je metodou kognitivního učení.

Zároveň jazyk i řeč můžeme použít jako instrument k vzájemné interakci, chování/jednání, řešení dramatických situací, vyjednávání a konstruování mezilidských vztahů. Řeč je tedy i druhem jednání a v tom případě i metodou behaviorálního učení. (Valenta, 2013)

Dotazníkový princip

Dotazníkový princip se zabývá hlavně sběrem informací. Buď o lidech okolo mě, nebo také o sobě samém. Informace získáváme pomocí zjišťovacích otázek v dotazníku nebo testu. Variantou mohou být i pracovní listy k tématu OSV, které chtějí reflexi zkušenosti. (Valenta, 2013)

Hraní rolí, dramatizace, inscenace

Jádrem je většinou scénická proměna v někoho/něco jiného. Jedním hlavním motivem tvorby/hry/modelace jsou dramatické (problémové/konfliktní) situace. Jde ale využít jakýkoliv životní jev např. vztahy, komunikace, charakter, emoce. Vždy tam vstupuje představivost a tvořivost. Dá se zde uplatnit celá škála metod dramatické výchovy. (Valenta, 2013)

„Žáci si vyzkoušejí různé způsoby jednání v řadě situací. Žáci si na základě prožitých modelových situací zformulují praktická doporučení pro řešení těchto situací v reálných podmínkách. Žáci „experimentují“ se svým jednáním v modelových situacích a jsou vedeni k vlastní reflexi tohoto jednání. Dále mohou získávat od ostatních spolužáků či učitele informace o tom, jak na ně dané jednání působí.“²

Kresebný princip

Jádrem je grafické či výtvarné zpracování nějakého tématu OSV, obvykle zosobněného. Malby nebo kresby musí mít cíl k sebepoznání, vyjádření vlastního já, vztahů ve skupině, zachycení procesu vlastního rozhodování při řešení problému apod. (Valenta, 2013)

Textová analýza

Cílem textové analýzy je dekodovat psané komunikace. Přináší východiska pro další aktivity. Analyzovat můžeme textové informace, styl, žánr, jazyk, písmo, věty, sebeprojekci autora v textu apod. Můžeme využít i publikované pracovní texty, ale i beletrii, dramatické texty, odborné texty apod. (Valenta, 2013).

Transformace s estetickou dimenzí

Zde je kladen větší důraz na estetiku. Cílem je kreativně a esteticky uchopit témata OSV. Kdo jsem? Já, ty, my... A jeho „přeložení“ do jazyka některého z umění (Valenta, 2013).

Reflexe

Valenta reflexi popisuje jako „myšlenkové a pocitové zpracování toho co proběhlo.“ (Valenta, 2013, str. 180.) Dle Neumana jde o „řízený proces hodnocení aktivity, která využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů.“ (Neuman, 2014)

Modelů, jakým lze s reflexí pracovat, je opravdu mnoho. Může probíhat před, při nebo po dané aktivitě. (Valenta, 2013, str. 182) V praktické části výzkumu využívám pouze reflexi

² Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9069/METODY-PRO-VYUKU-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY.html>

po aktivitách. Jak popisuje Valenta „jádnem reflexe je především ujasňování si toho, co proběhlo, vzájemně se podává zpětná vazba, v pojmenování, zosobňování, zvažování výhod a nevýhod, plánování do budoucna.“ (Valenta, 2013, str. 184)

Dle Hermochové by měla reflexe probíhat prvně sdílením druhým o sobě, co si myslíme my sami o sobě, poté by měl jedinec sdílet ostatním, co cítí ve vztahu k nim a poté by se měli oba jedinci vzájemně sdílené informace porovnat. (Hermochová, 2004) Cílem i obsahem reflexe by mělo být propojení těchto procesů: zkonkrétnění zážitků a aktivit, zosobnění zážitků, zvěcnění obsahu zážitku, zobecnění obsahových prvků zážitků. (Valenta, 2013, str. 184–185)

Reitmayerová (2012) se více do hloubky zabývala cílenou zpětnou vazbou. Ta má pomoci jedinci k nahlédnutí sebe samé/sama a zároveň umět lépe porozumět jedincům, se kterými přichází do kontaktu. Dokáže prožít stejnou situaci jako někdo jiný, ale využije svůj pohled. Může vést ke vzájemné komunikaci, dává k němu prostor a může pomoci při zmapování řešení problémů. Je zde důležité, že nemá jít o individuální psychoterapii, ale mají se problémové témata zvýraznit a pojmenovat bez ambice je vyřešit. (Reitmayerová, 2012, str. 13–14)

1.5 Začlenění osobnostní a sociální výchovy do výuky

Dle projektu Odyssea jsou čtyři základní cesty, kterými můžeme OSV žákům zprostředkovat. Je ale potřeba zmínit, že vyžadují specifické znalosti, dovednosti, případně i vzdělání učitele. (Srp, 2007, str. 13–16)

1. Způsobem, jakým s nimi běžně komunikujeme a jednáme.

Komunikace je podmíněna respektem a vstřícností mezi učitelem a žákem. Vztahově symetrická komunikace je základní podmínkou OSV. Vztahově symetrická (respektující) komunikace spočívá především v tom, že se sami řídíme pravidly a principy, které požadujeme od žáků. Dokážeme rozpoznat ironii, manipulaci, nevyžádané dobré rady a další projevy nerespektující komunikace u druhých i u sebe. Využíváme otevřené otázky, popisný jazyk, zpětnou vazbu, sebeotevření a jiné komunikační nástroje. Otevřená komunikace umožňuje samostatné rozhodování žáků

za určitých okolností. Nemohou zasáhnout do rozhodnutí, zda se OSV bude konat, ale mohou rozhodnout, jaký bude její obsah.

2. Způsob, jakým využíváme spontánní neplánované situace.

Každý den ve škole přináší mnoho neplánovaných situací, které mají silný potenciál pro osobnostní rozvoj a sociální učení žáků. Může to být porušování dohodnutých pravidel ze strany žáků, „vyrušování v hodině“, konflikt žáků, kterého jsme svědky, ale třeba i únava a nepozornost žáků. Mnohé situace se nepravdělně opakují a řešíme je „tisíckrát“. Když se nám podaří vhodně je uchopit, máme šanci, že svým žákům darujeme „lekcí“ OSV. V opačném případě nám hrozí, že se snížíme k výchovně neúčinné ignoraci, zastrasování či příliš rychlé sankci. (Srp, 2007, str. 14.)

3. Začleněním témat OSV do předmětu, který vyučujeme.

OSV můžeme začlenit do jakéhokoliv předmětu. Můžeme k tomu využít dvě cesty. Buď využijeme metody a principy OSV, viz kapitola prostředky OSV a mnoho dalších, které v kapitole nejsou zmíněny. Nebo využijeme témata OSV, která jsou obsažená v očekávaných výstupech RVP. Např. sebepoznání, asertivní komunikace, spolupráce, respekt apod.

4. Práci s tématy OSV v samostatných časových blocích.

Vše má své klady a zápory. Když zařazují témata OSV do běžného předmětu, stejně je hlavním obsahem učivo dané látky. Je možné, věnovat stejné množství času tématům OSV, stejně tak jako ostatním předmětům. Získáme tak intenzivnější a kvalitnější práci. Je více možností, a záleží, jakou možnost si škola vybere např. pravidelné třídnické hodiny, školní prožitkové kurzy, projektové vyučování, samostatný předmět OSV, volitelné semináře a kurzy.

2 Školní třída

Tato kapitola vymezuje pojem školní třídy, třídního klimatu a well-beingu, jelikož jsou klíčové pro práci s tygřím světem. Ta se primárně využívá ve školní třídě za účelem zlepšení třídního klimatu a celkového well-beingu žáků.

Průcha definuje školní třídu takto: „Školní třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání. (Průcha, 2009, str. 317)

Mareš (2013, str. 575) zmiňuje, že primární skupinou pro žáky je rodina, třída je sekundární. Třídy jsou organizovány školou a musí se řídit jejími pravidly, která specifikuje školní řád. Škola určuje společné cíle pro daný ročník, vede je ke spolupráci, rozvíjí jejich dovednosti a kompetence.

„Součástí školního prostředí je však i rozměr kulturní (např. kurikulum, hodnoty, image, tradice) ovlivňující specifický charakter školy a zanedbatelný není ani rozměr materiální (architektura školy, vybavení, estetické uspořádání). S těmito faktory, předměty, jevy, procesy atd. ve školním prostředí se žáci, učitelé a rodiče více či méně pravidelně kontaktují, vzájemně se ovlivňují a interakci subjektivně filtrují ve svém prožívání.“ (Grecmanová, 2017, str. 41)

2.1 Klima třídy

Předchozí kapitola definovala školní třídu. Nyní je potřeba se zaměřit na klima třídy.

Mareš (1995, str. 142) popisuje třídní klima jako „pedagogickou interakci, která není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků či žáků mezi sebou, ale že je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům.“ Lašek (2001, str. 40) definuje klima třídy podobně. Mluví o trvalém sociálním a emocionálním naladění žáků. Vidí důležitost v propojení žáka a učitele ve vzájemné interakci.

Čapek (2010, str. 13) uvádí, že třídní klima je „souhrn objektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které

v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

Klima školní třídy je také oblastí zájmu pedagogické psychologie, která jej vymezuje jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci třídy (žák, učitel, rodič, prostředí) na to, co se ve třídě odehrává nebo se má odehrát. (Čáp, Mareš, 2001, str. 566)

Je zde důležité si nezaměňovat pojmy jako prostředí a atmosféru třídy. Když mluvíme o prostředí, mluvíme o nejjobecnějším faktoru, který ovlivňuje každodenní práci žáků a učitelů. Spadá tam: vybavení učebny, tvar, velikost, osvětlení, barevnost, akustika apod. Když mluvíme o atmosféře, mluvíme o krátkodobé a proměnlivé situaci, která se velmi často mění. Lašek definuje atmosféru jako „krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě.“ (Lašek, 2001, str. 40) Lašek i Mareš se shodují a uvádí podobné příklady. Záleží na celkovém rozpoložení žáků i učitele. Záleží na mnoha okolnostech a událostech. Například rozdávání vysvědčení či čas před náročnou zkouškou. Jde spíše o odraz situace. (Mareš, 2001, str. 589–590)

Klima školní třídy je tedy dlouhodobý jev, který může trvat i několik měsíců či let.

Čapek, Mareš a mnoho dalších autorů se shodují, že klima třídy záleží na spolutvůrcích, těmi jsou učitel a žák. Čapek (2010) přidává jako důležitého spolutvůrce i rodiče.

Učitel je jedním z hlavních aktérů, který se podílí na utváření třídního klimatu. Dle Čapka (2010, srov. 15) by se měl učitel zaměřit hlavně na aspekty, které může nejvíce ovlivnit. Jsou jimi: vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky, participace žáků a prostředí třídy. Je zde také důležitá odlišnost od běžného učitele a třídního učitele. Na prvním stupni třídní učitel vyučuje většinou převážně všechny předměty.

Žák jako spolutvůrce klimatu mění svou roli a postavení na základě svého věku a vyzrálosti. Svou roli zde hraje i učitel. Například v mladším školním věku závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky na učiteli. Žáci totiž automaticky přebírají autoritu dospělého. Čapek (2010, str. 20) popisuje, že: „Spolužáci jsou ve třídě přijímání nebo odmítání podle

toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel.“ Samotná osobnost žáků může být velmi krutá. Vnímají své odlišnosti a kvůli nim umí být nemilosrdní a bezohlední k ostatním žákům. Zajímavý pohled uvádí Lašek, kde zmiňuje, že je žák v určitých rolích odlišný. Pokud je v roli žáka, může být jiný svým chováním a vnímáním sebe samé/sama než v roli dítěte či sourozence. Tvoří si sebeobraz na základě hodnocení učitele a ostatních. (Lašek, 2001, str. 14)

2.2 Well-being

Mnoho autorů se zabývalo pozitivními stránkami člověka. Vzniklo nové pojmenování, a to: „Psychologie osobní pohody“. Světová zdravotnická organizace (WHO) popsala v roce 1948 zdraví jako nepřítomnost choroby či poruchy, ale též jako stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody (well-being).

„Osobní pohoda je poměrně jednoduše definována jako dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem. Stav osobní pohody je však vyjádřen v různých emočních prožitcích a kognitivních obsazích, a není proto považován za jednoduchý konstrukt, ale spíše za širokou kategorii různých psychologických proměnných.“ (Blatný, 2010 str. 198)

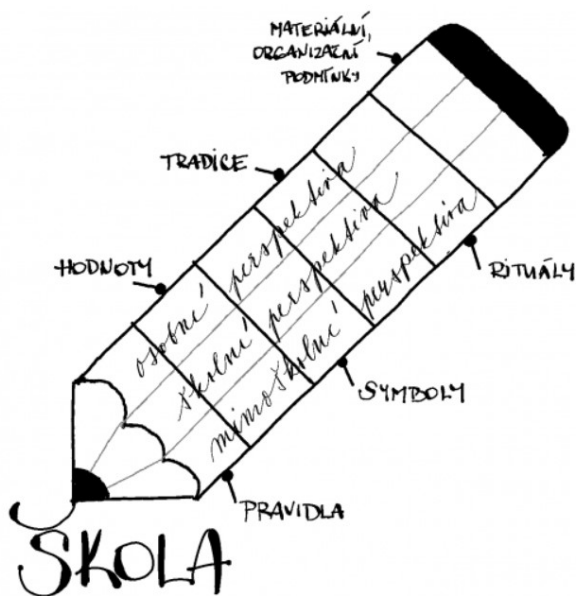
Ryffová, která se inspirovala mnoha teoretickými přístupy, zdůraznila zájem o hlubší psychologické aspekty duševní pohody. Svůj koncept nazvala duševní psychologická pohoda – psychological well-being. Dle Ryffové musí člověk optimálně naplnit šest oblastí duševního života tak, aby dosáhl duševní pohody. Dimenze duševní pohody dle Ryffové jsou: sebeakceptace, sebepřijetí, osobní růst, smysl života, pozitivní vztahy s druhými, kontrola prostředí a autonomie. (Ryffová in Blatný a kol., 2010, str. 208)

„Well-being je celoškolní záležitostí. Na každé škole se denně odehrává mnoho procesů: vyučovací procesy, procesy učení, ale i řídicí procesy, úklidové procesy, komunikační procesy uvnitř i vně školy či procesy naplňování společných hodnot školy. Mělo by se jednat o procesy záměrné a řízené.“³

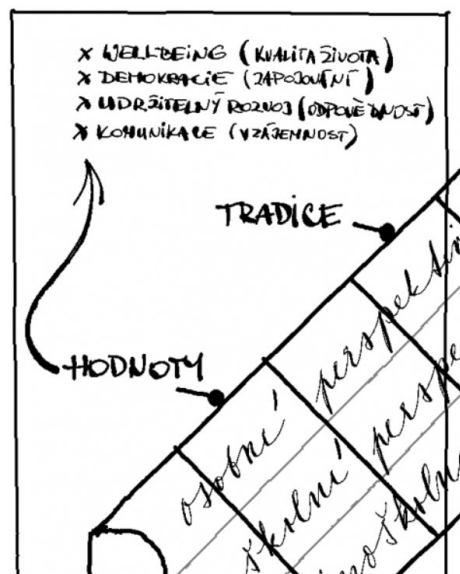
Škola v sobě ukrývá spoustu elementů, díky kterým tvoří jeden celek. Uvedené elementy (viz obrázek 1) se navzájem na škole prolínají: hodnoty školy se promítají do

³ dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>

rituálů, pravidel aj., nebo se pravidla školy promítají do symbolů či se promítají materiální podmínky do tradic školy apod. Well-being by měl patřit mezi hodnoty školy (viz obrázek 2), které si škola stanoví a směřuje k nim.⁷ (Spurná, 2013)



Obr. 1. autor: Michaela Spurná



Obr. 2. autor: Michaela Spurná

Proto, aby se zefektivila práce a well-being na školách, je důležité nastavit si a zformulovat cíle. Zde je výčet tří cílů, zformulovaných Spurnou:⁴ (Spurná,2022)

„Dosáhnout zdravého a smysluplného rozvoje žáků, který je jediným zájmem školy a všech jejích pracovníků.“

„Využívat komplexně rozvíjejícího hodnocení při učení zdůrazňující formativní složku a orientaci na úspěch žáků.“

„Dosáhnout důvěry v potenciál všech aktérů školního společenství a vzájemné podpory (ve smyslu pedagogického optimismu).“

Centrum Locika⁵, které se well-beingu dlouhodobě věnuje, vytvořilo kompletní infografiku k jednotlivým oblastem well-beingu. Popisují, že well-bing je když: „Chodí děti do školy rády, vrací se z ní spokojené a uvolněné a přináší si odtud nejenom spoustu

⁴ Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>

⁵ Dostupné na: <https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2022/12/Oblasti-wellbeingu-PDF.pdf>

informací, ale také schopnost být šťastné a zdokonalovat se a rozvíjet i mimo školu v dalších oblastech života.“ (Partnerství pro vzdělávání, 2022)

„Well-being ve škole je cestou, jak nejen dětem umožnit žít spokojený a plnohodnotný život v jeho různých oblastech.“⁶ (Partnerství pro vzdělávání, 2030+)

Jako důležité oblasti v životě dítěte popsali: tělo, emoce, učení se, vztahy a duši. Viz obr. 3.



Obr. 3.⁶

Tělo: Fyzická aktivita, která není nepřiměřená a je stálá. Důležitý je jídelníček a kvalitní spánek. Je potřeba brát na tyto faktory ohled, aby bylo možné pracovat na well-beingu dítěte.

Učení se: Aby se dítě lépe učilo, je důležité, aby se cítilo dobře. Když má osobní pohodu, lépe se učí a přijímá nové informace. Učí se vytvářet vlastní názor a plánovat budoucnost.

Emoce: Práce s emocemi je důležitou dovedností, kterou by se mělo dítě ve škole naučit. Vzájemný respekt a vnímání odlišností a potřeb jiných napomáhá k získání důvěry v sebe i v ostatní.

⁶ Dostupné na: https://www.wellbeingveskole.cz/infografiky-oblasti-rodice/?et_fb=1&PageSpeed=off

Vztahy: Férovost, pohoda, přátelství a bezpečné prostředí napomáhá ke zdravému kamarádství a spolupráci. Dokáže určit, jaké vztahy jsou pro jedince zdravé a bezpečné.

Duše: Tvorba a upevňování vlastního já a vlastní identity je důležitou součástí well-beingu. Důležité je vědět, kdo jsi a kde a s kým ti je dobře. Dítě by se mělo učit budovat vlastní hodnoty a etické principy.

Ve výzkumu STEM⁷, který se zabýval well-beingem ve vzdělávání pro Partnerství 30+, bylo zjištěno, že povědomí o well-beingu je velmi nízké. Představu o tom, co well-being znamená, má čtvrtina respondentů (27 %). Většina respondentů souhlasí s tím, že je well-being zásadní pro dobré výsledky žáků a že je nutná podpora jak žáků, tak učitelů. Nejednoznačný je postoj respondentů k roli rodiny ve vzdělávání, spíše však převažuje názor (57 %), že pro vzdělávací výsledky žáků je vedle rozvoje well-beingu nutná i podpora rodiny. Nejčastěji pro well-being žáků uskutečňují základní školy (ZŠ) pravidelné třídnické hodiny a programy primární prevence a mají systém pro včasný záchyt ohrožených žáků. Často školy zařazují pohybové přestávky a využívají diferencované cíle vzdělávání a sledování jejich dosahování. Naopak nejméně často na školách fungují mentorské a buddy programy pro žáky a žákovské parlamenty (žákovská rada je také opatřením, u kterého je nejvyšší podíl škol, které jeho zavedení vůbec neplánují). Pro well-being žáků ředitelé ZŠ poptávají především podporu při systematickém využívání formativního hodnocení, využívání diferencovaných cílů vzdělávání, využívání programů primární prevence a školního systému včasného záchytu ohrožených žáků, které sice poměrně často ve školách realizují, ale další podporu by ještě uvítali. Poptávka je i po podpoře při zavádění mentorských programů pro žáky a realizaci míst pro relaxaci a zklidnění. Ze strany systému je podle ředitelů ZŠ zcela zásadní především zajistit základním školám školního speciálního pedagoga a psychologa. Důraz s ohledem na podporu well-beingu je také na pregraduální přípravu učitelů a osvětu hlavně mezi zřizovateli škol, dále na metodickou podporu a vzdělávání učitelů „na míru“.

