

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VYUŽÍVÁNÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI VÝUCE
ETICKÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Daniela Matyasko

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

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

Plzeň 2024

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

V Plzni, 30. dubna 2024

.....
vlastnoruční podpis

VELICE BYCH CHTĚLA PODĚKOVAT SVÉ VEDOUcí DIPLOMOVÉ PRÁCE, MGA. EVĚ GAŽÁKOVÉ, PH.D., ZA VELKOU PODPORU, CENNÉ RADY, ZKUŠENOSTI A DISKUSE, KTERÉ MI POMOHLY V DALŠÍM NASMĚROVÁNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	2
ÚVOD	3
1 TEORETICKÁ ČÁST	5
1.1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA	5
1.2 VÝCHOVA	5
1.2.1 Etická výchova.....	7
1.2.2 Dramatická výchova.....	9
1.2.2.1 Metody a techniky DV.....	10
1.3 AKČNÍ VÝZKUM	12
2 PRAKTICKÁ ČÁST	15
2.1 CÍL A POJETÍ AKČNÍHO VÝZKUMU V RÁMCI HODIN ETICKÉ VÝCHOVY.....	15
2.2 KAZUISTIKA SKUPINY	16
2.3 CÍLE PROJEKTU LES/ŠKOLA	18
2.4 LEKCE REALIZOVANÉ V RÁMCI AKČNÍHO VÝZKUMU	19
2.4.1 Škola – důvod, proč jsem tady	19
2.4.1.1 Reflexe učitele po ukončení první hodiny.....	22
2.4.2 Chování ve společném prostoru – pravidla	24
2.4.2.1 Reflexe učitele po ukončení hodiny	27
2.4.3 Návazná lekce na pravidla mimo projekt LES.....	28
2.4.3.1 Reflexe učitele po ukončení hodiny	30
2.4.4 Prostředí a bezpečí – pomoc/svědění	31
2.4.4.1 Reflexe učitele po ukončení hodiny	33
2.4.5 Lekce mimo projekt LES – Halloween/Dušičky	34
2.4.5.1 Reflexe učitele po ukončení hodiny	35
2.4.6 Společné soužití – ohleduplnost.....	36
2.4.6.1 Reflexe učitele po ukončení hodiny	38
2.4.7 Zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana	40
2.4.7.1 Reflexe učitele po ukončení hodiny	42
2.4.8 Vlastnosti zvířat – individualita/různost.....	43
2.4.8.1 Reflexe učitele po ukončení hodiny	46
2.4.9 Návrat do světa lidí	47
2.4.9.1 Reflexe učitele po ukončení hodiny	48
2.5 ZÁVĚREČNÁ REFLEXE PROJEKTU	50
ZÁVĚR.....	52
RESUMÉ	54
SEZNAM LITERATURY	56
SEZNAM OBRÁZKŮ	58
PŘÍLOHA – DVOULETÝ TEMATICKÝ PLÁN ETICKÉ VÝCHOVY PRO MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLU	I

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – rámcový vzdělávací plán

ZV – základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací plán

EV – etická výchova

DV – dramatická výchova

PAS – porucha autistického spektra

AS – Aspergerův syndrom

Úvod

Autorka této práce působí na málotřídní škole jako učitelka na 1. stupni již 3. rokem. První stupeň je zde rozdělen do tří tříd, a to na samostatnou první třídu, sloučenou druhou a třetí třídu a sloučenou čtvrtou a pátou třídu. V tomto rozložení se výuka nejvíce osvědčila. První ročník vyučuje metodou Sfumato, což při nácviku čtení ostatní ročníky ruší. Žáci první třídy také potřebují více pozornosti při nácviku vázaného písma. Zvykají si na režim školy, samostatnou práci.

Druhý a třetí ročník má v osnovách podobná témata a žáci již umí číst a psát. Proto je toto spojení výhodné, navzájem spolu mohou dobře spolupracovat. Podobně je tomu u čtvrtého a pátého ročníku, kdy již žáci zvládají náročnější práci a spolupráci na projektech. Společně se setkává třetí a čtvrtý ročník pouze na hodinách etické výchovy. V tomto rozložení je velmi důležité žáky umět zaujmout a provázat výukové činnosti tak, aby je zvládal mladší i starší ročník.

Téma *Využívání metod dramatické výchovy při výuce etické výchovy na prvním stupni málotřídní školy* autorka zvolila proto, že etickou výchovu na málotřídní škole učí a díky zkušenosti s žáky považuje zážitkovou výuku za velmi důležitou. Skrze hru, emoce, tvořivost, pohyb je výuka mnohem efektivnější a zajímavější. Vnitřní motivace u žáků roste a podávají lepší výsledky. Stávají se samostatnější, dokáží se lépe vyjádřit.

V této práci se snaží ukázat možnosti, jak začlenit dramatické metody do hodin etické výchovy, aby byla výuka efektivnější, prožitková, osobnostně rozvíjející a probouzela v žácích vnitřní motivaci a chuť k učení.

Cílem této diplomové práce je představit akční výzkum výuky etické výchovy v málotřídní škole. Učitelovým cílem (a tedy i cílem prezentovaného akčního výzkumu) pak bylo **zefektivnění výuky etické výchovy v konkrétní třídě zapojením metod dramatické výchovy.**

V praktické části nalezneme realizaci tohoto cíle. Autorka zde představuje kazuistiku skupiny, se kterou daný akční výzkum prováděla. Také zde uvádí přípravy jednotlivých lekcí, které jsou sestaveny tak, aby co nejvíce a nejefektivněji využívaly metod dramatické výchovy a svým reflektivním vedením se snaží o maximální pozitivní dopad na skupinu. Jednotlivé lekce obsahují závěrečnou reflexi a zhodnocení dosažení dílčího cíle v rámci

lekci. V závěru autorka uvádí zhodnocení dosažení cíle diplomové práce, stanovený na začátku tohoto akčního výzkumu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Vzhledem k zaměření diplomové práce na akční výzkum ve výuce etické výchovy na málotřídní škole budou následující kapitoly zasvěceny proměnným, které jsou pro tento typ výzkumu důležité. Důležitá jsou specifika málotřídních škol, vazba vzdělávání k výchově, povaha vyučovaného předmětu (zde etické výchovy), přínosnost vybrané edukační metody (zde dramatické výchovy) a osobnost učitele. Představen bude také akční výzkum jakožto metoda pedagogicko-badatelské práce a cesta k naplnění cílů deklarovaných v úvodu.

1.1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

Málotřídní škola je v Pedagogickém slovníku definována jako škola, „v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků. Ke spojování dochází převážně ve venkovských školách v důsledku malého počtu žáků.“ (Průcha 2003, s. 116)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy označuje Základní školy „málotřídní“ jako „základní škola, ve které probíhá alespoň v jedné běžné třídě na 1. stupni ZŠ společná výuka žáků různých ročníků, vzdělávaných v oboru 7901C01 – Základní škola“ (MŠMT 2013-2023, Základní „málotřídní“ škola)

Málotřídní školy nabízí žákům menší kolektiv, ve kterém je možné se žákovi individuálněji věnovat. Nižší počet žáků umožňuje učitelům vytvářet rodinnější prostředí, ve kterém se žáci i učitelé cítí lépe. Díky nižšímu počtu mají žáci více prostoru se projevit. Zároveň se žáci učí větší samostatnosti a kooperaci ve výuce. Učí se pomáhat si navzájem, starší pomohou mladším. Mladší se učí od starších. Výhody málotřídních škol využívají často žáci, kteří vyhledávají individuálnější přístup ve vzdělávání. (Průcha 2001, s. 52)

Výuka ve spojených ročnících klade zvláštní požadavky na vyučujícího pedagoga. Přináší možnost učení se žáků jedněch od druhých, ale také nutnost promyšlenější pedagogické přípravy.