⁷ Dostupné na:
https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/09/STEM_Wellbeing_ZS_SKAV_v03-podrobne-vysledky-1.pdf

3 Typy osobnosti

Typologií osobností se zabývá mnoho autorů. Navzájem na sebe navazují a inspirují se. Carl Gustav Jung z pozorování velkého množství jedinců vyvodil, že k naší vědomé a mentální aktivitě potřebujeme dvě složky: P – perceiving (příjem informací) a J – judging (rozhodování). Svou pozornost na něco zaměřujeme dvojitým způsobem skrz: S – sensing (smysly) nebo N - intuition (intuici). Své rozhodování a vyhodnocení situací děláme prostřednictvím: T - thinking (myšlení) nebo F - feeling (cítění). Jung se zabýval také extravertzi a introvertzi. V jeho pojetí nešlo spíše o primární projev chování, ale spíše o to, kudy přirozeně proudí naše psychická energie, zda do vnitřního, nebo vnějšího světa.

K Jungově teorii o osmi typech osobnosti se přidala Isabel Myersová a Katharina Briggsová a obohatily jeho teorii o empirický nástroj pro určování typů: Myers – Briggs Type Indicator (MBTI), který podrobně popisuje 16 typů osobnosti. (Miková, 2018, str. 19–20)

V současné době v českém kontextu se MBTI zabývá Miková a Stang. Publikují a dávají doporučení, jak s typologií pracovat a jak ji rozpoznat. Zaměřují se na dítě a rodiče. Dávají tipy, jak předejít problémům ve vztazích, komunikaci apod.

Extraverze a introverze

Carl Gustav Jung popisuje introvertzi a extravertzi následovně: „Introvertze znamená obrácení libida dovnitř ve smyslu negativního vztahu subjektu k objektu. Zájem se nepřesouvá k objektu, ale stahuje se z něj do subjektu. Každý, kdo je introvertní, myslí, cítí a jedná způsobem, který jasně ukazuje, že subjekt je hlavním motivačním faktorem a že objekt je až druhořadý. Introvertze může být intelektuální nebo emocionální, stejně jako ji lze charakterizovat pocitem nebo intuicí. Je aktivní, když se subjekt dobrovolně uzavře před objektem, pasivní, když není schopen objektu obnovit libido proudící z něj zpět. Když je introvertze navyklá, mluvíme o introvertním typu.“ (Jung, 2017, str. 415)

„Extraverze je obrácení libida ven. Tento koncept používám k označení zjevného vztahu subjektu k objektu, pozitivního pohybu subjektivního zájmu k objektu. Každý v extravertním stavu myslí, cítí a jedná ve vztahu k předmětu a navíc přímým a jasně pozorovatelným způsobem, tudíž nemůže zůstat pochyb o jeho pozitivní závislosti na

předmětu. V jistém smyslu je tedy extraverte přenos zájmu od subjektu k objektu. Jde-li o extravertu myšlení, subjekt myslí sám sebe do objektu; pokud jde o extravertu pocitu, cítí se v něm. V extravertu je silné, ne-li výlučné, určení objektem. Extraverte je aktivní, když je záměrná, a pasivní, když si ji objekt vynutí, tedy když objekt přitahuje zájem subjektu z vlastní vůle, i proti jeho vůli. Když je extraverte obvyklá, mluvíme o extravertním typu.“ (Jung, 2017, str. 393)

Myers a Briggs (2012) definují introverty a extraverty takto: „Extraverte se týká aktu nebo stavu, kdy jsme plni světa mimo nás. Extraverti si užívají společenství a mají tendenci být nadšenější, asertivnější, hovornější a animovaní. Užívají si strávený čas s více lidmi a méně si vybírají trávit čas o samotě. Naopak introverte je stav, kdy se člověk převážně zabývá svým vnitřním světem. Introverti preferují sebereflexi před sociálními interakcemi. Před účastí také raději aktivity pozorují. Introverti mají tendenci být klidnější a rezervovanější.“⁸

Introverte a extraverte jsou dva protiklady. Jeden se zaměřuje více na svět v sobě a druhý opačně. V osobnosti jedince jsou přítomny oba póly, jeden ale převažuje. Mimo to rozlišují typy osobnosti podle myšlení, cítění, smyslového vnímání a intuice.

Stejně jako je introverte protikladem extraverte, tak i myšlení je opakem cítění a intuice je v protipólu k smyslovému vnímání.

Myšlení a cítění

Myšlení se týká toho, jak se lidé rozhodují. Přemýšlející lidé jsou objektivní a zakládají si na tvrdé logice a faktech. Mají tendenci analyzovat klady a zápory situací a všímají si nesrovnalostí. Dávají přednost cílevědomosti a spravedlnosti. Na druhé straně lidé, kteří se řídí pocity, jsou více subjektivní. Svá rozhodnutí zakládají na zásadách a osobních hodnotách. Při rozhodování berou v úvahu pocity ostatních. Vždy se primárně snaží o udržování harmonie ve skupině. Více se řídí srdcem.¹⁴

⁸ Dostupné na:

<https://www.tolarisd.org/cms/lib3/TX01000982/Centricity/Domain/27/Myers%20Briggs%20Personality%20Test%20Manual.pdf>

Smyslové vnímání a intuice

Smyslové vnímání se týká zpracování dat prostřednictvím pěti smyslů. Lidé se smyslovým vnímáním se zaměřují na přítomnost a raději se „učí praxí“. Jsou to konkrétní myslitelé, uznávají podrobnosti. Více je nabíjí praktické použití předmětu/myšlenky spíše než teorie za tím.

Intuice se týká toho, jak lidé zpracovávají data. Intuitivní lidé mají větší zájem o význam a vzory za informacemi. Intuitivní lidé jsou více zaměřeni na to, jak ovlivní přítomnost budoucnost. Jsou snadno schopni pochopit různé možnosti a abstraktní pojmy. Snadno vidí celkový obraz spíše než detaily.⁸

Vývoj typu osobnosti u dítěte

Rodiče a výchova samotná mají velký vliv na vývoj dítěte. Rodiče mohou své děti ovlivnit jak pozitivně, tak negativně. To stejné se může stát ve škole. Dle Mikové (2018) „Stejně tak škola může být pro dítě prostorem, kde naplno rozvíjí svůj potenciál, nebo může do vývoje dítěte necitlivě zasáhnout, pokud se dítě svou osobností vymyká představě o tom, jak se má žák správně chovat a učit.“ (Miková, 2018, str. 49) Dalším faktorem, který vývoj ovlivňuje jak pozitivně tak negativně, je společnost, která vytváří určitá očekávání.

Pokud je dítě ovlivněno těmito faktory, může si připadat jiné. Může měnit své chování dle očekávání rodiny, školy či společnosti. Dělá věci, které pro něj nejsou přirozené a berou mu mnoho energie. V tu chvíli nemá prostor pro naplnění vlastních, jemu přirozených potřeb. Dle Mikové „Pochybnosti o sobě se tím jenom znásobí, sebeúcta bude chátrat. Dítě může mít problémy ve vztazích, protože nemáme-li rádi sami sebe, těžko udržujeme kvalitní vztahy s druhými.“ (Miková, 2018, str. 49)

Čtyři typy temperamentu dle MBTI

Pro práci pedagoga není důležité znát podrobnou typologii osobností všech 16 typů MBTI. Pedagog totiž nedělá diagnózu. Pedagog se snaží o individualizaci, je tak pro něj důležité si rozdílů mezi dětmi všimnout. Pro práci s dětmi jsem vybrala pouze čtyři typy dle temperamentu.

Temperament se týká našich klíčových potřeb a hodnot. Ty se v průběhu života nemění. Dynamiku temperamentu přirovnává Miková ke stromu: „Naše chování je jako jeho kůra: zvenku viditelná, nesoucí typické znaky kůry určitého druhu stromu, ale mající konkrétní podobu díky vlivům prostředí, ve kterém strom vyrůstá. Nejdůležitější součástí stromu je ale jeho dřev – to, co strom vyživuje a dodává mu energii pro jeho růst. U člověka jsou touto dřeví psychologické potřeby, vrozený zdroj naší vnitřní motivace. Jsou motorem, jenž dává našemu chování energii a kompasem, který udává směr. Pro naplňování těchto potřeb jsme přišli na svět s talentem pro rozvoj určitých dovedností, jejichž používání a rozvíjení budeme v životě pociťovat jako velmi přirozené a snadné a budeme z nich čerpat energii“ (Miková, 2018, str. 29.) Je ale jasné, že se v životě potkáme i s činnostmi, pro které talent nemáme. Vyčerpá nás to a vezme nám to spoustu energie. Pokud nebudou naplněny naše potřeby, bude to mít velký negativní dopad na naše zdraví, jak tělesné, tak psychické.

Šestnáct typů dle MBTI lze rozdělit do čtyř typů dle temperamentu: Strážce – Stabilizer, Hráč – Improviser, Idealista – Catalyst, Racionál – Theorist. Rozhoduje zdroj jejich vnitřní motivace: jaké jsou jejich klíčové potřeby a co pro ně má v životě hodnotu. (Ball, 2009)

STRÁŽCE

Přijímá informace prostřednictvím introvertních smyslů, rozhodování prostřednictvím extravertního myšlení nebo extravertního cítění.

Má potřebu někam patřit. Hodnotou v jeho životě je zodpovědnost a plnění povinností. Má rád pravidla a předpisy, potřebují mít v životě řád. Kontinuita a stabilita mu dodává jistotu. Lépe se učí, když mají před sebou plán. Chtějí být pro okolí užiteční. Vztahy budují na tradiční bázi. Mívají dobrý pozorovací talent a věnují velkou podrobnost detailům, i těm, které se v rámci celku mohou zdát nepodstatné.⁹ (Majerová (roz. Stang), 2019), (Miková, 2018, str. 31)

HRÁČ

Přijímá informace prostřednictvím extravertních smyslů, rozhoduje se prostřednictvím introvertního myšlení nebo introvertního cítění.

⁹ dostupné na: <https://sancedetem.cz/ctyri-temperamenty-u-deti#strazci>

Jeho potřebou je mít svobodu a jednat tady a teď. Raději věci rovnou řeší, jdou rychle do akce, aniž by promýšleli plán kroků a zvažovali jejich možné dopady. Pokud to jde, vyhýbají se klidným a soustředěným aktivitám. Potřebují akci, vzrušení a stimul. Zajímá je přítomný okamžik – tady a teď. To, co se naučí, potřebují uplatnit hned. Nemají rádi rutinu, vyhledávají rozmanitost. Nejčastěji ze všech typů porušují pravidla – někdy nezáměrně, v zápalu hry, někdy proto, že skočili do akce bez osvojení pravidel. Stává se však, že pravidla porušují záměrně – zkoušejí, jestli stále platí, a co se stane, když budou porušena. Jejich vztahy jsou na rovné úrovni. Nepovyšují se, ale ani se nenechají ostatními srážet.¹⁰ (Majerová (roz. Stang), 2019), (Miková, 2018, str. 31)

IDEALISTA

Přijímá informace prostřednictvím extravertní intuice nebo introvertní intuice, rozhodování prostřednictvím extravertního citění nebo introvertního citění.

Klíčovou potřebu mají ve významu a hledají smysl života. Snaží se o rozvoj vlastní osobnosti. Jsou velmi všímaví a empatičtí vůči okolí. Rádi s okolím komunikují. Od dětského věku vše silně prožívají. Hodnotu v jejich životě má sebereflexe, kooperace, autenticita a jednota. Funguje to tak i ve škole, rádi spolupracují a mají radost ze společného výsledku. Vztahy budují na základě empatie a přátelství silně prožívají.¹¹ (Majerová (roz. Stang), 2019), (Miková, 2018, str. 31)

RACIONÁL

Přijímá informace prostřednictvím extravertní intuice nebo introvertní intuice, rozhodování prostřednictvím extravertního myšlení nebo introvertního myšlení.

Mají jako klíčovou potřebu přicházet věcem na kloub, nalézat řešení a získávat odpovědi na otázky. Je pro ně také klíčová sebekontrola. Vědomí, že se rozhodují sami za sebe, je pro ně klíčové. Těžce nesou ztrátu kontroly sami nad sebou. Potřebují mít možnost volby. V životě je pro ně hodnotné učení se novým věcem, vědecké bádání, vývoj a zlepšení. Potřebují prvně situace, které nastanou, pochopit a poté jsou schopni situaci řešit. Navazují vztahy na expertní bázi. Občas jsou velmi upřímní a říkají věci, které se ostatním nemusí

¹⁰ dostupné na: <https://sancedetem.cz/ctyri-temperamenty-u-deti#hraci>

¹¹ dostupné na: <https://sancedetem.cz/ctyri-temperamenty-u-deti#idealiste>

líbit. Je pro ně těžké pochopit, co prožívají ostatní.¹² (Majerová (roz. Stang), 2019), (Miková, 2018, str. 31)

4 Komunikační typy podle Kopsových

Tato kapitola popisuje, jakým způsobem dělí komunikační typy autoři Tygřích knih, manželé Kopsovi. Teorie vychází ze zkušenosti autorů, kterou nasbírali v jejich dlouholeté praxi. Spolupracovali s pediatry, psychology a jinými odborníky. Určení komunikačního typu je nejdůležitějším pilířem celé metody. Celou teorii čerpám z jejich publikovaných knih a z ambasadorského kurzu, který jsem absolvovala v roce 2021.

„Rozlišujeme čtyři komunikační typy. Pocitový, rozumový, obrazový a sluchový. Proč je nazýváme právě komunikačními typy? Na jedné straně jde o slovní projevy, které mají své zákonitosti, na straně druhé jsou doplněny způsoby přemýšlení, chování a projevování se. Tento souhrn dává ucelený obraz jednotlivých komunikačních typů.“ (Kopsová, Kops 2016, str. 9)

Komunikace je pro nás přirozená a vrozená. Je to naše podstata. Dle manželů Kopsových může komunikační typ určit již pediatr, i když dítě ještě nemluví. Dokáže na něj totiž reagovat neverbálně. Vlastní komunikační typ dle autorů není naučený. Nemohou se ho naučit od rodičů, jelikož v rodině mohou být jiné komunikační typy. Často se ale stává, že dítě převezme komunikační typ od svých rodičů tzv. přemaz. Stane se to tak, že dítě používá svůj vrozený komunikační typ, který ale není rodiči přijat – není naplněná jeho největší potřeba. Snaží se být přijat, a tak přebere komunikační typ, který používají jeho rodiče. Bohužel to k naplnění potřeby ale stále nestačí, a dítě je tak více ztraceno. Komunikační typ ovlivňuje fungování a chování člověka po celý život.

Pokud chci komunikační typ diagnostikovat, musím hlavně poslouchat, na jaké komunikační spojnice daný jedinec reaguje. Každý komunikační typ má svá slovesa, na která reaguje lépe. Dá se ale také poznat vizuálně. Mohu jedince pozorovat – kam si sedne, když přijde do místnosti, jaké má návyky apod.

„Komunikační typy rozdělujeme do čtyř základních kategorií, z nichž každá má svůj jedinečný proces, kterým se vyznačuje a podle kterého daný jedinec často jedná.

¹² dostupné na: <https://sancedetem.cz/ctyri-temperamenty-u-deti#racionalove>

Pochopením tohoto procesu můžeme změnit atmosféru a komunikaci v rodině“ (Kopsová, Kops, 2015 str. 14)

Komunikační typ, ale nebývá pouze jeden. Popis jednoho komunikačního typu je opravdu konkrétní a detailní. Vyhraněnost do jednoho typu nebývá příliš častá. Obvykle je jeden typ dominantní a k němu jeden či dva doplňkové.

4.1 Pocitový komunikační typ

„Dítě pocitového komunikačního typu v komunikaci klade důraz na vnímání a pocity. Častým projevem pocitového typu je tedy nekonkrétnost (neurčitost) vyjadřování vyplývající z obtížnosti popsat své pocity“ (Kopsová, Kops, 2016, str. 9)

„Dítě i dospělý pocitového komunikačního typu se snaží do informací i emocí vcítit. Jedná se o proces, kdy se člověk tohoto typu snaží vstoupit celou bytostí do dané problematiky a tu pocitově obsáhnout. Kladnou stránkou takového přístupu je empatie, na druhé straně často přechází do přecitlivělosti a přebírání problémů jiných na svá bedra.“ (Kopsová, Kops, 2015, str. 14)

Dítě pocitového komunikačního typu se většinou učí pomocí zkušeností a zažitých pocitů. Nejprve si potřebuje vše vyzkoušet, prožít, poté si to lépe pamatuje. Je lepší mu práci rozdělit do jednotlivých kroků. Potřebuje pocit sdílení. Bezpečné prostředí ve třídě a pocit přijetí jsou pro něj klíčové.

Pokud se má dítě pocitového komunikačního typu rozhodnout, není to pro něj jednoduché. Trvá mu to déle. Pomůže mu, když dostane na výběr ze dvou variant. Pomůže například otázka: Z čeho máš lepší pocit?

Pocitový komunikační typ bývá velmi empatický. Když jsou ve svých emocích a neumí je popsat, jsou občas pro ostatní nečitelní. Potřebuje pocit přijetí, bezpečí, sounáležitosti, pocit, že zvládá a že někam patří.

Využívá tyto komunikační spojnice: Jak to cítíš? Jak to vnímáš? Co by ti bylo příjemnější? Vyhovuje ti to? Můžeš mi popsat svůj pocit? Vnímáš mě? Máš pocit, že potřebuješ pomoci? Budeme to dělat spolu.

Pocitový komunikační typ preferuje citové vnímání. Vnímá přes pocity a prožitky. Potřebuje pocit sounáležitosti a bezpečí. Je pro něj klíčové naučit se oddělovat své pocity od pocitů ostatních. Potřebují pocit, že s ním počítáte a že ho vnímáte. Potřebuje čas a nebyt pod tlakem. Reaguje na slova: cítit, příjemný, prožívat, jemný, společně, dotek, kontakt.

4.2 Rozumový komunikační typ

„Rozumový komunikační typ to jsou především data, informace a procesy. Je pro ně naopak velmi obtížné vnímat pocity. O věcech přemýšlí a tvoří procesní kroky. Stejně tak v procesních krocích uvažují, přemýšlí a logicky hodnotí. Na konci procesu vždy potřebují konkrétní výslednici. To znamená opět konkrétní data a popsany proces.“ (Kopsová, Kops 2016, str. 17)

„Základem pro rozumový komunikační typ je dostatek informací a faktů. Získané informace mají tito lidé potřebu si ověřovat a vyhodnocovat. Mnohdy na řešenou situaci nahlíží z mnoha úhlů pohledu. Pokud nemá dítě rozumového komunikačního typu dostatek dílčích informací, cítí se mnohdy nejistě, zmateně nebo podrážděně. Některé děti se nespokojí, dokud nedostanou detailní informace, aby mohly svou představu zpracovat.“ (Kopsová, Kops, 2015, str. 15)

Dítě rozumového komunikačního typu se skvěle učí informace, které na sebe navazují. Potřebují logické návaznosti a souvislosti. Potřebují dostatek času pro zpracování procesu. Od dětství je zvyklé na dodání informací, které potřebují. Spoléhají na to. Proto je důležité je naučit hledání a dotazování na potřebné detaily a informace.

Pokud se má člověk rozumového typu rozhodnout a nemá dostatek informací, je to pro něj téměř nemožné. Pomůže mu tedy dostatek informací a časové rozmezí ideálně přesný termín, do kdy má rozhodnutí udělat.

Rádi postupují dle určitého návodu. Krásná ukázka je při stavbě lega. Jdou rádi procesem a potřebují svůj čas. Pokud předběhneme o dva kroky dopředu nebo uhneme z plánu, protože už vidíme výsledek a chceme proces urychlit, je to pro dítě velmi náročné. Může to vést k zaseknutí a nechuti dále stavět. Ideální je dát dítěti prostor, aby si úkol

mohl zpracovat sám a předvést výsledek. S dětmi rozumového komunikačního typu musíme být velmi trpěliví a počkat na konec jeho procesu.

„Zvláštností rozumového komunikačního typu je, že nejprve musí projít procesem jednotlivých kroků, které mu teprve na konci dají obraz celkové situace. To znamená, že konečnou situaci nedokáže dopředu vidět a porozumí jí až na konci celého procesu.“ (Kopsová, Kops, 2016, str. 21)

Rozumový komunikační typ využívá tyto spojnice: Jak to myslíš? Jak to chápeš? Dává ti to smysl? Můžeš mi to popsat detailně? Je to pro tebe logické? Rozumíš tomu procesu (postupu)? Chápeš, co tím myslím?

Rozumový komunikační typ preferuje vše, co pochopí rozumem. Potřebuje dostatek dat a informací. Potřebuje si projít procesem. Výsledek vidí až na konci. Je potřeba při komunikaci dávat konkrétní informace, data ale nezapomínat na souvislosti a detaily. Vysvětlovat, proč a z jakého důvodu se něco děje. Reagují na slova: myslet, přemýšlet, rozumět, uvažovat, vědět, detail, vysvětlit, informace, proces, logika.

4.3 Obrazový komunikační typ

„Obrazový komunikační typ především vidí. Jeho vjemy, pochopení a naslouchání jdou vlastně přes oči. To, co vidí, také ví. A tomu, co vidí, rozumí. To, co jde přes oči, vnímá. Vidí věci a situace jako obrazy.“ (Kopsová, Kops, 2016, str. 27)

„Tito lidé vnímají v obrazech, které si vytváří v mysli. Jedná se o lidi s rychlým úsudkem, jasným názorem na věc, vlastními představami o řešení. Jisté riziko nesouladu vzniká v momentu, kdy se jim náhle zbourá obraz o situaci.“ (Kopsová, Kops, 2015, str. 16)

Pokud chceme dítěti obrazového komunikačního typu ulehčit učení, je dobré mu ukázat, o co půjde, o čem se bude učit, aby získalo přehled a pak teprve přijít s danou látkou. Nejvhodnější jsou názorné ukázky a obrázky. Tvoří si obrazové záchytné body. Učí se dobře pomocí příběhů. Rádi používají barvy a podtrhávají si. Myšlenkové mapy jsou pro ně velmi užitečné.

Obrazový komunikační typ se nezabývá detaily. Pokud mluvíte dlouho a detailně, přestane se brzy soustředit a lehce ztratí trpělivost.

Co se děje v hlavě člověka s obrazovým komunikačním typem? Vidí situaci jako obraz. Tento obraz si tvoří rychle nehledě na množství získaných informací. Když nemá dostatek informací, prostě si je dotvoří podle svého. Toto je častý důsledek nepochopení a nedorozumění. Proto je důležité upřesnit a dobře popsat situaci tak, jak ji vidíme. Jinak si dotyčný vytvoří svůj obraz, a vzniká tak prostor pro omyl.

Pro dítě obrazového komunikačního typu není příliš těžké se rozhodnout. Většinou vidí, co se mu líbí. Potřebuje kreativní různorodou činnost, nechce dlouhou rutinu. Umí se také rychle nadchnout pro věc. Má ale sklon nedotahovat věci do konce, proto je pro ně důležité mít vedle sebe někoho, kdo jim pomůže proces dotáhnout, například rozumový komunikační typ.

Obrazový komunikační typ využívá tyto spojnice: Jak to vidíš? Je ti to jasné? Dává ti to jasný obraz o věci? Jaký na to máš pohled ty? Jaký je tvůj úhel pohledu? Vidíš, co tím myslím? Dokážeš si to představit? Jsi v obraze? Potřebuji pomoci s tím, jak to vidíš.

Obrazový komunikační typ preferuje vizuální vnímání. Tvoří si v hlavě obrazy a řídí se podle nich. Neřeší detaily, v představě si je sám dotváří, pokud mu chybí. Je proto důležité se na ně doptávat, aby byl jeho obraz autentický, a předešlo se tak nedorozumění. Potřebuje čas a prostor pro kreativitu, a to i při učení. Dítě potřebuje vidět, že je viděno. Reagují na slova: vidím, mám v tom jasno, jsem v obraze, kouknu se na to, mám o tom svou představu, představuji si to, podívej.

4.4 Sluchový komunikační typ

„Dítě vyhraněného sluchového komunikačního typu poznáte již podle toho, že místo toho, aby se vám dívalo do očí, k vám bude naopak naklánět ucho. Co slyší, to vnímá. Přes sluch si dobře pamatuje. Při poslouchání může bez problému dělat další činnosti. Dítě sluchového komunikačního typu mívá problém s některými zvuky a tóny, které špatně snáší.“ (Kopsová, Kops, 2016, str. 35)

Dítě sluchového komunikačního typu se učí hlavně poslechem. Nepotřebují si zapisovat poznámky, mohou se koukat z okna, a přesto přesně ví, o čem je řeč. Je dobré tyto děti netlačít do psaní detailních poznámek, ale při výkladu upozornit, na důležité informace, které by si měly zaznamenat. Tyto děti bývají často napomínány za to, že

nedodrží oční kontakt. Je ale důležité říci, že i když se na vás dítě nekouká, neznamená to, že vás nevnímá nebo ignoruje. Zároveň k učení využívá hlasité opakování. Rádo si látku říká nahlas, nebo si z nich tvoří písničky či básně.

Lidé s tímto komunikačním typem jsou náchylní na různé zvuky. Potřebují své ticho. Nedokáží se učit v hluku, neslyší pak své myšlenky. Rádi si také pro sebe broukají různé melodie nebo si pro sebe mluví nahlas.

Největší potřebou tohoto typu je, aby byl vyslyšen. Je to pro něj symbol důvěry. Pokud budu dítě sluchového typu často přerušovat a nenechám ho dokončit myšlenku, mohu ztratit jeho důvěru. Je to skvělý vypravěč a posluchač. Někdy může jít až do extrému upovídanosti. Mohou vám často skákat do řeči a nenechají vás domluvit. Bývají velmi upřímní.

Tyto děti je složité diagnostikovat přes komunikační spoje. Mají totiž odposlouchané všechny a využívají je. Přesto mají své spoje, které na ně fungují.

Sluchový komunikační typ využívá tyto spojnice: Jak ti to zní? Povíš mi o čem to je? Co bys na to řekl? Posloucháš mě? Můžeme si popovídat? Zavoláme si, abychom si pokecali? Řekneš mi o tom více?

Sluchový komunikační typ preferuje audiosignály. Spíše nastaví ucho než oko. Potřebuje si být jistý, že ho slyšíte a posloucháte. Je to pro ně symbol důvěry. Nepotřebují si psát všechny zápisky, pamatují si poslechem. Výborně se učí hlasitým opakováním nebo využívají audio nahrávky. Jsou dobrými posluchači i vypravěči. Mají problém poznat slovní narážky nebo ironii. Je potřeba jim popsat, co po nich chceme. Reagují na slova: slyším, ladí mi to, poslouchám, říkej, zopakuj mi to, povídám.

Praktická část

5 Metodologie výzkumu

V rámci praktické části jsem si stanovila dva úkoly, respektive cíle:

1) Shrnout poznatky o metodě manželů Kopských.

Informace jsem získala ze tří zdrojů. Kromě publikací autorů jsem s autory metody vedla polo strukturovaný rozhovor (viz příloha 2) a dále jsem čerpala z vlastní reflektované zkušenosti z role účastníka jejich kurzu. (viz příloha 1) Rozhovor proběhl v květnu roku 2021 a trval necelé dvě hodiny. Kurzu jsem se zúčastnila v roce 2021. Pořizovala jsem z jednotlivých setkání kurzu reflektivní poznámky. (viz příloha 3)

2) Navrhnout a v rámci **akčního učitelského výzkumu** ověřit pracovní listy a aktivity s využitím tzv. Tygří metodiky®, které by mohly být inspirací pro realizaci naplňování cílů osobnostní a sociální výchovy ve výuce žáků 1. stupně ZŠ.

Akční učitelský výzkum

Akční učitelský výzkum (dále jen AUV) má za úkol propojit praxi s výzkumem. Hendl (2012) uvádí, že „Cílem je vypracování orientace, která povede k jednání v terénu. Akční výzkum je cyklický – podobné kroky se opakují v podobné sekvenci; zúčastněný (participativní) – klienti a účastníci jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu; kvalitativní – pracuje častěji se slovy než s čísly; reflektivní – kritická reflexe procesů a výsledků je základní část každého cyklu. Aby se dosáhlo cíle, musí akční výzkum pružně reagovat na vzniklé situace a obtíže. Zároveň se vyvíjí. Jeho cykly představují reakci na nové poznatky a potíže v terénu. Nové cykly pomáhají testovat a rozvíjet interpretace z předchozích cyklů.“ (Hendl, 2012, str. 136–137)

Dle Hejlové (2004) by měl být AUV vedený za cílem zlepšení své pedagogické praxe s konkrétní skupinou. Má napomoci k identifikaci problémů a hledání řešení. Má podpořit učitele k rozvoji schopností, které se výzkumu týkají. Například: porozumění a vyhodnocení výsledků, dané výzkumy naplánovat, aplikovat a reflektovat. (Hejlová, 2014, str. 203)

Positiva AUV shrnula profesorka Kate Wall ve svém rozhovoru pro Ústav pedagogických věd Masarykovy univerzity. V rozhovoru Wall říká: „Domnívám se, že učitelé, kteří se zabývají tím, co se odehrává v jejich třídě, se zároveň učí, profesně se vzdělávají. Někteří učitelé zapojení do našich projektů, mají již velmi dobře rozvinutou schopnost učit se. Tedy všichni učitelé mají dobře rozvinutou schopnost učit se, protože musí nejprve získat dost náročnou kvalifikaci, ale pokud jde o jejich každodenní práci, je to různé. Lze však říci, že se setkáváme s učiteli, kteří jsou schopni vidět učební potenciál toho, co dělají, a pak vidí také možnosti vlastního rozvoje, které jim nabízí zapojení do výzkumu.“¹³

¹³ WALL, Kate, Roman ŠVARŤÍČEK a Klára ŠEĎOVÁ. Akční výzkum je věcí profesní odvahy: Rozhovor s Kate Wall. *Studia paedagogica (Brno)* [online]. 2015, 20(2), 127-133 [cit. 2023-04-11]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2015-2-7

6 Tygří knihy

Následující kapitola se vztahuje k prvnímu cíli a pokládá si za cíl shrnout poznatky o metodě manželů Kopsových.

6.1 O autorech a knihách

Autorem tří publikací o tzv. tygřím světě jsou manželé Kamila a Petr Kopsovi. Tato kapitola popisuje, jak dané knihy vznikali. Veškeré citace jsou na základě strukturovaného rozhovoru (viz příloha 2).

Hlavním rozhodnutím, proč manželé Kopsovi napsali tyto knihy, byla jejich dosavadní práce s dětmi. „Vznik knížky byl velmi spontánní, měli jsme velké zkušenosti s dětmi (hlavně tedy s ADHD) a řekli jsme si, že je potřeba to dát ven a je potřeba, aby o tom lidé věděli,“ říkají manželé Kopsovi. Při práci s dětmi komunikovali, vyslechli, co se jim děje a proč se jim to děje. Na základě těchto poznatků se rozhodli napsat knihu: Tygr dělá uáá uáá. Cílem bylo čtenářům přiblížit, co se v dětech odehrává. Popsat, jak děti dané situace prožívají a jak se v nich cítí. Kniha je psaná jako příběh v ich-formou, kde Jakub, žák první třídy, vypráví o sobě a svém tygroví. Popisuje, jak funguje život s tygrem a co tygr představuje. Myšlenka pro využití tygra přišla od dětí. „Děti samotné začaly mluvit o tom, že mají tygra, který je zlobí. Důležité si je uvědomit, že děti nemají rozdělený svět jako my dospělí na dvě paralely. Děti to vnímají jako já a moje pocity, můj tygr. Pro děti tygr znamená pocity a projevy tygra. To třeba dospělí těžko chápou.“

Dítě, které pozná svého tygra, dokáže pomoci tygra lépe popsat, co se mu děje. Může se cítit bezpečněji. „Když řeknu... ‚Hele Aničko, co se tomu tvému tygroví děje? Z čeho má strach? S čím má problém?‘ Tak to krásně dostanu napovrch. A to je to, co jsme objevili, že díky tygroví dokážeme komunikovat a vytáhnout z dětí věci, které samy umí těžko popsat.“

Kniha a následná práce s tygrem není určena jen rodičům a vychovatelům dětí s ADHD. Svůj potenciál najde u všech dětí a dospělých.

Při práci spolu autoři knih velmi úzce spolupracují: „Je to hrozně rychlé, sedíme u stolu, koukáme na sebe, máme každý své materiály a vedeme společnou debatu. Sdílíme si

nápady a postřehy.“ Každý má své klienty. Doma si poskytují vzájemně zpětnou vazbu a rady.

Celý koncept tří knih nebyl dopředu plánovaný: Vše vznikalo postupně: „Popud přišel od lidí, od rodičů. My jsme s klienty pracovali touto metodou tygra a oni nás začali přemlouvat, jestli bychom to nedali do formy nějaké knížky, aby s tím mohli dál jako rodina pracovat. Chtěli po nás návod. První knížku vnímáme jako inspiraci a ta druhá knížka byla reakce klientů, kteří vědí, co je to tygr, ale už nevědí, co s ním dál.“

Druhá kniha se jmenuje: Jak se krotí tygr. Tzv. krocení tygra je dle autorů proces poznávání, přebírání odpovědnosti a komunikační interakci sama se sebou a okolím. Hlavním cílem knihy je ukázat, jakou roli má dítě a jakou rodič při práci s tygrem. Dítě je v roli krotitele a rodič jen v roli asistenta krotitele. To znamená, že rodič není tím, kdo krotí tygra dítěte, dítě to dělá samo a rodič mu je oporou. Zajímavým prvkem knihy je, že i rodič ukáže, že má svého tygra. Tím se dostane na stejnou úroveň jako dítě.

Pro některé rodiče toto může být velmi náročné. Ne každý se zvládne otevřít a ne každý chce svého tygra vůbec objevit. Když se to podaří, je to velká výhra pro rodiče, dítě i jejich vztah. Sami autoři uvádí, že výsledky „krocení tygra“ u jednotlivce mají přímý a velmi příznivý vliv na celý kolektiv (rodinu). „Je to opravdu postavené na partnerském vztahu. Je potřeba aby i pedagog/rodič přiznal, že má taky toho svého tygra. Je tedy otázka, zda je pedagog ochotný se k tomu přiznat a otevřít to téma, ale ve chvíli, kdy to ten pedagog udělá, získá srdce těch dětí. A otevře si možnost komunikace.“

Učitel, psycholog nebo někdo jiný, kdo s dětmi pracuje, se může také stát asistentem. Dítě tak může mít dva asistenty. Je zde tedy možná spolupráce mezi učitelem, rodičem a dítětem. Tento moment je pro mě jako učitele velmi důležitý a přínosný.

Ve třetí knize se autoři nejvíce zabývají komunikací. Sami říkají, že to pro ně byla největší výzva. „Vůbec jsme neplánovali, že budeme psát knihu na typologii, chtěli jsme si ji spíše nechat do naší diagnostiky. Právě třetí knížka pro nás byla větší výzva. Potřebovali jsme shrnout potřebné informace pro „krocení“. Chtěli jsme, aby to měli čtenáři v celku, aby pochopili, že komunikace má hodně složek. Jak verbální, tak neverbální. A každý člověk se rodí se svým stylem komunikace. Ale jsou vlastně jednoduché, jsou čtyři a dají

se snadno rozpoznat.“ Autoři ve své knize popisují jednotlivé typy a ukazují na příkladech, jak daný typ poznat. (viz kapitola Komunikační typy v teoretické části)

Odezva a reakce na knihy byla podle slov autorů obrovská. Knihy se začaly šířit mezi pedagogy ve školách i školkách a také s nimi začaly pracovat pedagogicko-psychologické poradny. Manželé Kopsovi začali i úzce spolupracovat s některými pedagogickými univerzitami v České republice a nejen tam. Jejich knihy byly přeloženy do němčiny a slovenštiny a jejich ambasadoři působí v Německu, Slovensku a Švýcarsku. Tuto metodu začali aplikovat dokonce sportovní trenéři.

6.2 Ambasadorský kurz

O metodu tygřího světa začal být větší zájem, a proto se autoři rozhodli své poznatky sdílet dál a vyškolit větší skupinu lidí, která bude metodu šířit a učit dál a budou tzv. ambasatory metody (viz příloha 1).

Ambasadorský kurz je určený pro pedagogické pracovníky, psychology a výchovné poradce. Může se ho ale účastnit i někdo mimo pedagogický obor, například rodič. Kurz trvá půl roku a skládá se ze sedmi setkání. Každé setkání je zaměřené na jiné téma a trvá jedno odpoledne. Dohromady zabere 42 vyučovacích hodin. Hlavními tématy kurzu jsou: vznik, funkce a využití tygřího světa, osobnost dítěte z pohledu tygřího světa, osobnost pedagoga z pohledu Tygřího světa, komunikační typy, praktické využití získaných znalostí, jak učit a předávat získané znalosti a jako poslední je osobní setkání, jelikož se kurz konal v období epidemie Covid-19 online.

Velkou výhodou kurzu je omezený maximální počet lidí, kteří kurz mohou absolvovat. Skupina deseti lidí se pravidelně setkává a spolupracuje. Manželé Kopsovi spolu fungují v tandemu. Vzájemně se doplňují a předávají informace.

Témata jsou velmi rozsáhlá. Zaměřují se na jednotlivé fáze v dětství a na traumata, která z dětství pramení. Témata na sebe navazují. V kurzu jsem se více do hloubky dozvěděla, co se v dítěti může odehrávat a z čeho mohou pramenit jeho problémy či traumata. Na základě těchto znalostí je pro mě jednodušší metodu využít. Bohužel ještě není hotová metodika pro učitele. Kurz mi dal mnoho nápadů, co v praxi dělat. Jeden

z úkolů, které jsme během kurzu měli, bylo vytvořit metodický list, jak bychom s dětmi a jejich tygry pracovali.