1.2 VÝCHOVA

S výchovou se setkáváme v každé fázi našeho života. Zažíváme ji jako děti, když nás vychovává rodič, následně jsme ovlivněni výchovou ve vzdělávacích institucích. V dospělosti na nás působí další vlivy, které formují naše chování a uvažování. Nakonec se

i my stáváme rodiči a stojíme na opačné straně výchovného procesu. Stáváme se tím, kdo vychovává. To ale neznamená, že je náš rozvoj u konce.

Jak zmiňuje Pelcová, výchova není jen jednostrannou péčí o druhého, ale zároveň péčí o sebe samého, o své rodiče či průvodce životem. Z toho je patrné, že výchova nikdy nekončí, jen získáváme zkušenosti k tomu, být také vychovateli. (Pelcová, Semrádová 2014, s. 18-21)

Do výchovy vstupuje mnoho různých vlivů a trendů, jako je rodinné zázemí, finanční situace v rodině, sociální postavení rodiny a státu, ve kterém žijeme atd. V průběhu doby se názory na výchovu značně lišily. (Šafránková 2019, s. 45)

Již Komenský považuje výchovu za celoživotní proces, kdy je kladen důraz na jedinečnost každého z nás. Helvétius považuje za výchovu všechny vlivy, které na člověka v průběhu života působí a tím ovlivňují jeho chování. (Šafránková 2019, s. 46)

Kant chápal výchovu jako vztah mezi dospělým a nedospělým, kdy vzdělanější předával znalosti tomu nevzdělanému, a tím se z jedince stal dospělý, svobodný, odvážný, rozumný člověk. Výchova je tedy směřována k individuální a sociální identitě a integritě člověka. (Pelcová, Semrádová 2014, s. 18-21)

Průcha (2003, s. 277) ve svém Pedagogickém slovníku definuje výchovu jako *„proces zaměřeného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“* Z moderního pohledu je výchova chápána jako proces, kdy vytváříme podmínky záměrným a cílevědomým způsobem tak, aby mohlo dojít k optimálnímu individuálnímu rozvoji v rozsahu dle vlastních možností. (Průcha 2003, s. 277)

Pelcová ve své knize upozorňuje na to, že ve výchově si každý dobrý vychovatel či učitel dříve nebo později položí otázku, *„zda má právo vnucovat své pojetí života a hodnot jinému.“* (Pelcová, Semrádová 2014, s. 22)

Z výše uvedeného vyplývá, že naším úkolem je umožnit žákům v podnětném prostředí, s optimálními podmínkami a odborným vedením, dozvídat se, zažívat, prožívat, získávat skrze společnou práci, kooperaci s ostatními i učitelem nové zkušenosti a znalosti. Je však na každém jednotlivci, jaké znalosti a zkušenosti si s sebou ponese dál.

1.2.1 ETICKÁ VÝCHOVA

Samostatný předmět Etická výchova (dále EV) není v rámci RVP na 1. stupni základní školy povinný, je označován za doplňující vzdělávací obor. Obecně se předpokládá, že se jednotlivých témat dotýkáme skrze další předměty, a to z největší části v předmětu Člověk a jeho svět, ve vyšších ročnících je to vlastivěda či dějepis. Také v Českém jazyce a literatuře využíváme propojení skrze čtené texty. Je však důležité, aby žáci dostali prostor pro sebevyjádření, rozvoj individuality a měli dostatečný prostor pro práci a následnou reflexi nad různými tématy, která formují jejich osobnost, a to nejen v omezených časových možnostech jiných předmětů. To je také jeden z hlavních důvodů, proč byl předmět Etická výchova zařazen do RVP ZV. (MŠMT 2010, Kurikulum Etická výchova)

V rámci doplňujícího vzdělávacího oboru EV jsou převážně využívány metody charakteristické pro zážitkovou pedagogiku. To zahrnuje dialogy, diskuse, dramatické techniky, didaktické hry, řešení problémových situací, skupinové debaty, projektovou práci a další. Učitel se stává moderátorem či facilitátorem, který aktivně zapojuje žáky do procesu učení. Jeho hlavním úkolem je vytvořit stimulační prostředí, kde děti mohou přemýšlet, diskutovat, experimentovat a získávat nové poznatky a zkušenosti. (Portál pro etickou výchovu 2023, Metody)