V kurzu jsme nedostali přesnou metodiku, jak s metodou pracovat, ale slyšeli jsme tipy, jak tygry ve třídě využívat. I z tohoto důvodu jsem se rozhodla svou diplomovou práci zaměřit na toto téma a na tvorbu metodických listů. Manželé Kopsovi také na metodice pracují a tvoří metodické listy, které mohou učitelé ve výuce využít. Metoda je velmi vhodná i pro mateřské školy. Tam je již metodika lépe rozpracovaná.

6.3 Princip a funkce metody

Princip metody je prostý a jednoduchý. Funguje podobně jako například panenky osobností – Persona Dolls. Tuto metodu využívají v programu Varianty z organizace Člověka v tísni, který se zaměřuje na vzdělávání. „Panenky fungují jako prostředníci mezi učiteli a dětmi i mezi dětmi navzájem, pomáhají dětem mluvit o sobě a bránit se, když se jim někdo posmívá kvůli vzhledu, původu nebo ekonomické situaci rodiny.“¹⁴ U metody panenky Dolls je větší důraz na vnější odlišnost. Metoda Tygřího světa se více zaměřuje na dítě zevnitř a pomáhá mu sdílet, co se v něm odehrává. Rozdíl vnímám také v tom, že panenku vlastní paní učitelka, zatímco tygra máme každý svého. Mluvíme a popisujeme, jak se náš tygr má a co cítí, na co právě myslí, co vnímá a vidí nebo co slyší. Když chceme říct, že se nám například nelíbí, jak se k nám chová někdo druhý, je jednodušší mluvit o tygrovi někoho jiného než o člověku samotném, i když oba ví, že se jedná o něj. Může to být jen jednodušší cesta k dorozumění se. Ve skutečnosti to nemusí být právě tygr. Důležité je, aby skupina, ve které se metoda aplikuje, věděla, jak koncept funguje. To znamená, že mohu používat jiné označení, ale je důležité rozumět principu. Někdo má například draka, ale ví, co znamená, když někdo jiný mluví o svém tygrovi.

Klíčovým aspektem metody jsou komunikační typy. Dítě, které identifikuje a pojmenuje svůj komunikační typ a zná typy ostatních, dokáže lépe formulovat své myšlenky ostatním. Jsou schopni lépe pochopit myšlenky někoho jiného. Budou vědět, na která slovesa lépe reagují, a může jim to pomoci k vzájemnému porozumění. Může to být

¹⁴ Dostupné na: <https://www.clovekvitisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/persona-dolls>

cesta pro ty, kteří se cítí ostatními nepochopeni. Pojmenování svého komunikačního typu může vést k rozklíčování mnoha komunikačních neshod.

Bohužel tato metoda není dosud ověřena žádnou dlouhodobou studií. Vychází pouze z dlouhodobé osobní praxe manželů Kopských a jejich následovníků.

7 Akční učitelství výzkum

V následující kapitole popisuji, jak proběhl akční učitelství výzkum, uvádím, jak dané aktivity fungují a na základě čeho jsem volila dané metody. Jako první představuji plán přípravy, dále popisuji její realizaci. Zmiňuji, jak konkrétně metoda ve třídě probíhala a jak žáci na výuku reagovali, ukazuji jejich řešení a výpovědi. Na závěr dané aktivity a přípravu jako celek reflektuji a uvádím případná doporučení.

Akční učitelství výzkum probíhal v mé kmenové třídě. Učím na jedné z pražských základních škol. Učím druhou třídu a jsem jejich třídní učitelkou prvním rokem. Na práci se třídou spolupracuji s asistentem pedagoga. Třídou tvoří 26 žáků, 13 chlapců a 13 dívek. Jedná se o poměrně náročnou třídu, ve které má více žáků speciální vzdělávací potřeby a vyžadují z různých důvodů individuální přístup. Jeden žák má diagnostikované ADHD, medikaci a potvrzenou obsedantně kompulzivní poruchu (OCD), další tři mají přidělená podpůrná opatření 2. stupně, jedna žačka má individuální vzdělávací plán na zrakové postižení. Dále je ve třídě jeden nadaného žáka, ale s problematickým zvládnutím stresových situací.

Cílem akčního učitelství výzkumu je vytvořit přípravy na hodinu, které v sobě nesou cíle OSV (viz kapitola 1.1), témata OSV (viz kapitola 1.2) a jejich očekávané výstupy. V tematickém okruhu „Rozvoj schopností poznávání“ je očekávaným výstupem poznání vlastní empatické schopnosti. V tematickém okruhu „Seberozvoj a sebepoznání“ je výstupem vyjádření, jak sám sebe vnímám, poznání a charakteristika své osobnosti, pozitivní ovlivnění své osobnosti, respektive svého „já“. Díky aktivitám se rozvíjí tyto klíčové kompetence: sociální a personální – vést žáky k vzájemné toleranci, zodpovědnosti a spolupráci, k otevřené diskuzi, otevřenosti a sebepoznání. Dále kompetence k učení – práce s textem a kompetence komunikativní – vzájemná komunikace, aktivní naslouchání, samostatné vyjadřování. Přípravy na hodinu vedou žáky také k reflexi a sebereflexi.

Cílem těchto aktivit je také podporovat bezpečné klima třídy a well-being žáků.

7.1 Úvod do tygřího světa – práce s knihou

7.1.1 Plán

První pracovní list se věnuje úplnému úvodu do problematiky tygřího světa. Jde o pochopení principu, jak metoda funguje. Využila jsem textovou analýzu a práci s knihou. Žáci jsou spíše v roli posluchače a na základě příběhu si do něj interpretují sami sebe. Kniha se jmenuje: Tygr dělá uáá uáá.

V knize je hlavní postavou kluk Jakub, který má ADHD a je v první třídě. Popisuje svého tygra, který mu ze začátku dělá spíše problémy, než by mu byl užitečný. Společně s maminkou se učí tygra ochočit a pracovat s ním. V průběhu se čtenář dozví, že tygr je vlastně Jakub samotný a že, když mluví o tygrovi, mluví o sobě samém.

V přípravě jsou uvedeny konkrétní otázky ke knize, na které žáci odpovídají v průběhu čtení. Kniha slouží jako průvodce. V druhé části, po dočtení knihy, následuje práce s pracovním listem, do kterého si žáci kreslí vlastního tygra a popisují co jejich tygr má a nemá rád, co si přeje a čeho se bojí.

Název:	Jak pracovat s knihou?
Pomůcky:	Kniha: Tygr dělá uáá uáá, PL na kresbu tygra
Čas:	1-2 vyučovací hodiny
Cíle:	Žák objeví svého tygra. Pojmenuje, co má a nemá rád, co si přeje a čeho se bojí.
Cíle OSV:	Aktivita vede k porozumění sobě samému a druhým. Žák rozvíjí základní dovednosti efektivní komunikace. Aktivita napomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a druhým.
Nejlepší a nejjednodušší úvod do tygřího světa je přečíst s dětmi knížku. Záleží na věku a úrovni žáků. Je tedy potřeba aktivitu přizpůsobit.	

I. část

- Přečíst s dětmi knihu a v průběhu čtení odpovídat na připravené otázky (viz tabulka)

Doporučení:

Před čtením knihy je dobré si označit stránky, u kterých je dobré pokládat otázky žákům. Je určitě možné se intuitivně zastavit ve čtení a položit žákům otázku.

Tyto otázky hlavně cílí na udržení pozornosti a ověření, zda rozumí, o čem hlavní postava mluví.

Strana	Úryvek, po kterém je vhodné položit otázku	Otázka na děti
Str. 5	„Říkají mi, že jsem rozjívený a nepořádný. Také paní učitelka o mně říká, že jsem roztěkaný a nedávám ve škole pozor.“	Ruku nahoru, kdo z vás se cítí podobně?
Str. 10	„Moc se mi to nelíbí, ale nemohu si pomoci. Maminka je na mě potom nazlobená. Ale já vím, že to udělal tygr. Na zadek však dostanu já. Je to nespravedlivé.“	Zlobili se na vás rodiče někdy, když jste si s tygrem hráli a rozdivočeli se?
Str. 19	„Já mám svého tygra rád. Ale někdy vyvádí tak, že maminka pláče a tatínek se zlobí. Maminku s tatínkem mám rád. Mám rád i svého tygra. Nechci se ho vzdát, nechci ho ani zabít. Ale také nechci, aby maminka plakala.“	Měli byste radu pro Jakuba?
Str. 34	„A ty už svého tygra znáš?“	Zkuste zavřít oči a zamyslet se nad svým tygrem. Nemusíte ho znát stejně divokého, jako ho má Jakub. Některý tygr je naopak velmi tichý a třeba mu naopak dělá problém umět si občas pohrát a nemít strach.

II. část

Jak vypadá tvůj tygr? Zkus vystihnout, jaký je obrázkem.



Napiš/nakresli, jaký je tvůj tygr:

Má rád...

Nesnáší...

Bojí se...

Přeje si...

Co by chtěl, ale neumí si o to říct...

7.1.2 Realizace

12. 9. 2022

Dnes jsem s dětmi začala úvod do tygřího světa. Zavolala jsem žáky na koberec a vyzvala je, ať si vezmou polštářky a udělají si pohodlí. Vzala jsem knížku a začala číst.

Děti na knížku reagovaly velmi pozitivně a vtáhla je do děje. Po přečtení první části jsem jim položila otázku: „Co by poradili Jakobovi, kdyby byli na jeho místě?“

E: „Snažila bych se mamince vysvětlit, že za to může tygr a ne já.“

Uč: „Dobrá, vysvětlíme to mamince a co s tím dál?“

H: „Říct tygrovi, ať toho nechá.“

M: „Já bych se k němu přidal.“

Uč: „Jasně, ale Jakub říká: mně se to nelíbí, když se k němu přidám. Nemůžu si ale pomoci a nevím, co mám dělat. Co bys mu poradil?“

M: „Třeba že bych si ho nevšímal.“

Š: „Já bych se před tygrem schoval.“

B: „Ale to by ses furt jen schovával před tygrem.“

E: Já bych ho poprosila, aby toho nechal.“

P: „Ne, to by nefungovalo.“

Uč: „Proč ne? Když ty zlobíš a někdo tě poprosí, ať toho necháš, necháš toho?“

P: „No, to jo.“

T: „No kdyby zlobil tak bych ho zavřel do klece nebo na balkon.“

Uč: „Tobě by se líbilo, kdyby tě mamka za zlobení zavřela do klece?“

T: „Nevím, ještě to nikdy neudělala.“

Po krátkém sdílení jsme četli dál.

Dočetla jsem další úsek a jeden žák se přihlásil a řekl: „Já si myslím, že tygr je moje duše.“

Otevřelo mi to možnost jim více do hloubky popsat, co je tygr: „Tygr je něco, s čím občas někdy bojujeme. Například teď tygřící od kluků do nich šijí a říkají: já nechci ležet, šup hraj si se mnou. Já si chci s někým povídat. No a oni poslechnou tygra a zlobí s ním.“

Pokračovala jsem ve čtení pasáže „Jak se chová můj tygr, tak se chovám i já. Mám ho rád, ale nechci se ho vzdát, nechci ho ani zabít.“

Zeptala jsem se dětí: „Jakou radu byste dali Jakubovi?“

E: „Prostě bych mu řekla: nech toho, nech mě být. Potřebuji to udělat, pak si s tebou přijdu hrát.“

Uč: „E., tygr už je možná ochočený, a proto jí to takhle funguje. Co ostatní? Funguje vám to?“

M: „Mně to nikdy nefunguje.“

L: „Já bych ho zavřela do klece a zamkla bych ho. A zatímco by se snažil dostat ven, měla bych čas na učení.“

Uč: „L. by šla tou cestou, že by tygra zavřela.“

L: „Ne, to bych nechtěla, jen bych ho zabavila něčím jiným.“

H: „Já bych toho zlobivého prodal a koupil bych si nového.“

Uč: „Ty bys prodal sám sebe? Ty bys ho ze sebe dokázal vyndat? Ten tygřík není třeba jako náš plyšák, kterého máme ve třídě. Je to něco, jako popsal T. je to něco jako naše duše. Je to něco, co do nás skočí, a my nevíme, co s tím máme dělat.“

C: „Já bych ho něčím zabavil, aby mě nerušil.“

Uč: „Chtěli byste, aby s vámi někdo jednal tak, aby vám to neřekl napřímo, co mu vadí, ale chtěl by vás zabavit? Pomohlo by to vyřešit problém s tygrem?“

Žáci: „Né! Spíš by ho to zhoršilo“.

Uč: „Jdeme číst dál a uvidíme, jak to vyřešil Jakub.“

Knížku jsme dočetli. Končí větou „A ty už znáš také svého tygra?“

Uč.: „Zkuste si zavřít oči a zkuste se spojit se svým tygrem. Zkuste si říct, kdy do vás skočí? Jak se projevuje? Může se stát, že váš tygřík to nebude mít jako Jakub. Možná je někde schovaný, a naopak neumí takhle vyvádět, ale chtěl by. Alespoň trochu. Možná se cítí sám. Podoba vašeho tygra je jedinečná, tak jako jste vy.“

Po vizualizaci jsem žáky poslala do lavic a vysvětlila práci s pracovním listem. Kreslili svého tygra a popisovali, co má rád, co nemá rád, čeho se bojí a co si přeje.

Ukázky odpovědí (viz příloha 4)

Každý obrázek je jedinečný, tak jako jejich tygr. Je ale důležité se doptat, co se v obrázku ukrývá. Interpretace totiž mohou být rozdílné.

Žák 1



Obr. 4.

„Můj tygr je modrý. Když je našťvaný, je červený. To okolo je zóna. Když mu jeho zónu/prostor někdo naruší, našťve se. To pak vybuchne a třeba i hází věcmi.“

„Loni vypadal takto (viz obrázek 2). Byl hodně našťvaný a vybuchoval mnohem víc. Dělal mu velký problém, aby byl klidný. Rychle se našťval.“

Žák 2



Obr. 5.

„Můj tygr má velké zuby. Loni je měl mnohem větší. Hodně se změnil. Dřív rád kreslil krev a měl moc rád zbraně. Teď má krev taky rád, ale ne když je zlá. Má ji rád v biologii. Zbraně mám rád taky, ale už vím, že války nejsou dobré. Proto má můj tygr už menší zuby.“

Žák 3

Jak vypadá tvůj tygr? Zkus vystihnout jaký je v obrázku.



Obr. 6.

„Můj tygr má na sobě i puntíky. Je to jiné, ale já jsem také jiná. Líbí se mi být odlišná. I když se občas kvůli tomu cítím sama.“

Žák 4

Jak vypadá tvůj tygr? Zkus vystihnout jaký je v obrázku.



Obr. 7.

„Můj tygr rád odpočívá. Proto leží na zádech, ale je tam sám a občas mu je smutno. Chtěl by společnost.“

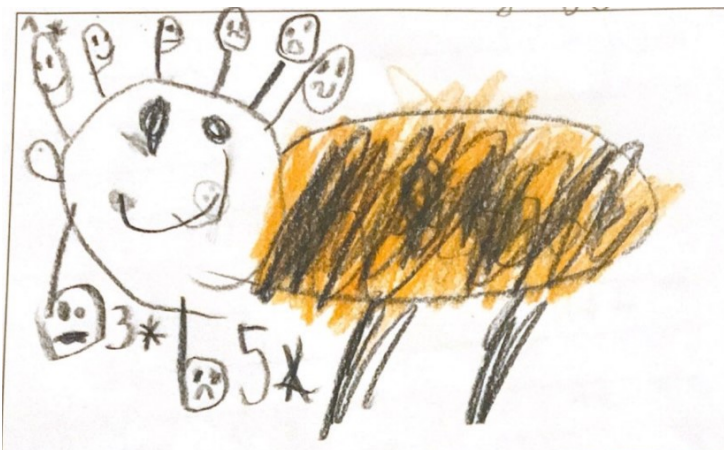
Žák 5



Obr. 8.

„Můj tygr je vlastně spokojený, ale občas by chtěl vylézt z krabice. Je občas někde schovaný a chtěl by více blbnout s ostatními. Občas mu je v ní dobře, proto se trochu usmívá.“

Žák 6



Obr. 9.

„Tohle jsou smajlíci. Podle nich umí dát tygr najevo, jak se cítí. Když je zamračený, je to stejné, jako když má dostat pětku.“

Žák 7



Obr. 10.

„Můj tygřík má rád mazlení. Je rád, když děláme věci spolu. Rád si hraje a povídá. Jen si někdy nevěří.“

Žáci v pracovním listu sdíleli, co jejich tygr má a nemá rád, čeho se bojí, co si přeje a co by chtěl, ale neumí si o to říct.

V otázce „Co mají rádi“, často psali různé druhy jídel, sportovní aktivity jako tělocvik, běhání a plavání. Často se tam objevovalo společné hraní a mazlení.

Naopak u otázky „Co rádi nemají“, se často objevovaly typy chování: „Když si se mnou nechce nikdo hrát.“; „Když je nuda.“; „Když mě někdo otravuje.“ nebo „Když mě někdo bouchne.“

Nejčastější odpovědi na otázku „Čeho se bojí“, bylo, že se bojí tmy nebo samoty. Dále se tam objevily odpovědi jako: „Když je maminka našťvaná.“ nebo „Napínávého pořadu v televizi“.

Mnoho z nich popsalo, že by si jejich tygr přál s nimi více hrát a dovádět. Dále byly častou odpovědí hračky a kamarádi. Objevily se také odpovědi typu: „zklidnit se“, „aby už nebyla válka na Ukrajině“, „spát ve stanu.“ nebo „hodně mazlení“.

Nejtěžší otázkou pro žáky bylo vymyslet, co by chtěli, ale neumí si o to říct. Mnoho žáků odpověď nenapsalo. Nejčastěji psali, že by si chtěli umět říct o bonbony či jiné sladkosti. Vícekrát se také objevila odpověď s přáním o kamarády. Žáci také psali: „Poznávat nové věci.“; „Mazlit se.“; „Aby moje sestra zmizela.“ U této žačky jsem se zastavila a doptala se na důvod. Důvodem byly dlouhodobé neshody a provokace. Po krátkém rozhovoru přišla žačka s listem znovu a říká: „Přála bych si, aby moje sestra měla klidnějšího tygra.“

7.1.3 Reflexe

Žáci na knihu a celou aktivitu reagovali pozitivně. Třída je náročná na udržení pozornosti, ale při čtení a sdílení odpovědí dávali pozor a vzájemně si naslouchali, dokázali přijmout představu vnitřního tygra.

Žákům se podařilo naplnit stanovený cíl. Na základě příběhu objevili svého tygra, nakreslili ho a zapsali do pracovního listu, co mají a nemají rádi, čeho se bojí a co si přejí. Náročné pro některé žáky bylo napsat, co si přejí, ale neumí si o to říct.

Časová dotace dvou hodin byla dostačující. Určitě by se dalo nad tématem společně se třídou diskutovat a sdílet mnohem déle, ale bylo by to v tomto případě na úkor pozornosti.

Vedení debaty s dětmi je pro mě někdy náročné a někdy přirozené. Velmi záleží na aktuální atmosféře celé třídy. Snažím se jejich odpovědi nehodnotit. Nebýt soudcem správnosti, ale doptávat se pomocí doplňujících otázek. Myslím, že se mi to dařilo. Někdy jsem debatu utnula a začala číst dál. Bylo to spíše z časového důvodu nebo proto, že se odpovědi žáků opakovaly nebo se diskuse odkláněla od tématu. I tak si myslím, že debata měla spád a přitom všichni, kteří mluvit chtěli, se alespoň jednou ke slovu dostali.

Při realizaci jsem zapomněla na druhou otázku. Proto bych určitě přidala doporučení, si před čtením založit v knížce místa, kde je dobré otázky položit. Zároveň bych otázky v tabulce k jednotlivým částím změnila na otázky otevřené jako např:

- 1) O čem mluví? Jaké pocity máte ze školy vy? Co vám p. učitelka říká?
- 2) Jak to máte vy, když váš tygr zdivočí?

3) Jakou radu máte pro Jakuba?

Kozel ve videu pro EDULAM¹⁵ (2020) uvádí, že otevřené otázky je vhodné využít, když se potřebujeme zorientovat v problému, při kvalitativním výzkumu, při rozhovoru, když chceme, aby se projevila osobnost respondenta, nebo když hledáme nové náměty a inovace. Výhodou otevřených otázek je, že přinutíme respondenta k zamyšlení nad odpovědí a každá odpověď je originální. Nevýhodou mohou být nepřesnosti ve vyjadřování a složitost zpracování odpovědi.

7.2 Třídní tygří erb

7.2.1 Plán

V ambasadorském kurzu od manželů Kopsových je zmínka o tygří smečce. Tygři ve skupině tvoří smečku a mají daná pravidla. Na základě této myšlenky bylo mou snahou využít metaforu smečky pro pocit vzájemné sounáležitosti třídy. Rozhodla jsem se pro tvorbu vlastního třídního erbu.

Tato příprava navazuje na zkušenosti z první aktivity, kde žáci popsali své tygry a jeho potřeby. Nyní je důležité mezi sebou své potřeby sdílet.

Cílem je sdílet informace o svých tygrech mezi sebou. V předchozí aktivitě nebyl prostor pro poznání ostatních tygrů. Nyní cílíme na poznání a seznámení se s ostatními tygry ve třídě, pomůže nám to lépe pochopit jejich chování a bude s nimi moct lépe vycházet. Cílem je také vytvořit společný znak-erb, který bude vypovídat o každém z žáků a zároveň bude tvořit společné hodnoty. Cílem je i zaměření na symboliku daného erbu. Bude nám viset ve třídě a budeme se k němu moci vždy vrátit.

Název:	Třídní tygří erb
Pomůcky:	Bílá role papíru, ideálně A2, psací potřeby
Čas:	1–2 vyučovací hodiny

¹⁵Dostupné na:

https://www.youtube.com/watch?v=1gmUms_sQeY&ab_channel=Moravsk%C3%A1vysok%C3%A1%C5%A1kolaOlomouc

Cíle:	Žáci společně vytvoří erb, který vypovídá o jednotlivcích. Žáci si navzájem představí své tygry.
Cíle OSV:	Žák přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni. Žák utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci. Aktivita napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování, přispívá k dobrým mezilidským vztahům.

I. Část

Žáky rozdělíme na čtyři skupiny. Každá skupina si bude sdílet charakter svých tygrů a odpovědi na tyto otázky: Co má tvůj tygr rád? Co nesnáší? Čeho se bojí?
Co si přeje?

Můžeme zde využít metodu sněhové koule, kdy se po sdílení skupinky spojí a dále sdílí.

II. Část

Další fází byla tvorba erbu. Erb je rozdělen na čtyři části. Každá část reprezentuje jeden charakter tygra. Do jednotlivých částí žáci napíší nebo nakreslí své odpovědi. Vytvoří se tak jednotný erb, kde bude zaznamenána charakteristika třídní smečky a jejich tygrů.

Na co si dát pozor?	Je důležité si dopředu vymezit pravidla skupinové práce. Je zde možné využít slovník tygra: „Vezměte si své tygry na klín a nastražte jejich ouška, když ten druhý bude povídat.“ Užijte si pak společně s tygrem vaši chvíli povídání, až na vás přijde řada. Erb je sice veliký, ale doporučuji kresbu po menších skupinách.
---------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

III. Část – Zpětná vazba

Zpětná vazba je velmi podstatnou částí všech OSV aktivit. „Tento proces pomáhá člověku si zpětnovazební informace nejen uvědomit, ale také zpracovat a aplikovat na jeho chování v budoucích, typově podobných případech. Přitom platí, že ne vždy musí nutně dojít k plánu do budoucna.“¹⁶

V této části probíhá finální sdílení erbu a je prostor pro vysvětlení obrázků nebo nápisů od dětí.

Jako reflexi pro tuto aktivitu jsem zvolila tyto otázky k diskusi.

- Podívejte se na erb a přečtěte si popisky a prohlédněte si obrázky.
- Pokud něčemu nerozumíte, ptejte se. Společné otázky a odpovědi.
- Po vzájemné diskusi učitel shrne, co se v erbu objevilo, popíše podobné hodnoty, strachy, přání. Důležité je ujištění, že každý máme právo na to mít svůj vlastní názor a je to v pořádku.

7.2.2 Realizace

16. 9. 2022

Zatím jsme s tygry pracovali individuálně. Každý sám za sebe. Cítila jsem potřebu pracovat více pospolu a sdílet. Jak vypadá tygr někoho dalšího? Co má rád? Čeho se bojí?

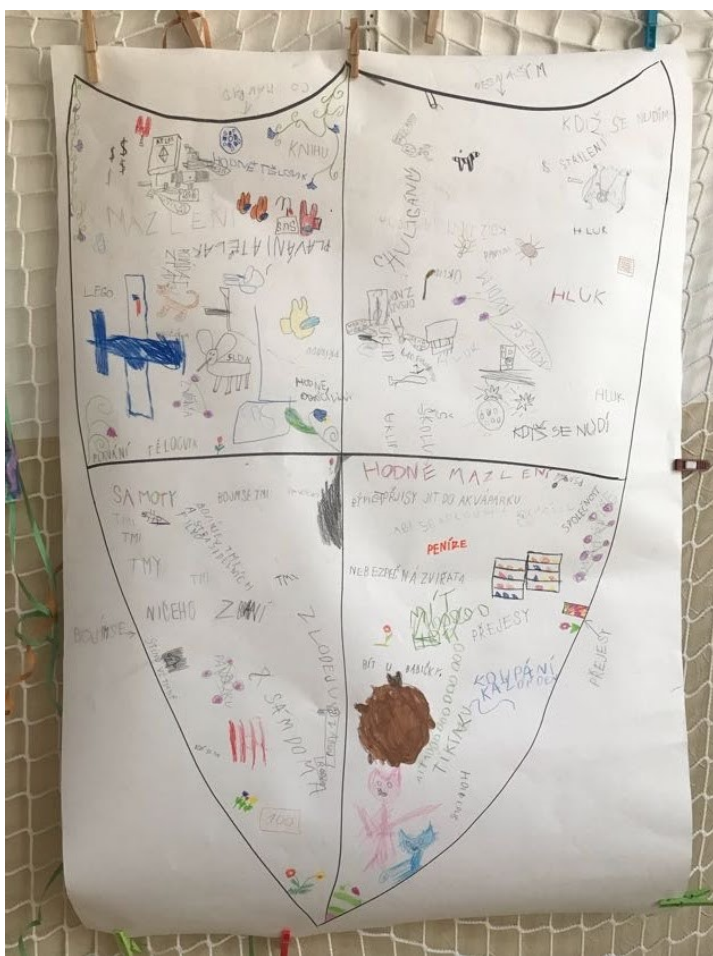
Žáky jsem rozdělila do čtyř skupin. Měla jsem ve třídě plný počet žáků (26). Vytvořili jsme tedy dvě skupiny po šesti a dvě po sedmi. Žáci měli za úkol si ve skupině představit jednotlivé tygry. Jedna skupina byla u stolu a místo vzájemného sdílení zapisovala a zakreslovala do erbu, co má jejich tygr rád, co nesnáší, čeho se bojí a co si přeje. Po šesti minutách se skupinky otočily, aby se vystřídali všichni u erbu. Někteří žáci využili čas, aby si dopsali do listu to, co nestihli.

Po vystřídání skupin jsme si sedli na koberec a položila jsem erb doprostřed. Zeptala jsem se žáků, zda někdo chce sdílet s ostatními svého tygra. Jedna žákyně se hned

¹⁶ Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/u/16761/CILENA-ZPETNA-VAZBA.html>

přihlásila a řekla: „Můj tygr se rád mazlí a přeje si více mazlení.“ Ostatní sdíleli také. Mnoho dětí povídalo o tom, že nasnáší ve třídě hluk nebo když se nudí. Otevřeli jsme také strachy dětí. Nejvíce z nich se bojí tmy.

Erb jsme ve třídě vyvěsili. Mohu se na něj kdykoliv odkázat. Bylo by dobré se k němu za delší časový úsek vrátit, abychom si sdíleli, jestli se něco změnilo, nebo na něj odkazovat ve výuce. Ve třídě často bojujeme s hlukem. Mnoho z dětí napsalo, že hluk nesnáší, a přitom ho tvoří.



Obr. 11.

7.2.3 Reflexe

Organizace čtyř skupin pro mě byla docela náročná. Žáci mají potřebu dělat vše hned a trpělivost není pro všechny jejich silnou stránkou. Po zadání pokynů, ale zvládli úkol plnit s přehledem. Bohužel nemám záznam o tom, jak probíhalo jejich sdílení ve

skupinách a ani jsem nestíhala skupinky navštívit na tak dlouho, abych slyšela jejich vzájemné sdílení. Je to také dáno tím, že má třída je velmi početná a je velmi náročné dát každému prostor tak, aby ho všichni slyšeli a udrželi pozornost. Na druhou stranu si myslím, že právě díky tomu, že jsem zvolila dvojí formu, slovní: sdílení ústně i psané formě mělo každé dítě možnost napsat či nakreslit údaje o svém tygrovci.

V hodině byl naplněn cíl o společném sdílení, kde žáci, kteří chtěli, mohli svého tygra více představit, či upozornit na konkrétní potřeby. I pro mě to bylo užitečné sdílení, například když popisovali, že nejsou rádi, když se jejich tygr nudí, což pro mě bylo signálem, že musím více gradovat úlohy nebo dávat větší nabídku nápadů co dělat, když mají hotovo. Překvapilo mě, že se většina žáků shodla na tom, že se jejich tygr bojí tmy. Je to pro mě inspirace na další projekt, jak pracovat se strachem ze tmy. Celou aktivitu hodnotím pozitivně, jelikož mi to ukázalo aktuální potřebu, kterou žáci mají.

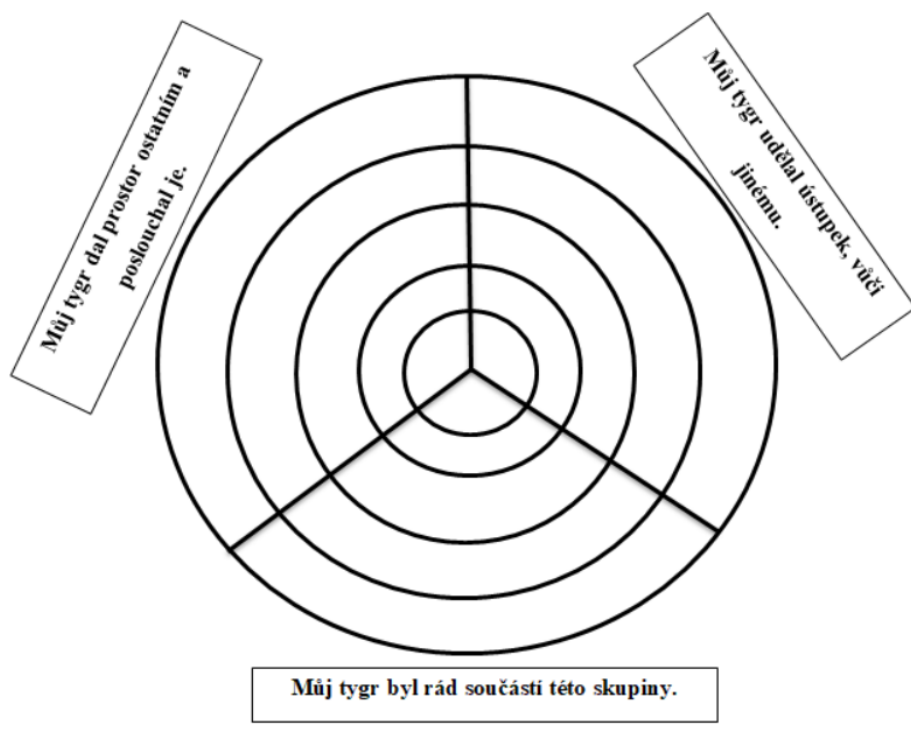
Příště bych zařadila třetí činnost, kterou by žáci dělali, než se vystřídají u erbu. Sdílení v některých skupinách proběhlo rychleji. Čas sice využili k dokreslení jejich listů či dopsání informací, které nestihli, ale příště by si mohli zkusit zahrát hru „Poznej, kdo jsem“. Ve skupině by si vylosovali list někoho ze skupiny a po přečtení by hádali, komu list patří. Mohli by si tak vzájemně ověřit, zda se pozorně poslouchali a nakolik se vzájemně znají. Myslím si, že by to pro učitele přineslo i určité úskalí. Již teď jsou žáci rozděleni do čtyř skupin a každá má jiné tempo. Jedna kreslí erb, tudíž dělá něco jiného než ostatní, a ještě by se do toho přidala třetí aktivita. Bylo by to pro učitele náročné na organizaci, zejména u takto malých dětí. Ve vyšších třídách by to nemuselo být tak náročné.

Dalším zlepšením by mohla být reflexe, jak se žákům pracovalo ve skupině. Využít by se dal například terč (viz obr. 5.), ve kterém by žáci odpovídali na otázky o sobě a svém tygrovci.

V přípravě by to mohlo vypadat takto:

- Reflexe skupinové práce: Označte v terči, jak si váš tygr vedl při skupinové práci. Udělej tečku tam nebo vybarvi pole tam, kde si myslíš, že stojí tvůj tygr. Uprostřed je nejvíce na okraji nejméně.

- Pro správné porozumění všech komunikačních typů je dobré využívat slovesa, na která dané komunikační typy reagují. Například: Vybarvi tu část, kde si myslíš, cítíš nebo se vidíš, že jsi.“
- Dále je důležité sdílení jednotlivých erbů a hledání řešení pro příští zlepšení.



Obr. 12.

7.3 Týden s tygrem

7.3.1 Plán

Třetí aktivita vznikla za záměrem více poznat svého tygra a snažit se na něj soustředit během dne, možná se s ním dokonce více skamarádit. Cílem je pozorovat sebe a svého tygra každý den. Zaměřit se na dvě otázky každý den a na konci dne napsat odpověď a dát si zpětnou vazbu.

Je velmi individuální, na co se budou žáci zaměřovat. Záleží na věku žáků, aktuálním problému, který se ve třídě řeší apod. Zvolila jsem otázky, které cílí konkrétně na mou

druhou třídu. Zaměřila jsem se na třídní pravidla, jelikož je stále velké téma umět pravidla dodržovat. Dále jsem se zaměřila na osobnost žáků, na jejich pocity, které během dne měli, a na jejich spokojenost ve třídě a vzájemné vztahy. Každodenní reflexe těchto výpovědí je důležitá. Bohužel však zabere velké množství času.

Název:	Týden s tygrem
Pomůcky:	PL
Čas:	Týden, každý den 10 min psaní + reflexe
Cíl	Žák pravidelně pozoruje sebe a svého tygra. Každý den napíše odpověď na dvě otázky. Žák sdílí se spolužáky své odpovědi.
Cíl OSV	Aktivita vede k porozumění sobě samému a druhým. Aktivita přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni. Žák rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti. Aktivita umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací. Aktivita pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým.
<p>Na poznání svého tygra potřebujeme čas. Potřebujeme ho pozorovat, abychom odhalili, jak se chová v různých situacích. Učíme se pojmenovávat emoce nebo situace, které se staly. Samozřejmě je důležité reflektovat problémové situace ihned, když nastanou. Tato aktivita cílí na aktivnější pozorování tygrů. Je dobré na začátku dne přečíst otázky, na které budou žáci na konci dne odpovídat, aby se na ně mohli během dne zaměřit.</p> <p>Mohou být obecné, nebo cíleně zaměřené na danou třídu (například na dodržování třídních pravidel a vnímání toho, že nejsem ve třídě sám).</p>	

I. Část

Příprava PL dle svých potřeb. Zde příkládám tzv. „nápadník“ otázek, které se dají využít:

- Jakou náladu má dnes tvůj tygr?
- Jakou barvu má dnes tvůj tygr?
- Co ho dnes rozzlobilo?
- Skočil do tebe dnes a neposlouchal tvá pravidla? Kdy se to stalo?

- Co se tvému tygrovi dnes podařilo?
- Je něco, co tvůj tygr dnes nezvládl vyřešit?
- Líbil se dnešní den ve škole tygrovi? Ano/ne, proč?
- Měl jsi s tygrem dnes těžkou chvíli?
- Co tvůj tygr dnes zažil?
- Co by dnes tvého tygra potěšilo?
- Co by dnes tvému tygrovi zlepšilo den?

7.3.2 Realizace

16. 9. 2022

Přemýšlela jsem nad tím, jak pomoci žákům, kteří ještě potřebují svého tygra lépe poznat. Chtěla jsem, aby nápady přišly od dětí, aby ti žáci, kteří tygra poznali, o něm povídali a sdíleli ho ostatním. Zároveň jsem tomu potřebovala dát čas, věděla jsem, že na toto nestačí pouze jedna hodina, ale je potřeba alespoň celý den nebo déle.

18. 9. 2022

Inspiraci pro týden s tygrem jsem získala z knížky od manželů Kopsových Deník zvědavého tygra. Upravila jsem si otázky a více je zaměřila na naši třídu. Například jsem se zaměřila na pravidla. Na každý den jsem chtěla formulovat jednu kladnou otázku a jednu lehce negativní otázku. Při formulaci otázek jsem myslela na rozdílné komunikační typy. Měla jsem dilema: jak formulovat otázku, aby seděla každému komunikačnímu typu? Mohla jsem jednu otázku formulovat všemi komunikačními typy, jenže by to pro žáky mohlo být matoucí a potřebovala jsem to udělat stručné. Rozhodla jsem se tedy otázky formulovat různě, aby si za týden našel každý alespoň jednu větu, která bude sedět jeho komunikačnímu typu. Jelikož tygry ještě poznáváme, a ne pro každého je toto téma ukotvené, formulovala jsem začátky vět: „Ty a tvůj tygr“.

Zvolila jsem jeden list, do kterého jsem dopředu naformulovala otázky. Můj plán byl ráno otázky představit a v poslední hodině dát prostor pro napsání odpovědí a jejich společné sdílení.

Týden s tygrem 19. 9. 2022 – 23. 9. 2022

Tento týden jsme s žáky pozorovali své tygry a odpovídali na otázky. Bohužel jsem nedokázala odhadnout čas a na reflexi a společné sdílení jsem nedala dostatečný prostor. Žáci tedy jen napsali svou odpověď, ale již jsme je nesdíleli na kruhu. Když jsem si na konci týdne vybrala listy a pročítala žákovské odpovědi, měla jsem spoustu otázek. Došlo mi, jak důležitá opravdu byla část sdílení. Kdybychom tygry sdíleli, mohla bych podchytit negativní pocity, dozvěděla bych se, co například znamenají jednotlivé barvy a porozuměla bych lépe žákům. Žáci by si také vzájemně možná lépe porozuměli.

Tím, že je možné, a řekla bych i užitečné, tuto aktivitu opakovat, rozhodla jsem se týdenní pozorování zkusit ještě někdy znovu a dát opravdu více času na sdílení.

Týden s tygrem 9. 1. 2023 – 13. 9. 2023

K druhému pokusu o pozorování tygra jsem se dostala v lednu. Dala jsem si za cíl vyhradit si poslední hodinu na práci s pracovním listem a společné sdílení.