Cílem metod a prostředků používaných v etické výchově není pouze poskytnout žákovi informace, ale umožnit mu aktivně formovat vlastní názor na dané téma a internalizovat vhodné postoje a chování. (Novotný 2008)

Jak Portál pro EV (2023) dále uvádí, doplňující vzdělávací obor EV směřuje k vytváření klíčových kompetencí tím, že sleduje následující dílčí cíle:

- Posílit u žáků schopnost aktivně a kreativně reagovat na změny v životních a pracovních podmínkách.
- Poskytnout žákům možnost navázat a prohloubit uspokojivé mezilidské vztahy.
- Pomáhat žákům identifikovat povahu problému a aktivně hledat řešení prostřednictvím svých dovedností a znalostí.
- Podporovat u žáků rozvoj správných dovedností komunikace a předvádět nové metody efektivního a tvořivého využití dostupných komunikačních prostředků.
- Pomáhat žákům na základě jejich osobních zkušeností porozumět výhodám spolupráce a sdílení úkolů s ostatními.

- Podporovat žáky ve vývoji tolerance, vstřícnosti a schopnosti pochopení potřeb a postojů druhých lidí.
- Vytvářet prostředí, které umožní žákům vnímat, přijímat, vytvářet a rozvíjet etické, kulturní a duchovní hodnoty, které jdou nad rámec pouhého materiálního uspokojení lidských potřeb.
- Podněcovat u žáků schopnost nezávislého pozorování, experimentování a kritického zhodnocení získaných výsledků s cílem odvodit použitelné závěry pro budoucí využití.
- Pomáhat žákům objevit a porozumět smyslu a cílům učení, aby mohli lépe porozumět významu svého vzdělávání a jeho souvislosti s jejich osobním rozvojem a budoucími cíli.
- Podporovat žáky v schopnosti kriticky posuzovat výsledky svého učení a aktivně se zapojovat do diskusí o nich.
- Podporovat žáky v rozvoji kritického myšlení, aby byli schopni uvážlivě rozhodovat, nést za svá rozhodnutí zodpovědnost a být schopni je kriticky obhájit.
- Pomáhat žákům rozvíjet dovednosti naslouchání druhým lidem, snažit se jim porozumět a vhodně na jejich projevy reagovat.
- Podporovat žáky v tvorbě pozitivního obrazu o sobě, což může posílit jejich sebedůvěru a podpořit samostatný rozvoj osobnosti.
- Pomáhat žákům rozvíjet schopnost kontrolovat a ovládat své vlastní chování.
- Vytvářet prostředí, ve kterém mohou žáci na základě ohleduplnosti, úcty k druhým a snahy pomáhat aktivně přispívat k vytváření pozitivní atmosféry a spolupráce v týmu.
- Podněcovat žáky k respektu vůči přesvědčením a hodnotám druhých lidí.
- Pomáhat žákům rozvíjet schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, což zlepšuje empatii, porozumění a komunikaci v mezilidských vztazích.
- Pomáhat žákům rozvíjet odmítavý postoj vůči jakémukoli fyzickému i psychickému násilí a podporovat atmosféru respektu, empatie a vzájemného porozumění v jejich prostředí.
- Podporovat žáky v pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí, aby mohli rozvíjet odpovědný a udržitelný přístup k životnímu prostředí.
- Podporovat žáky v uvážlivém a vhodném rozhodování s ohledem na podporu a ochranu zdraví a trvale udržitelný rozvoj společnosti.
- Pomáhat žákům přistupovat k výsledkům pracovní činnosti s ohledem nejen na kvalitu a efektivitu, ale také na ochranu vlastního zdraví a zdraví ostatních, ochranu životního prostředí a zachování kulturních a společenských hodnot.

V Kurikulu pro EV (2010) MŠMT definovalo deset základních témat, se kterými by se žáci během základní školní docházky měli seznámit.

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Kromě těchto deseti témat uvádí (2010) MŠMT ještě šest aplikačních témat:

Etické hodnoty

Sexuální zdraví

Rodinný život

Duchovní rozměr člověka

Ekonomické hodnoty

Ochrana přírody a životního prostředí

Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Na základě zmíněných témat vytváří učitel tematický plán. Způsob výuky si volí učitel sám.

Jedna z možností je využití metod dramatické výchovy, jako se rozhodla autorka této práce.

1.2.2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova (dále DV) je samostatný obor a esteticko-výchovný předmět. Jeho cíle jsou v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje účastníků edukace, využívané metody jsou odvozeny z divadelních postupů. Pro tuto práci je však na DV důležité, že: „... se ve školství uplatňuje nejen v podobě samostatného předmětu, ale i jako prostředek vyučování jiným, zejména humanitním předmětům, v nichž nahrazuje tradiční verbální předávání souborů

dat a popisů aktivním zkoumáním a poznáváním látky v jejích přirozených, životní praxi se blíže podobách." (Machková 2017, s. 7)

DV čerpá svůj název z pojmu drama, který dominuje ve většině jazyků. Termín drama a jeho varianty jsou převládající zejména v anglické terminologii oboru. Tyto pojmy se objevují v různých spojeních, jako je *"tvořivé drama, tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama"*. (Machková 1998, s. 32)

Divadlo a drama představují svět fikce, který je vytvářený skutečnými postavami nebo objekty. Napětí mezi realitou a fikcí je klíčovým prvkem výchovné dramatiky. Aby byla pro hráče smysluplná, musí mít propojení se skutečností, s životem. Současně je pro spojení s divadlem nezbytné, aby byla fikcí, a hráči by si měli být této dvojí podstaty vědomi. Tento imaginární svět, který odráží skutečný svět, umožňuje jednání v kontextu, bez přímých reálných následků; je to jakýsi "život na nanečisto". (Machková 1998, s. 34)

Marušák (2017) vidí základní hodnotu dramatu v možnosti tvořit, v prožívání, reflektování, sdílení a uchopení tématu z různých úhlů. Drama je také nápomocné při hledání smyslu, významu a porozumění souvislostem. *„Prolnutí vícero uměleckých systémů přináší do procesu moment neočekávaného, překvapujícího – umožňuje hledat bohatství cest jedinečností a podobností“* (Marušák 2017, s. 15-16)

1.2.2.1 METODY A TECHNIKY DV

DV je samostatný obor, pro tuto práci je však důležité, že DV není vyučována jako samostatný obor, ale jsou využívány její metody ve výuce jiného předmětu. Metody DV spočívají zejména v rolové hře. Další metody jsou odvozeny od hry v roli nebo úplné hry. Jde například o zobrazování jenom pohybem nebo jen slovem atd. DV používá spousty metod, her a cvičení.

„Hra v roli je základním mechanismem učení v DV.“ (Machková 2007, s. 24)

Jak uvádí Machková (2007) *„Hra musí být činnost svobodná.“* V DV tím myslíme, že je respektována motivace a zájmy účastníků, fiktivnost a umělost situace, výběr vhodných témat, námětů a metod. Hra je činností bez praktického účelu, je samoučelná – má smysl sama o sobě. Důležitý je samotný proces hry, ne výsledek. (Machková 2007, s. 16)

Hra v roli je v rámci DV odlišná od ostatních předmětů, oborů či směrů ve výchově a vzdělávání. Sdílí některé prvky s divadlem a psychodramatem, avšak je výlučně součástí

výchovného procesu. V případě, že je hra v roli využívána v jiných pedagogických systémech, slouží spíše jako pomocný nástroj a není jejich základním prvkem. (Machková 2007, s. 24)

Hlavní myšlenkou opakovaného přehrávání rolí je umožnit hráčům prozkoumat různé perspektivy a alternativní řešení. Jediné představení nedokáže poskytnout dostatečné pochopení. Důležitým prvkem je pravidelné vracení se k tématům a opakované zkoumání, což umožňuje hlubší pochopení dané problematiky z různých úhlů pohledu. (Machková 2007, s. 24)