9. 1. 2023

Dnes jsme začali první den pozorování svého tygra. Na ranním kruhu jsem dětem ukázala list, na kterém budeme pracovat celý týden. Připomněli jsme si, o čem byla knížka *Tygr dělá uáá uáá* a co všechno již o našich tygrech víme. Jeden žák připomněl erb, jiný mluvil o tom, že doma maminka koupila další knížky a že už je spolu četli.

Řekla jsem dětem, ať dnes zkusí pozorovat své tygry - jak se mají, jak se cítí a také, jestli se jim daří ztišit a poslouchat, když slyší zvonek. Na konci dne napíšete, jak jim to šlo.

Poslední hodinu jsme věnovali reflexi dne. Nechala jsem žáky, aby si zavřeli oči. Měli za úkol představit si náladu, kterou měl jejich tygřík v průběhu dne. Slovně jsem popsala, co jsme jednotlivé hodiny dělali, abych jim pomohla s představou. Po úvodu dostali pracovní listy, do kterých měli svou náladu pojmenovat. Mluvili jsme o tom, že by jejich odpověď měla být konkrétní. Jeden z žáků reagoval takto:

Ž: „Já měl dobrou náladu.“

Uč: „Dobrá a co to znamená? Uveď důvod, proč je dobrá.“

Na dnešní den byla také otázka, zda se žákům daří ztišit se na zvonek.

Žáci napsali své odpovědi a kdo měl hotovo, šel na koberec. Na koberci proběhlo sdílení. Každý žák dostal slovo a mohl sdílet svou náladu za dnešní den a jak hodnotí své ztišení se na zvonek.

Převážně převládaly odpovědi, kde žáci zmiňovali, že jsou unavení. Někdo komentoval, že se do školy těšil, někdo říkal, že jen na některé předměty. Pro někoho byl problém písanka. U některých dětí byl slovní komentář trochu jiný než písemný. Jedna žačka napsala, že je její tygr unavený a šťastný. Na kruhu popisovala, že se ráno vzbudila s tím, že dnes bude zvláštní den a ještě nepřišla na to proč. Jiný žák také více slovně rozvedl svou náladu. Písemnou formou vyjádřil jen negativní náladu, a to, že byl unavený, ve ústním komentáři přidal, že se těší na odpoledne na své lego. Jedna žačka nechtěla svou náladu číst, byla ale ochotná nechat svůj komentář dětem na koberci, aby si to mohli ostatní žáci přečíst samostatně.

Pár dětí psalo odpověď v němčině nebo francouzštině. Žáci u nás ve škole mají jazyky již od první třídy. S paní učitelkami mají rituál, že si říkají, jak se mají, a tak fráze využili i dnes u tygra.

Co se týká reakcí na zvonek, překvapilo mě, že se většina žáků ohodnotila tak, že na zvonek reagují vždy. Další část žáků napsala, že reagují občas nebo skoro vždy. Pouze jeden žák napsal, že ne. Slovní komentář potvrdil i psanou formu. Jedna žákyně uvedla, že si myslí, že na zvonek reaguje, ale neví, jak to vnímají ostatní. Dala jsem tedy prostor, aby se ostatní vyjádřili a dali jí zpětnou vazbu. Reakce byla jasná, jelikož je tato žákyně opravdu příkladem pro ostatní, jen není natolik sebevědomá, aby se dokázala sama pochválit. Potřebuje a říká si o pozornost a pocit přijetí zvenčí.

10. 1. 2023

Jelikož učím na křesťanské základní škole, jsou s tím spojeny i ranní rituály a modlitby. Dnešní modlitbu vedla jedna ze sester. Záměrně jsem ji poprosila, aby se zaměřila na vzájemné vztahy a předsevzetí pro dnešní den. Dnes totiž mají žáci za úkol pojmenovat, co se jim během dne podařilo a zda byli k ostatním ohleduplní. Sestra dala na kruh čtyři obrázky: srdce, ruce, oči, pusa. Každá z těchto částí těla může symbolizovat, jak

mohu pomoci ostatním. Žáci si tak již od rána pojmenovali, na co si mohou dát pozor a na co se mohou zaměřit.

Poslední hodinu jsme si s dětmi připomněly otázky pro dnešní den. Rozdali jsme pracovní listy a žáci je vyplnili. Poté jsme šli do kruhu a sdíleli své odpovědi.

Mnoho žáků se hodnotilo pozitivně za to, co se jim podařilo v konkrétních předmětech. Zazněla prvouka a matematika. Někdo řekl konkrétní příklad toho, co se mu podařilo např.: „Podařilo se mi vyplnit sčítací tabulku. Nevěděla jsem, jak funguje, a děkuji K., že mi pomohla.“ nebo „Podařilo se mi vypočítat výstaviště i úlohu s mincemi.“ Žáci také sdíleli, že se jim podařilo to, co si ráno dali za cíl, např.: „Myslím, že se mi povedlo se na nikoho během dne nerozzlobit.“ Nebo „Povedlo se mi, hrát si s ostatními.“ Nebo „Dařilo se mi ztišit se na zvonek.“ Našli se i žáci, kteří napsali, že se jim nic nepodařilo. Jsou to přesně ti žáci, kteří mají nízké sebevědomí. Na to navázala hezká rychlá zpětná vazba od ostatních spolužáků, kteří začali hledat a popisovat situace, kde si myslí, že byl jejich tygr úspěšný.

Na druhou otázku, zda byl jejich tygr ohleduplný, odpovídala většina z nich slovem ano, ale při slovním komentáři, někteří uznali, že možná ne vždy, ale snažili se.

11. 1. 2023

Ve středu nás čekalo sdílení po skupinách. Jelikož jsou na poslední dvě hodiny žáci rozdělení do dvou skupin. Otázky pro dnešní den byly: Jakou barvu má dnes tvůj tygr? Rozzlobilo dnes něco tebe a tvého tygra? Co to bylo?

Když jsem žákům první skupiny rozdávala pracovní listy, bylo pro ně na začátku náročné se ztišit a připravit se. Nakonec se ztišení povedlo a já mohla začít otázkou: „Jakou bravu měl dnes váš tygr?“ Jedna žákyně hned zvedla ruku a říká: „No, barvy se mění podle toho, jakou má ten tvůj tygr náladu. Takže, kdyby byl třeba našťvaný, tak by byl černý.“ Do tohoto jsem vkročila a bylo pro mě důležité jim nahlas pojmenovat, že žačka neříká, že špatnou náladu musí znázorňovat černá, ale že pro ni černá znamená našťvanost, ale pro někoho jiného to může být jiná barva. Uč: „Když se podíváte do penálu, zkuste najít barvu, která sedí vaší náladě, kterou pastelku si myslíte, cítíte nebo ji vidíte jako svou náladu?“ Bylo více dotazů, jestli může být barev

více, což určitě může. Prosila jsem ještě žáky, aby zkusili pojmenovat důvod, proč zrovna tato barva. Zkuste i pojmenovat, co vás dnes rozzlobilo.

Při sdílení se objevovaly tyto barvy a schovávali v sobě tyto nálady:

zelená – klid, bolest: nebylo mi dobře a motala se mi hlava a bouchla jsem se do nohy,

tyrkysová – klidná a dobrá nálada, nikdo mě nenaštval,

modrá – těšení se na kroužek plavání, nervozita ze závodu, dobrá nálada z toho, že můžeme žít a být tady, smutek a strach z toho jít sama domů, štěstí,

světle modrá – „docela dobrý“,

červená – naštvánost ze zapomenutého tělocviku, štěstí z plavání, strach z toho, že neví, kdo si ji vyzvedne z družiny,

hnědá – smutek, naštvání kvůli zapomenuté gumičce na plavání,

žlutá – veselost

zelená –

černá – někdo mě dneska naštvál, vztek, smutek z toho, že ve škole není ségra,

šedá – unavenost a naštvánost,

oranžová – jako normální tygr a černé pruhy, protože je mám takhle rád,

žlutooranžová – „když se podívám na tu barvu, je mi prostě dobře.“,

žlutobéžová – „přijede mamka, ale béžová proto, že kvůli tomu nemůžu na keramiku.“,

Na otázku, zda je dnes něco naštválo, odpovídali takto: zapomenutý tělocvik, odpolední kroužek a málo času, bratr, že máme pět hodin, ale objevovali se i pozitivní komentáře, jako: nic, dneska byl super den.

Jedna žačka sdílela svůj problém s bratrem, který chodí do stejné školy. Byla to ta stejná žačka, která nechtěla přecíst v pondělí svou náladu. Jde o jejich ranní „závodění“ do šatny a žačka neví, jak situaci řešit. Ostatní žáci jí chtějí pomoci a sdílí řešení:

V: „Vždycky, když jdu po schodech, tak mě tahá za aktovku dolů k sobě.“

Uč: „Říkala jsi mu, že ti to vadí?“

V: „Jo, říkala a řešila jsem to i s tátou a mámou a žádná změna.“

T: „Musíš být extrémně rychlá, aby na tebe nedosáhl!“

Uč: „T, ti radí útěk od situace.“

V: „Ale po schodech se neběhá.“

Uč.: „Jasně, hlavně by to situaci nevyřešilo, ale utekla bys před ní.“

E: „Prostě tu ruku dát dolů a říct mu, ať toho nechá.“

Uč: „Jasně, určitě je potřeba prvně říct ne, ale když to nefunguje, jsem tu já a hned potom, co se to stane, tak přijď a pomůžu ti tu situaci vyřešit. Přetlumočím mu tvé prosby a pojmenuji, že je potřeba, aby respektoval tvůj prostor, když si o něj říkáš, i když to z jeho pohledu může být stále jako legrace.“

Ve druhé skupině jeden žák popsal svůj pocit naštvanosti, který zažil při hodině náboženství, kdy kluci zlobili v kapli a byli neuctiví.

I další žák sdílel svou dnešní emoci naštvanosti, která převládala z tělocviku. Kdy došlo k neshodě a pocitu bezpráví, kdy jeden žák strčil do koberce a prozradil tak úkryt, kde byl schovaný a nebylo to spravedlivé.

Uč: „Tomu rozumím, že tě to naštvalo, když ti takhle prozradil úkryt.“

S: „Já jsem pak za ním šel a řekl mu to a on mi řekl, že to neudělal schválně, ale já mu to nevěřím.“

Uč: „Těžko soudit, jestli to bylo schválně nebo ne, ale rozumím tomu, že tě to naštvalo a teď záleží na tobě, jestli si necháš šedivou celý den, nebo necháš prostor i jiné barvě.“

12. 1. 2023

Dnes nás čekal čtvrtý den. Snažila jsem se shrnout, co jsme dnes dělali, aby žáci mohli lépe odpovědět na otázku: „Jakou náladu máš dnes ty a tvůj tygr?“ A jelikož spolu máme ve čtvrtek jen tři hodiny, tak i druhá otázka směřovala spíše na odpoledne. A to, zda je něco, co by tobě a tvému tygrovi zlepšilo den?

Při sdílení na koberci bylo vidět, že jsou žáci neklidní a je pro ně těžké sedět a sdílet. Bylo to i pro mě velmi vyčerpávající, vracet žáky zpět k pozornosti, a přitom dávat pozor a udržet klidný hlas. Objevovaly se odpovědi jako: „Dnes mám špatnou náladu, jelikož se vracím až pozdě domů a bude to dlouhé.“

Uč: „Co by ti mohlo zlepšit náladu?“

H: „Nemít tolik kroužků za den a mít více volno a jít domů.“

P: „Já jsem měl dobrou náladu, dobře jsem se vyspal a asi mi nic nezlepší náladu víc.“

C: „Já mám dobrou náladu, ale chtěl bych něco sladkého.“

K: „Já mám asi super náladu, je to proto, že u mě bude přespávat můj spolužák a mám nové nejlepší lego!“

A: „Já mám dobrou náladu, ale nechce se mi na keramiku, protože bych chtěla jít radši domů, jsem unavená.“

S.: „Můj tygr se má fajn, ale bylo by to lepší, kdyby byl u babičky.“

E: „Já mám dneska špatnou náladu, protože se bojím, že dostanu poznámku od paní učitelky na hudebky.“

Uč: Byla tam s vámi paní asistentka, příště ji prosím požádej, aby se s tebou šla zeptat, co bylo špatně, možná šlo jen o nedorozumění a je škoda, že máš tento špatný pocit od rána. Nebo chceš, abych ti pomohla a šla za ní s tebou?“

E: „Ne, to je dobrý.“

Uč: A je něco, co by ti pomohlo zlepšit náladu?

E: „Ne, není“

R: „Já mám takovou normální náladu. Ani dobrá, ani špatná. A udělalo by mi, kdyby máma koupila psa, ale táta chce spíš kočku.“

B: „Mně by zlepšilo náladu jít do muzea lega.“

V: „To je těžké, ona se furt měnila, nebo jako vlastně byla stálá, ale špatně se mi v tom vyznávalo. Jednou byla střední, pak unavená pak smutná, byly to namíchané pocity. A

náladu by mi zlepšilo, kdybych stihla jak vycházku ve družině, tak balet. A taky by mi zlepšilo den, kdyby nebyla francouzština, protože tam stále všichni řvou.“

Vím, že je to velké téma, že je na francouzštině velký hluk, a tak jsem využila situaci a ještě jednou do třídy přetlumočila, že by V., zlepšilo den, kdyby francouzština proběhla více v klidu a vyzvala jsem žáky k ohleduplnosti. T: „Já mám takovou střední náladu a zlepšilo by mi den nové lego.“

Na konci kruhu jsem cítila, že potřebuji reflektovat aktivitu na koberci. Jelikož mnoho žáků nedávalo pozor a navzájem se neposlouchali. Dala jsem jim rychlou zpětnou vazbu pomocí palce, kde měli na škále ukázat, jak moc jsou unavení a zda to pro ně bylo dlouhé. Většina hodnotila palcem nahoru.

V písemných odpovědích se objevovaly odpovědi však dvou typů: dobrá anebo špatná. Jednou se objevila veselá nálada, párkrát super nebo suprová a párkrát bylo napsané vysvětlení, proč nálada byla dobrá nebo špatná.

Na otázku, zda by jim něco mohlo zlepšit den, žáci psanou formou odpovídali takto: ano, jít domů, nemít němčinu, nemuset jít na nauku, být s babičkou, abych nemusela na keramiku, psaní, kdyby mi máma koupila psa, kdyby mi máma koupila kočku. U zbytku bylo napsané, že nic jejich den nezlepší.

13. 1. 2023

Dnes jsem bohužel onemocněla, a tak mám z dnešního dne pouze materiál písemný, který žáci psali s paní asistentkou.

Na otázku „Jaký předmět mají žáci nejraději?“ byla nejčastější odpověď výtvarka a hned druhá matematika. Jeden žák napsal, že ho nejvíce bavila hodina pátá, když dělali s paní asistentkou pracovní list na týden s tygrem.

Část dětí odpověděla, že jim největší problém dělá pravidlo běhání po chodbě. Další nejčastější odpověď bylo ztišení se na zvonek nebo poslouchání na kruhu. Někdo ještě neumí se svačinou v klidu sedět u lavice a nejíst o hodině. Tři žáci napsali, že neví, jaké pravidlo jim dělá problém.

7.3.3 Reflexe

Myslím, že k této aktivitě patří také velká práce s motivací. Přístupovala jsem k tomu velmi intuitivně, dle mé aktuální nálady či pocitu. Pro zlepšení a vytvoření funkční přípravy by mohlo pomoci tyto nápady na evokaci zaznamenat. Ta v prvotní přípravě chybí a myslím, že by tam měla mít své místo.

Dalo by se také pracovat s otázkami na jednotlivé dny. Efektivnější a přímější by byla varianta formulovat otázky přímo na daný den a každému jednotlivě. U starších dětí bych asi zvolila jinou variantu. Napsala bych otázky a nechala žáky, aby si vždy vybrali dvě, které jim na daný den pasují. Například nyní museli všichni žáci odpovídat na otázku: „Rozzlobilo dnes něco tebe a tvého tygra? Co to bylo?“ I když je třeba dnes nic nerozzlobilo, ale den předtím ano. V mé třídě zatím nemám tolik zdatných čtenářů, kteří by zvládli číst s porozuměním, a ještě se rozhodnout pro výběr. Myslím, že by to pro ně bylo komplikované, a hlavně časově náročné.

Náročné pro žáky bylo společné sdílení, když na konci dne museli vydržet v klidu sedět, poslouchat ostatní a dávat pozor. Musím říct, že to i pro mě bylo mnohdy náročné zejména celý kruh dotáhnout dokonce. Dala by se zvolit metoda sdílení ve skupinách, ale to bych nevnímala jako tolik účinné, jelikož bych neslyšela všechny děti. Poměrně efektivní sdílení proběhlo ve středu. Žáci mají totiž půlené hodiny, tudíž jsem reflexi dělala pouze s polovinou třídy. Menší počet nám umožnil rychlejší sdílení, tudíž žáci nemuseli tak dlouho sedět a dávat pozor. Také to logicky zabralo méně času. Jako doporučení pro zlepšení tohoto problému bych navrhla rozdělit třídu napůl a jedna polovina by sdílela a druhá by měla jinou, nejlépe samostatnou, práci. Poté by se poloviny prohodily. I zde je ale úskalí, že mezi sebou sdílí pouze polovina žáků a třídní „smečka“ se tím tolik netvoří. Je ale důležité stále myslet na potřeby dětí a jejich možnosti.

Moc se mi líbilo sdílení ve středu. Bylo to pestré a zajímavé právě proto, že každá barva znamená pro každého žáka něco jiného. Žáci dostali prostor vyventilovat jejich emoce rozčilení a vzteku, ale i emoce klidné., které přišly během dne. Mnohým dětem pomohla právě tato aktivita k vyjádření svých emocí za celý den.

Bylo téměř pravidlem, že v písemné formě byly odpovědi velmi stručné a rychlé, zatímco při slovním projevu byla odpověď častěji více košatá. Je to určitě dáno tím, že na

odpověď v pracovním listu není tolik místa, a také tím, že žáci druhé třídy ještě nezvládnou své odpovědi zformulovat v písemné formě tak dobře jako při ústní slovní odpovědi.

Důkazem o naplnění cíle jsou pracovní listy, (příloha 5) kam žáci zaznamenávali své každodenní pozorování.

7.4 Jedinečnost – každý máme jiné pruhy

7.4.1 Plán

Dále se věnuji tématu jedinečnosti. „Požadavek jedinečnosti odráží neopakovatelnou lidskou osobnost, lidského ducha a podstatu osobitosti člověka, které společně ovlivňují duševní plody před jejich zachycením v objektivně sdělitelných podobách.¹⁷ Jako taková pak tato jedinečnost souvisí s talentem jedince, jeho nadáním, životními zkušenostmi a dalšími osobními vlastnostmi.“¹⁸ vysvětlit co cítuji a proč Nekonečný (2018) ve své publikaci pro sociologickou encyklopedii uvádí, že: „osobnosti se nerodíme, nýbrž se jí stáváme, když si v sociálním okolí uvědomuje svou jedinečnost a sociální hodnotu.“¹⁹

Je tedy důležité si pojmenovat svou jedinečnost. Každý jsme jiný a je důležité si to připomínat. Pro uvědomění si vlastní jedinečnosti a odlišnosti jsem využila tygra. Budeme pracovat se svým vlastním tygrem, ale také s tygrem zvířetem. Tygr má totiž na těle okolo sta pruhů, pruhovanou mají srst, ale i kůži. Každý tygr je svým pruhováním originál – neexistují dva stejně vybarvení tygři.

Pro úvod na téma jedinečnost jsem zvolila myšlenkovou mapu. „V myšlenkové mapě jsou pojmy vizuálně uspořádány tak, že uprostřed je hlavní pojem a z něj pak vyrůstají „větve“ (spojnice znázorňující vztahy mezi pojmy) na všechny možné strany. Na konci těchto „větvi“ jsou další specifitější pojmy, z těch pak do stran vyrůstají další „větve“ atd.“ (Bendl a Voňková, 2010) Tvorbu myšlenkových map doporučuje i Dagmar Sitná ve své publikaci o aktivním vyučování: „Tvorba myšlenkových map se výborně používá pro skupinovou kooperaci. Tento způsob práce se zaměřuje na grafické znázornění myšlenek a pojmů v souvislostech, zpřesňuje proces myšlení tím, že přináší verbální látku,

¹⁷ Odstavec 20 odůvodnění rozsudku Nejvyššího soudu České republiky sp. zn. 30 Cdo 4924/2007

¹⁸ Odstavec 24 odůvodnění rozsudku Nejvyššího soudu České republiky sp. zn. Cdo 739/2007.

¹⁹ dostupné na: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Osobnost_\(MSGs\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Osobnost_(MSGs))

myšlenky a pojmy do vizuální podoby a současně graficky názorně zobrazuje vzájemné mezipojmové vztahy. Při práci je důležitý nejen výsledek práce skupiny (myšlenková mapa), ale i proces její tvorby. Tento způsob práce můžeme použít pro celou třídu a pro všechny vzdělávací úrovně.“ (Sitná, 2013)

V další části budou mít žáci za úkol vybrat si obrázek tygra, který jim je nejvíce sympatický. Už z výběru tygra můžeme něco vypožorovat. Při kresbě tygrů jsem se snažila o různorodost. Poté mají žáci za úkol dokreslit pruhy, jak je cítí, vidí nebo jaké si myslí, že je má jejich tygr. Nemusí to být nutně pruhy. Důležité je jejich jedinečné ztvárnění a následný komentář proč vypadají právě takto, což nám může leccos prozradit. Je rovněž důležité, aby se mezi sebou žáci slyšeli a aby porovnali, zda je jejich tygr jiný než tygr ostatních a čím se liší.

Název:	Jedinečnost – každý máme jiné „pruhy“
Pomůcky:	Tabule nebo flip chart, předlohy tygrů bez pruhů, psací potřeby, pastelky či fixy.
Čas:	1 vyučovací hodina
Cíle:	Žák pojmenuje, co pro něj znamená být jedinečný. Žák si vybere obrázek tygra a dokreslí mu pruhy. Žák porovná, čím je jeho tygr jedinečný oproti druhým.
Cíle OSV:	Aktivita vede k porozumění sobě samému a druhým. Žák přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni. Aktivita formuje studijní dovednosti. Aktivita podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

I. Část

Jedinečnost, co to je?

První možností je na toto téma rozvést otevřenou diskusi. Druhou možností je nechat děti vytvořit myšlenkovou mapu. Ať každý napíše, co ho napadá ke slovu jedinečnost. Tvoří tak společný poster, na který zaznamenávají své nápady. Pozitivem této aktivity je, že se žáci navzájem inspirují a sdílí spolu své nápady. Všichni jsou v pohybu a do činnosti aktivně zapojeni.

Po vytvoření mapy musí proběhnout diskuse, aby každý ze třídy rozuměl slovům, která jsou tam napsaná. U některých myšlenek je dobré se zastavit a doptat se, jak to autor myslel.

Je něco, čemu na posteru nerozumíš?

Chceš se k něčemu doptat?

Potřebuješ slyšet více informací?

Můžeme pokračovat dále v diskusi.

Jaká jsou pozitiva a negativa toho, že jsme každý jedinečný?

Jsi rád, že jsi jedinečný?

Uvědomil sis někdy, že nikdo není jako ty?

II. část

Víte, jak funguje čárový kód?

Každý je jiný a přesně takový čárový kód mají i tygři. Každý má své jedinečné umístění pruhů. I vaši tygři mají své jedinečné pruhy. Možná má někdo místo pruhů něco jiného. Vyberte si obrázek s tygrem, který se vám líbí a domalujte tygra tak, aby k vám seděl.

Žákům předložte obrázky různých tygrů. (viz příloha 6)

III. část – sdílení

Snažíme se stále ve třídě vytvářet třídní smečku. Je proto důležité, aby žáci své tygry sdíleli a povídali si o nich. Pomůže jim to lépe poznat jedinečnost toho druhého a budou spolu lépe vycházet.

Doprovodné otázky:

- Proč sis vybral/a právě tento obrázek?
- Jaké pruhy jsi mu dokreslil/a? Proč vypadá zrovna takto?
- V čem je tvůj tygr jedinečný oproti druhým?
- Jak ti tvorba šla?

7.4.2 Realizace

13. 2. 2023

Na tuto aktivitu jsem se velmi těšila, až si ji s dětmi vyzkouším. Předcházelo tomu pár dní příprav a kreslení tygrů, kteří nemají pruhy. K této aktivitě mě inspirovala kolegyně na ambadorském kurzu. Když jsem tygry kreslila, chtěla jsem mít velký výběr. Tygry roztomilé, milé a hravé, a naopak silné, divoké, možná i strašidelné. Někteří na mě působí bojácně, jiní zase sebevědomě a jistě.

Začali jsme s myšlenkovou mapou. Na tabuli jsem napsala slovo jedinečnost. Žáci měli za úkol si slovo přečíst a říkat mi nápady, co se jim vybaví pod tímto pojmem. Hned na začátku došlo k záměně slova jedinečnost a samostatnost:

F: „To je třeba, když si uděláš sám svačinu.“

E: „To je spíš samostatnost.“

Uč: „F., vidíš v tom rozdíl? Jedinečnost a samostatnost?“

F: „Jo“

Pokračovali jsme dál. Ptala jsem se, co znamená jedinečnost a zapisovala odpovědi na tabuli do mapy. Žáci sdíleli své nápady.

Uč.: „Co je to tedy ta jedinečnost?“

P: „To je, když je každý jiný.“

V: „Je to něco, co je jenom jednou.“

Š: „Když je skupina zvířat, třeba goril, tak každá z nich je jedinečná.“

P: „Pro mě je to táta a máma, jsou pro mě jedinečný, protože jsou nejlepší. Já beru jedinečnost jako něco, co mám rád.“

K: „Takže ty ostatní, co nemáš rád, nejsou jedinečný?“

P: „Ne, ale každý má ty svoje, tu svou rodinu pro sebe.“

A: „Že je třeba dítě a tomu dítěti umřeli rodiče.“

Uč: „Takže je jedinečný? Ono se tomu spíše říká, že je jedináček nebo sirotek.“

V: „Je to tak, že když nemá sourozence, ale má rodiče, tak je to jedináček a když nemá ani rodiče, tak je to sirotek.“

F: „Nebo je taky, když ti místo pěti prstů na noze naroste šest.“

Uč: „Můžu napsat, když má něco jinak, než my ostatní považujeme za normální?“

J: „Já sám jsem jedinečný.“

Tato odpověď mě mile překvapila a rozhodla jsem se ji využít pro své zmapování, jak je žáci vidí.

Uč.: „Ruku nahoru, kdo si myslí, že je jedinečný.“

Bylo zajímavé, že ruku nahoru nedalo pět dětí, jedná se opět o ty žáky, u kterých vím, že bojují se sebevědomím.

K: „Všichni jsme jedinečný!“

Uč: „Jak to tedy poznám, že jsem jedinečný?“

K.: „Sto lidí, sto chutí, každý jsme jiný.“

Měla jsem potřebu podpořit ty žáky, kteří ruku nezvedli.

Uč: „V čem může být třeba M. jedinečná vůči nám ostatním?“

Žáci: „Umí hrát na flétnu i na housle! Má brýle! Krásně zpívá!“

Uč: „Nikdo na světě, nevypadá stejně a nechová se stejně jako my. Nikde na světě nenajdete stejnou Bereniku, jako ji vidíte teď tady.“

Plynule jsem se potřebovala dostat k druhé části a čárovému kódu.

Uč: „Možná byste se divili, ale ani věci v obchodě nejsou úplně stejné a jsou něčím jedinečné. Věděli byste čím?“

C: „Takový kód, čáry.“

Uč: „Ano, čarový kód!“

Nakreslila jsem jim tedy čarový kód na tabuli.

Uč: „Mě tento čarový kód připomíná, jako když má pruhy tygr.“

J: „Nebo zebra!“

Uč: „Oni totiž mají každý ty pruhy jiné. Jsou jedineční jako ten čarový kód. Stejně tak my máme něco, co z nás dělá, že jsme jedineční.“

Dala jsem na koberec nakreslené tygry bez pruhů a žáci si měli vybrat toho, který se jim nejvíce podobá. Někdo měl jasnou volbu, někdo se nemohl rozhodnout, jelikož bylo na výběr z mnoha variant. O jednoho tygra byl největší zájem mezi kluky a musel být ještě dokopírován.

Předtím, než začali kreslit, dostali žáci informaci, že vše je správně: tygr by měl vypadat tak, jak to vidí, cítí nebo jak si myslí, že by měl vypadat. Připomněla jsem jim, že jsou to oni, kdo jsou originální a jedineční. Připomněla jsem jim barvy, které jim mohou pomoci popsat emoce, které mají.

Žáci se pustili do práce a já věděla, že časově nestíháme. Nebyl čas na společné sdílení, a tak jsem se snažila alespoň individuálně obejít centra a doptat se na jejich výběr. Většina z nich si vybírala na základě prvního dojmu, co se jim líbilo nejvíce. Na otázku, v čem je jejich tygr jedinečný převážně odpovídali takto:

V: „Můj tygr je úplně jiný než všichni ostatní, jakože úplně. Má jiné barvy. No, já totiž tyhle barvy ráda nosím, dědím spoustu věcí po bratrovi a to oblečení se mi líbí. Ostatním se to možná zdá moc klučí, ale já to mám ráda.“

A: „Já jsem si ho vybrala, protože je takový rozkošný. Můj tygřík je jedinečný v tom, že každý jsme samotný a jiný. Můj tygřík, je jedinečný, protože se umí dobře protahovat.“

J: „Můj tygřík je jedinečný v tom, že je sportovní.“

A: „Můj tygr je jedinečný, protože je voják.“

D: „Mám dobrý kontakt s pejsky.“

V: „Má rád minerály a přírodu.“

H: „Protože je můj!“

Bohužel nezbyl čas na skupinové sdílení. Jelikož jsem aktivitu dělala poslední pátou hodinu, žáci byli unavení a byla jsem ráda, že jsme stihli alespoň toto. Někteří mě prosili, zda by si mohli tygříky ještě domalovat. Závěrem lze říci, že bylo potřeba více času.

7.4.3 Reflexe

Aktivitu hodnotím jako úspěšnou. Na začátku žáci pojmenovali, co pro ně znamená jedinečnost, a v druhé části si vybrali obrázek tygra, kterému dokreslili pruhy a zosobili si ho. Posledního cíle se nepodařilo dosáhnout kvůli času.

Zpětně bych se nebála pro takto malé žáky přidat pohybovou aktivitu, kde by se mohli proběhnout: dala by se změnit forma myšlenkové mapy. Žáci by mohli volně chodit k tabuli a každý by sám za sebe zapisoval své nápady a poté by se sdíleli. Další možností je skupinová práce. K myšlenkové mapě je možné dodat, že byla aktivita žáků velická. Nápady byly opravdu hodnotné a pro mě překvapující. Bylo pro mě těžké jako pro učitele, nebýt soudcem pravdy, ale doptávat se, nebo nechat argumentaci na ostatních dětech. Díky tomu jsem i já svou soustředěnost občas ztrácela a pak jsem například chybně zaměnila sirotka za jedináčka. Naštěstí mě pak jedna žačka opravila. Líbilo se mi, že se žáci vydrželi nepřekřikovat a navazovali na sebe.

Nedařilo se mi učit přesně dle připravené přípravy. Je to dané tím, že raději učím intuitivně. Samozřejmě se držím cíle a vím, kam směřuji, ale neumím krok po kroku odučit hodinu dle předlohy, pokud vidím, že zájem dětí anebo jejich reakce vedou jiným směrem. To znamená, že jsem některé otázky vynechala a některé přidala.

Když jsme přecházeli do druhé části a já přirovnávala tygra k čárovému kódu, jelikož žádný tygr nemá pruhy stejně, upozornil mě jeden žák, že to tak má i zebra. Přišlo mi to jako hezký moment.

Když se pak žáci měli pustit do samotné tvorby, bylo vidět, že už jsou unavení a je to pro ně náročné. Výběr obrázků, byl pro někoho náročnější. Nemohli si vybrat, jaký se jim líbí. Někdo se rozhodoval mezi dvěma, někdo se bál, že na něj obrázek nezbude, i když jsem jim říkala, že jim ho ráda dojdu dotisknout.

Na konci jsem věděla, že nezbude čas na konečné společné sdílení. Obcházela jsem tedy třídu a doptávala se jednotlivců na jejich výběr a jedinečnost. Mnoho z nich bylo unavených nebo zabraných do malování (viz příloha 7). I tak se mi podařilo zachytit některé výpovědi.

Příště bych navýšila časovou dotaci na aktivitu. Pro takto malé žáky by bylo vhodné proložit aktivity nějakým pohybem, například jeden z dvojice předvede zvíře, druhý musí zvíře uhádnout.

7.5 Komunikační typy

7.5.1 Plán

Manželé Kopsovi věnovali celou jednu knihu komunikačním typům. Charakterizovali jednotlivé typy a popsali, co je pro ně typické. Rozhodla jsem se napsat charakteristiku pro jednotlivé typy na základě dosavadních zkušeností a informací z knihy. Cílem bylo zjednodušit cestu žákovi. Přiblížit na konkrétním ukázkovém příkladu každý jednotlivý typ.

Název:	Komunikační typy
Pomůcky:	Příběhy komunikačních typů, PL
Čas:	2 vyučovací hodiny
Cíl:	Žák přečte text a podtrhne situace, které prožívá stejně. Žáci porovnejí podtržené situace s ostatními.
Cíle OSV:	Aktivita přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování. Žák rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti.
Diagnostika komunikačních typů je druhá klíčová věc z tygří metodiky. Není to ale tak	

jednoduché. Jako úvod a prvotní diagnostiku typů můžeme vyzkoušet příběhy. Žáci dopředu nemusí ještě vědět o typech komunikace. Stačí vyzkoušet, jestli v některém z příběhu poznají sebe.

I. Část

Žáky rozdělíme do čtyř skupin. Každý žák dostane list s příběhy (viz příloha 8). V každém rohu třídy, bude karta s dvěma příběhy. Každá skupina půjde do jednoho rohu.

Jejich úkolem bude si dané příběhy postupně přečíst. Zde bude důležitá pozorovací úloha učitele. Již zde budeme totiž moct vidět, projevení komunikačních typů. Někdo si to bude chtít číst sám, další bude rád poslouchat a někdo už si bude potřebovat podtrhávat ve svém textu to, co přečetl.

Žáci budou mít za úkol diskutovat ve skupinách:

- Co jste se dozvěděli?
- Je někdo ze skupiny, jehož tygřík se cítí stejně, jako tygr z příběhu?
- Povídejte si o tom.
- Pokud to váš tygr vidí stejně, podtrhněte si ty věty, které vnímáte stejně.

Poté se dvě skupiny prohodí, tak aby se skupina přesunula k příběhům, které ještě nečetla. Úkol je čeká opět stejný jako s předchozími příběhy.

II. Část

Ve druhé části se spojí dvě skupiny, které četly stejné příběhy. Je zde zapotřebí, aby u každé skupiny byl jeden dospělý a pomohl dětem vést debatu. Učitel může ještě jednou příběhy přečíst.

Vyzveme jednotlivé žáky, aby sdíleli, o čem ve skupinách diskutovali. Dále si přečteme, co si podtrhli a podtrhnutí zdůvodnili. Mohou svůj příběh také popsat.

7.5.2 Realizace

S žáky jsem tuto aktivitu dělala v půlených hodinách. Měla jsem tak skupiny po 13 dětech. První část pro ně byla velmi složitá. Žáci se nezvládali domluvit. Vznikalo mnoho hádek, kdo bude číst apod. Úroveň čtenářů je ve třídě velmi odlišná. Někdo měl přečtený první příběh, jiný byl u druhé věty. Musela jsem hned v průběhu aktivitu zastavit a rovnou

jsme přeskočili do druhé části, kde probíhala četba a následná diskuse. Vyzvala jsem asistentku, aby si vzala na starost jednu část třídy a já si vzala druhou. Postupně jsme s asistentkou četly nahlas příběhy jednotlivých dětí a jejich tygrů a podtrhávání v textu jsem vyřadila.

Jako první jsem četla o *Emilce a jejím tygrovi*:

Uč: „Občas mám problém se sám v sobě vyznat, natož to pak popsat ostatním.“

Uč: „Máte to někdo podobně?“

V: „Já ne, já vím, co si myslím.“

E: „No, já to mám někdy taky tak, že nevím, jak se cítím. Spíš občas nevím proč.“

Uč: „Ve škole mám nejradši, když si mohu vše prakticky vyzkoušet.“

Uč: „Přihlásí se ten, kdo to má stejně.“ Zde se přihlásily téměř všechny děti.

Uč: „Když dělám domácí úkoly, je nejlepší, když u mě sedí maminka nebo tatínek. Vlastně stačí, aby tam jen byli.“

A: „Já to mám stejně!“

K: „Já taky!“

E: „Já ne, můj tygr je nejradši, když si je dělám sám a nikdo mě neruší.“

T: „Mě je to jedno, já si je klidně dělám v obýváku, kde je celá rodina a klidně u televize.“

Uč: „Nejhorší je, když se mám pro něco rozhodnout. Obzvláště, když mám více možností. Je pro mě vždy lepší užší výběr možností.“

Uč: „Kdo to máte podobně?“

Odpovědi tady byly hodně jednotné. Téměř každé z dětí odpovědělo, že má problém se rozhodnout.

J: „Já se zvládnou rozhodnout, když mám výběr ze dvou.“

T: „Já taky, ale někdy ani to ne.“

V: „Já nesnáším rozhodování se.“

Po dočtení textu o Emilce, jsem se děti ptala: „Kdo cítí, že jejich tygr to má podobně jako Emilčin, kdo by si tam mohl změnit jméno na začátku textu a byla by to všechno pravda?“

E: „Já myslím, že já. Jen tím lesem si nejsem moc jistá. Tam si totiž všímám, co je kolem mě a mám to moc ráda.“

V: „Já jen v něčem, ale ne vždycky.“

T: „Já taky“

Uč: „Dobrá, tak jdeme číst dál, třeba se najdete v jiném příběhu.“

Pokračujeme ve čtení příběhu *Tobiášův tygr*

Uč:: „Naopak mě otravovalo, když musím ostatním vysvětlovat, jak se cítím.“

Uč: „Koho to taky otravuje, ať zvedne ruku.“

Ruku zvedlo jen pár dětí.

F: „Mě to nebaví o tom mluvit.“

V: „Nemám to rád.“

Uč: „Jsem rád, když mám práci naplánovanou. Nemám rád chaos. Vyhovuje mi mít rozvrh a časový plán.“

V: „To má můj tygr stejně!“

E: „Já jsem taky ráda, když jde vše podle plánu.“

F: „To mě to je fuk.“

Uč: „No a nejhorší je, když jsem do něčeho zabraný a musím činnost přerušit a nemůžu ji dokončit.“

S touto větou se ztotožnili téměř všichni.