Expresa je projevem emocí, názorů a myšlenek. Zahrnuje (sebe)reprezentaci, (sebe)vyjádření a výrazné prvky spontaneity, emocionality a jedinečnosti. Pedagog musí umožnit projevení expresivity, avšak současně nabídnout rovinu pro (sebe)uvědomění, nahlížení a zhodnocení. (Marušák 2017, s. 17-23)

Reflexe je jako zrcadlo pro naše zkušenosti, zážitky a prožitky. Poskytuje nám možnost poznání minulých událostí, zhodnocení současnosti a ovlivnění budoucího směřování. Provádí se prostřednictvím různých činností a pečlivě navržených kroků, které aktivují všechny účastníky skupiny. Je klíčovou aktivitou pro děti, které prostřednictvím reflexe objevují, hodnotí a argumentují. Cílem reflexe je pojmenování a hodnocení významů, nikoli však hodnocení samotných hráčů a jejich výkonu. (Marušák 2017, s. 17-23)

Pro účely naší práce si autorka zvolila dělení metod podle Valenty (2008, s. 352). Ten dělí metody DV do následujících skupin:

- Metoda (ú)plné hry, hra v roli – jedná se o metodu základní, kdy je zde zapojena jak složka verbální, tak neverbální (pohybová). V DV se jedná o metodu klíčovou a nezastupitelnou.
- Metody pantomimicko-pohybové – těchto metod je mnoho, ztvárňujeme jenom pohybem nebo zastaveným pohybem.
- Metody verbálně zvukové – např. rozhlasová hra, zvukový plán, zobrazujeme pouze zvukem a slovem.
- Metody graficko-písemné – člověk přemýšlí v roli někoho a za něj píše dopis, řeší fiktivní situace
- Metody materiálově-věcné – využití kostýmů

Metody graficko-písemné a materiálově-věcné rozšiřují základní metody. Jsou to činnosti, které se liší od běžných prvků DV, jako jsou plakáty, dopisy, výtvarné práce a podobně.

1.3 AKČNÍ VÝZKUM

Rozlišujeme výzkum kvantitativní a kvalitativní. Pro naše účely jsme se rozhodli pro výzkum kvalitativní.

V kvalitativním výzkumu se obvykle na počátku určí téma a stanoví základní výzkumné otázky, ale tyto otázky mohou být během výzkumu modifikovány nebo rozšířeny, zejména při sběru a analýze dat. Proto se kvalitativní výzkum někdy považuje za typ výzkumu, který je schopen se přizpůsobit a reagovat na nové poznatky a informace, nazývaný emergentní nebo pružný. (Hendl 2005, s. 50)

Často dochází k dialogu s osobami, které jsou součástí výzkumu (účastníky výzkumu), a výzkumník zohledňuje jejich pohledy, které následně integruje do konečného výzkumného zprávy. (Hendl 2005, s. 51)

V kvalitativním výzkumu je nástrojem pro zkoumání sám výzkumník. (Hendl 2005, s. 52)

Hlavním cílem je zjistit, jak lidé v konkrétním prostředí a situaci události chápou, co je motivuje k určitému jednání a jak vykonávají své obvyklé úkoly a vzájemně spolu komunikují. (Hendl 2005, s. 52)

Akční výzkum spadá do kategorie kvalitativního výzkumu a je velmi účelným nástrojem, jehož pomocí může pedagog zlepšovat vlastní pedagogickou práci. Hendl (2005, s. 138-139) vychází z přesvědčení, že „*vliv výzkumu se zvětší, pokud se na něm budou aktivně podílet ti, jichž se týká.*“ Abychom mohli výzkum nazvat akčním, měli bychom dodržet následující zásady:

1. *Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.*

Z této zásady je zřejmé, že je pro nás důležitá reakce žáků, jejich názor. Sledujeme také jejich míru zapojení, ochoty spolupráce. Bereme jejich postavení a přínos se stejnou vahou jako naše vlastní.