Uč: „Pomohlo by mi, kdyby mi maminka pomohla vytvořit plán, co mám udělat jako první a úplně nejlepší by byl časový plán.“

V: „To ta moje občas dělá a někdy to funguje.“

E: „To můj tygr nepotřebuje.“

T: „Nevím, ale asi to nepotřebuju.“

Další dva příběhy četla s dětmi paní asistentka. Průběh vypadal podobně, jen chybí audiozáznam.

Poté jsme šli všichni společně na kruh. Ještě jednou jsem žákům přečetla všechny čtyři charakteristiky. Poté dostali žáci za úkol postavit se k jednotlivým jménům.

„Stoupněte si tam, kde se váš tygr vidí, myslí nebo se cítí nejlépe. Samozřejmě je možné, že máte půlku stejnou třeba s Emilkou a půlku s Rozárkou. V tom případě si stoupněte mezi ně.“ Děti se rozestavěly. E – pocit (Emilka), V – rozum (Tobiáš) a obraz (Rozárka) J – sluch (Hugo), rozum (Tobiáš) T – neví asi rozum (Tobiáš), E– jako J, K – nevím, M – obraz (Rozárka), A – rozum (Tobiáš) a obraz (Rozárka), F – sluch (Hugo), H – obraz (Rozárka).

Jelikož nám v průběhu rozřazení zazvonilo, jen v rychlosti jsem dětem řekla, ať se podívají po třídě a na jak různých místech stojí. Dále jsem zmínila, že vnímání a potřeby má každý z nás jiné.

7.5.3 Reflexe

Z dnešní aktivity jsem neměla dobrý pocit. Plán, který jsem si vytvořila, mi na začátku nefungoval. Neodhadla jsem čtenářskou úroveň žáků. Myslím, že toto zadání by zvládli žáci vyšších ročníků, například ve čtvrté či páté třídě. I když jsem aktivitu v průběhu změnila a upravila tak, aby žáci druhé třídy mohli textu porozumět, pocit nezdaru jsem si v sobě i přesto nesla. Víím, že na sobě v tomto musím pracovat. Již v minulosti jsem s tím měla problém, naučila jsem se ale pokračovat, najít rychle jiné řešení a pokračovat dále. Ideálně dětem přiznat, že nastala chyba a je potřeba ji opravit. Přesto všechno ve mně špatný pocit zůstává, i když se situace vyřešila.

Ve druhé části se žáci zklidnili a komunikovali. Do diskuse se ale nezapojili všichni. Částečně to bylo dané tím, že jsem položila otázky typu: „Kdo si to myslí stejně, zvedne ruku.“ To znamená, že i já jsem je vedla pouze k odpovědi ano/ne. Narážím zde na úskalí audiozáznamů, kde není slyšet, kolik žáků ruku zvedlo. Mohu se řídit pouze tím, co si vybavuji.

Jelikož se aktivita odehrála jinak, než byla naplánovaná, je těžké zhodnotit cíl. V přípravě byla důležitá práce s textem, porozumění a následné sdílení. V praxi byl učitel průvodcem textu, který se ptal, na koho dané situace sedí a proč. Nahradila jsem psaný projev za mluvený. To znamená, že žáci hledali spojitost mezi sebou a příběhem. Nepracovali přitom s textem, ale reagovali buď verbálně, nebo zvednutím ruky. Porovnání s ostatními proběhlo velmi částečně. Žáci se na konci hodiny postavili tam, kde si myslí, že se jejich tygr shoduje s tygry z příběhu a rozhlédli se, kde stojí ostatní. Nebylo tomu věnováno tolik prostoru, kolik bylo potřeba.

7.6 Charakteristika jednotlivých žáků

Určit a diagnostikovat třídu je velmi náročné. Je zde tenká hranice mezi škatulkováním a dobrým úmyslem. Mayerová ve svém rozhovoru pro Šanci dětem²⁰ uvádí: „Je velké riziko v tom, když sami sebe nebo někoho jiného označíme, pak máme tendenci tím vše vysvětlovat, nebo si vybírat cesty a činnosti, aby se potvrdil daný teorém. V mé praxi, musím být velmi opatrná, abych dítěti nedala nálepku. Typologie používá popisný jazyk, popisuje potřeby a hodnoty pro rozvoj dovednosti a tím brání dávat nálepky. Popisný jazyk nám popíše potřeby a podmínky dítěte. Myslíme na to, že typologie má dítěti vždy pomoci, cílem je, aby bylo dítě i rodiče spokojení. Je to cesta pro růst.“ V rozhovoru bylo zmíněné, jak i učitelé s typologií pracují: „V současné době je toto téma škol. Nesmírně jim to pomáhá v individualizaci dětí. Učitel na základě těchto znalostí dokáže přizpůsobit výuku. Například vytvoří metodickou řadu, aby vyhovovala danému typu.“

Z předchozí aktivity o komunikačních typech a také z mého pozorování dětí, můžeme najít jisté situace, které by nás mohli k určení typu dovést. Vybrala jsem si dva žáky, u kterých se pokusím nalézt argumenty a popsat jaké jsou jejich potřeby na základě jejich výpovědí při uplynulých aktivitách.

Žák E

Žák E se převážně po celou dobu těchto aktivit profiloval do pocitového komunikačního typu. Sám se tak i určil na konci aktivity u komunikačních typů. Zde uvedu příklady. Tygr E má rád kontakt, u představení svého tygra mluvil o tom, že má rád mazlení a přeje si více

²⁰ Dostupné na: https://www.youtube.com/watch?v=N6aTQb6937o&ab_channel=%C5%A0anceD%C4%9Btem

mazlení. Při čtení příběhu o Emilce byla také vidět určitá podobnost. Žák E popisoval, že mu přicházejí pocity, ale je pro něj těžké říct odkud pramení, vnímá je citlivě a neumí je číst a pracovat s nimi. Při domácí přípravě je pro něj důležité mít okolo sebe rodiče. Pocit přijetí a sounáležitosti je klíčový. Co se týká plánování, tak má tygr E rád, když jdou věci podle plánu, ale nepotřebuje nikoho, aby plán tvořil, to znamená, dokáže ho sám dodržet a zorganizovat se. Tygr E se rád učí nápodobou. Jako další využívám pro komunikaci otázku: „Jak to cítíš E?“ Většinou je odpověď více rozvinutá, než když použiji otázku „Co si o tom myslíš?“ Kdybych měla hledat podobnost v typologii osobnosti dle temperamentu (viz kapitola 3), našla bych podobnost s typem idealista. Vím, že je žák velmi empatický a vše silně prožívá. Má výborné porozumění pro ostatní spolužáky.

Žák V

Žák V našel podobnost s rozumovým a obrazovým komunikačním typem. Já osobně jsem ho viděla jako rozumový komunikační typ, ale cítila jsem, že tam bude kombinace ještě s něčím. Obraz mi smysl dává. Jeho pojetí tygra je velmi zajímavé a své. Může poukazovat na obrazový komunikační typ. Při kresbě svého tygra (viz obr. 4) využil zelené a červené barvy. Nakreslil abstraktní kresbu, kterou dokázal vystihnout, s čím má jeho tygr problém, co má a co nemá rád. Při čtení příběhu o Tobiášovi komentoval žák V určité podobnosti. Stejně jako on nemá rád, když musí ostatním popisovat, jak se cítí. U čtení textu o pocitech Emilky se vyjádřil tak, že jeho tygr ví, co si myslí. Má rád, když je vše podle plánu, ale neumí ho sám udržet. Sám přiznal, že mu maminka občas plán vytvoří, ale ne vždy to funguje. Při děláni úkolů je nejradší sám, když ho nikdo neruší. Tato charakteristika tedy nejvíce sedí na Tobiáše – rozumový komunikační typ. Určitě by se tam ale našli i podobnosti s jinými typy. Kdybych se podívala do typologie dle temperamentu, přiklonila bych se u V k typu Racionál. Mají velmi podobné rysy. Žák V má potřebu přicházet věcem na kloub, rád si hraje se stavebníci a přichází s novými výzvami. Pokud má žák V dělat něco, co mu nedává smysl, dá mi to jasně najevo. Žák V je velmi přímočarý a pro některé spolužáky je těžké ustát jeho upřímnost.

Závěr

Jako učitelka prvního stupně chci dětem předávat více, než jsou znalosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Vnímám jako důležité se starat o stmelování kolektivu, spolupráci a vzájemnou pospolitost. Je pro mě důležité napomoci žákům k jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Všechny tyto dovednosti potřebují čas, tento proces se nestane ze dne na den.

Cílem akčního výzkumu mé diplomové práce bylo rozvíjet u dětí konkrétní dovednosti z OSV. Vybrala jsem si jeden z možných nástrojů, kterým lze rozvíjet osobnostní a sociální dovednosti žáků, který jsem následně vyzkoušela. Tímto nástrojem byla metoda Tygřího světa, kterou popsali manželé Kopsovi ve svých třech knihách.

V teoretické části jsem se zaměřila na osobnostní a sociální rozvoj žáků na prvním stupni. Definovala jsem cíle a začlenění osobností sociální výchovy do RVP ZV jako průřezového tématu. Popsala jsem různé principy, kterými lze OSV praktikovat a zároveň kdy učitel může osobnostní a sociální výchovu aplikovat. Dále jsem se věnovala pojmům jako je školní třída, klima třídy a well-being. Popsala jsem průběh výzkumu, který mapoval well-being na školách. (STEM) Také jsem se věnovala typologii osobnosti, kde zachycuji různorodost mezi lidmi a navazuji na to, jaké typy popsali manželé Kopsovi ve svých knihách. Velkou inspirací do budoucna pro mě byla kniha od Šárky Mikové, která popisuje 16 typů osobností.

V praktické části jsem sepsala průběh své cesty k Tygřímu světu, reflektuji kurz, který jsem absolvovala u autorů metody a popisuji rozhovor s autory o tom, jak jejich knihy vznikaly. Jako výzkumnou část jsem si zvolila vytvořit přípravy na hodinu, ve kterých využívám myšlenku Tygřího světa. Myslím, že se mi podařilo vytvořit funkční aktivity, které jsou obohacené o postřehy z mé realizace, přestože jsem současně narážela jako začínající učitelka na své limity. Přínosné pro mě byly i výpovědi žáků. Jejich otevřenost a chuť se svým tygrem zabývat a mluvit o něm. Byla to pro mě motivace k pokračování poznávání této metody.

Jsem si vědoma, že tato práce má i svá slabá místa. Hlavním limitem byl AUV, který mě sice v mnoha ohledech posunul v mé učitelské praxi, ale nezvládla jsem naplno plnit roli

výzkumníka a učitele zároveň. Pro zachycení situace ve škole jsem využila pouze audio záznam a zpětně mi chyběl obraz u některých situací, kde by byl nápomocný. Jsem si vědoma i toho, že můj cit pro odborný text není na tak vysoké úrovni.

Určitě touto prací má aktivita s Tygřím světem nekončí. Budu pokračovat v tvorbě dalších příprav, které budu s dětmi zkoušet v praxi. Chtěla bych i v budoucnu, v mé učitelské praxi, držet myšlenku toho, že učitel může rozvíjet u žáků nejen znalosti z konkrétních oborů, ale i poznávat sám sebe, své morální postoje a také své působení v rámci kolektivu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BALL, I. and PERRY, C. An Exploration of Individual Differences in Teachers' Temperaments and Multiple Intelligences. *Problems of Education in the 21st Century*, 2009, vol. 18. pp. 21-32 Publicly Available Content Database. ISSN 18227864.
- BAYNES. London: Routledge, 2017. *Routledge classics*. ISBN 978-1-138-68742-4.
- BENDL, S. a H. VOŇKOVÁ. *Využití pojmových map ve výuce pedagogiky*. Pedagogická orientace [online]. Czech Pedagogical Society, 2010, 20(1) [cit. 2023-02-26]. ISSN 1211-4669.
- BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- GRECMANOVÁ, Helena a Lucie BLAŠTIKOVÁ. *Relations among Students – School Climate Factors*. Social Pathology and Prevention [online]. Silesian University in Opava, Faculty of Public Policies in Opava, 2017, III(1), 39-61 [cit. 2023-02-12]. ISSN 2464-5877.
- HEJLOVÁ, H.: Metoda akčního výzkumu při ověřování výukových modelů. In SPILKOVÁ, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. IBSN
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál 2012. IBSN 978-80-262-0219-6
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 160 s. ISBN 80-247-0817- 5.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, c2005. *Dokážu to?*. ISBN 80-239-5612-4.
- JUNG, Carl Gustav, HULL, R. F. C., ed. *Psychological types*. Přeložil H. G.

- KOPSOVÁ, Kamila a Petr KOPS. *Tygr dělá uáá uáá--: knížka pro děti, rodiče i pedagogy: pracujeme s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD)*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0597-3.
- KOPSOVÁ, Kamila a Petr KOPS. *Jak se domluvit s tygrem, aneb, Učíme se tygrijsky*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-1046-5.
- KOPSOVÁ, Kamila a Petr KOPS. *Jak se krotí tygr: knížka pro děti, rodiče i pedagogy*. Ilustrovala Tereza HORALOVÁ. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0806-6.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MIKOVÁ, Šárka. *Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Praha: Mea Gnosis, 2018. ISBN 978-80-270-3565-6.
- NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0628-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SVARÍČEK, Roman a Klára SED'OVÁ. *AKCNÍ VÝZKUM JE VECÍ PROFESNÍ ODVAHY: ROZHOVOR S KATE WALL/ACTION RESEARCH IS A MATTER OF PROFESSIONAL COURAGE*. *Studia paedagogica (Brno) [online]*. Brno: Masarykova Univerzita Filozofická Fakulta, 2015, 20(2), 127 [cit. 2023-04-04]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2015-2-7

- ULMANOVÁ, Magdalena a Michal DUBEC. *Čítanka k osobnostní a sociální výchově*. [Praha: Projekt Odyssea], c2012. ISBN 978-80-87145-42-5.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, c2006. Dokážu to?*. ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-4473-5.

Seznam použitých internetových zdrojů

- 1) VALENTA, Josef. Co je cílem hodiny osobnostní a sociální výchovy (OSV)? Metodický portál: Články [online]. 22. 2. 2010, [cit. 2023-04-12]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/7959/CO-JE-CILEM-HODINY-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY-OSV.html>. ISSN 1802-4785.
- 2) VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy. Metodický portál: Články [online]. 04. 08. 2010, [cit. 2023-04-12]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9069/METODY-PRO-VYUKU-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY.html>. ISSN 1802-4785.
- 3) SPURNÁ, Michaela. Well-being a kultura školy. Metodický portál: Články [online]. 25. 1. 2022, [cit. 2023-04-12]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>. ISSN 1802-4785.
- 4) SPURNÁ, Michaela. Well-being a kultura školy. Metodický portál: Články [online]. 25. 1. 2022, [cit. 2023-04-12]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>. ISSN 1802-4785.
- 5) Wellbeing je když.... In: wellbeingveskole.cz [online]. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., 16. 11. 2022 [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2022/12/Oblasti-wellbeingu-PDF.pdf>
- 6) Wellbeing je když.... [obrázek] In: wellbeingveskole.cz [online]. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., 2022 [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2022/12/Navrh-bez-nazvu-68.png>
- 7) UHROVA. STEM_Wellbeing_ZS_v03 In: partnerstvi2030.cz [online]. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., 21. 9. 2021 [cit. 2023-02-22]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/09/STEM_Wellbeing_ZS_SKAV_v03-podrobne-vysledky-1.pdf
- 8) MYERS, BRIGGS. Myers-Briggs type indicator manual In: tolarisd.org [online]. Myers Briggs Personality Test Manual 31. 05. 2012 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://www.tolarisd.org/cms/lib3/TX01000982/Centricity/Domain/27/Myers%20Briggs%20Personality%20Test%20Manual.pdf>

- 9) MAJEROVÁ, Jiřina. Čtyři temperamenty u dětí. Sancedetem [online], 18. 09. 2019 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/ctyri-temperamenty-u-deti#strazci>
- 10) MAJEROVÁ, Jiřina. Čtyři temperamenty u dětí. Sancedetem [online] 18. 09. 2019 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/ctyri-temperamenty-u-deti#hraci>
- 11) MAJEROVÁ, Jiřina. Čtyři temperamenty u dětí. Sancedetem [online] 18. 09. 2019 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/ctyri-temperamenty-u-deti#idealiste>
- 12) MAJEROVÁ, Jiřina. Čtyři temperamenty u dětí. Sancedetem [online] 18. 09. 2019 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/ctyri-temperamenty-u-deti#racionalove>
- 13) WALL, Kate, Roman ŠVARÍČEK a Klára ŠEĐOVÁ. Akční výzkum je věcí profesní odvahy: Rozhovor s Kate Wall. Studia paedagogica (Brno) [online]. 2015, 20(2), 127-133 [cit. 2022-11-11]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2015-2-7
- 14) ČLOVĚK V TÍSNI, 2022, Kurz Panenky s osobností: návštěva panenky ve třídě učí děti empatii i sebevědomí, YouTube video. 31. 01. 2022 [cit. 2022-11-10]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=ISmrxbjYel&ab_channel=%C4%8Clov%C4%9Bkv%C3%ADsni
- 15) MORAVSKÁ VYSOKÁ ŠKOLA OLOMOUC 2020, Otevřené a uzavřené otázky | EDULAM, YouTube video. 24. 09. 2020 [cit. 2020-09-15]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=1gmUms_sQeY&ab_channel=Moravsk%C3%A1vysok%C3%A1%C5%A1kolaOlomouc
- 16) REITMAYEROVÁ, Věra, Cílená zpětná vazba. Metodický portál: Články [online]. 07. 12. 2012, [cit. 2023-04-13]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/u/16761/CILENA-ZPETNA-VAZBA.html> ISSN 1802-4785.
- 17) Odstavec 20 odůvodnění rozsudku Nejvyššího soudu České republiky sp. zn. 30 Cdo 4924/2007
- 18) Odstavec 24 odůvodnění rozsudku Nejvyššího soudu České republiky sp. zn. Cdo 739/2007
- 19) NAKONEČNÝ, Milan. Osobnost (MSgS). Sociologická encyklopedie [online]. 2018 [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Osobnost_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Osobnost_(MSgS))
- 20) ŠANCE DĚTEM, 2019, Jak lépe porozumět svým dětem? Může pomoci typologie MBTI, YouTube video. 17. 09. 2019 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=N6aTQb6937o&ab_channel=%C5%A0anceD%C4%9Btem

Seznam příloh

- Příloha 1 – Certifikát ambadorského kurzu: Tygří svět ®
- Příloha 2 – Rozhovor s manželi Kopsovými
- Příloha 3 – Komunikační typy – poznámky z kurzu
- Příloha 4 – Ukázky pracovních listů – „Úvod do Tygřího světa ®“
- Příloha 5 – Ukázky pracovních listů – „Týden s tygrem“
- Příloha 6 – Předlohy tygrů bez pruhů
- Příloha 7 – Ukázky žákovských prací – „Jedinečnost“
- Příloha 8 – Příběhy komunikačních typů

Seznam obrázků

- Obrázek č. 1 – Elementy k získání well-beingu ve škole
- Obrázek č. 2 – Hodnoty školy
- Obrázek č. 3 – Důležité oblasti v životě dítěte
- Obrázek č. 4 – Kresba žáka č. 1
- Obrázek č. 5 - Kresba žáka č. 2
- Obrázek č. 6 - Kresba žáka č. 3
- Obrázek č. 7 - Kresba žáka č. 4
- Obrázek č. 8 - Kresba žáka č. 5
- Obrázek č. 9 - Kresba žáka č. 6
- Obrázek č. 10 - Kresba žáka č. 7
- Obrázek č. 11- Finální podoba erbu
- Obrázek č. 12 – Terč pro reflexi při práci ve skupinách