2. *Témata zkoumání jsou vztahena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat přitom coby „kritická věda“ na stávající společenské problémy.*

Pro využití v pedagogické praxi se žáky je nezbytné, abychom volili témata jim známá. Témata, se kterými se setkávají v běžném životě a skrze ně docházeli k novému poznání či rozvoji vnímání dané problematiky.

3. *Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce.*

Z této zásady je zřejmé, že náš výzkum není nic statického, co se nemění, právě naopak. Výzkum spočívá v tom, že skrze naši práci docházíme k lepšímu porozumění a uchopení daného tématu a v dalším kroku již nebudeme opakovat stejné neúčinné metody, ale nahradíme je jinými. Ve výzkumu tedy nedochází jen k jednostrannému zjišťování, ale k cyklickému učení a vývoji na základě reflexe jak pedagoga, tak žáků.

Když už známe hlavní zásady akčního výzkumu, podívejme se nyní na to, jak by měl akční výzkum probíhat. Jak jsme již zmínili, akční výzkum uplatňuje hlavně metody kvalitativního výzkumu. Musíme zde také zmínit požadovanou délku výzkumu, a tou jsou dva roky. Do této doby započítáváme nejenom samotný průběh, ale také přípravnou část, jako je definování problému, který chceme zkoumat a také cílů, kterých chceme dosáhnout. Bez toho bychom nemohli tento typ výzkumu vůbec realizovat.

„Průběh akčního výzkumu se řídí podmínkami terénu. Uplatňují se především metody kvalitativního výzkumu. Dva kroky jsou však závazné. Na začátku se musí definovat problém praxe a cíl změn.“ (Hendl 2005, s. 139)

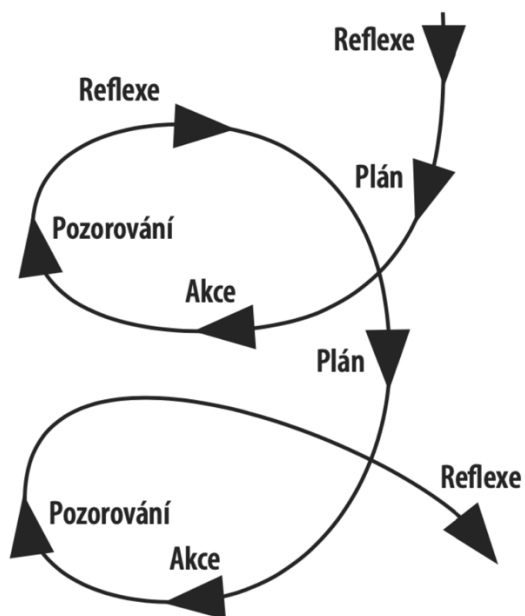
Další neodmyslitelnou částí výzkumu je samotný proces, při kterém dochází ke zjišťování informací, následném vyhodnocování úspěšnosti dosažených dílčích cílů, vhodně či nevhodně zvolených metod a na základě výsledků již reflektovat tato zjištění v další realizaci.

Hendl (2005, s. 139) uvádí, že *„další krok se odehrává ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí. Systematické vyhledávání informací má poskytnout náměty k diskusi, která probíhá jako jejich zkoumání, problematizování a konfrontování s jinými prameny informací, např. s odbornou literaturou. Cílem je vypracování orientace, jež povede k jednání v terénu.“*

Jak uvádí Hendl, akční výzkum tedy můžeme definovat jako:

- *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 procesu a výsledků je základní částí každého cyklu.*

Pro dosažení co nejlepšího výsledku je nutné, aby akční výzkum reflektoval výsledky jednotlivých lekcí. Tím dosáhneme toho, že se cyklicky učíme z chyb a úspěchů, kterých jsme v jednotlivých lekcích dosáhli.



Obrázek 1 Schéma akčního výzkumu (Hendl, 2005)

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 CÍL A POJETÍ AKČNÍHO VÝZKUMU V RÁMCI HODIN ETICKÉ VÝCHOVY

Provádíme zde výzkum (bádání) zakládající se na realizované praxi a reflexi praxe s principy akčního výzkumu.

Cílem realizovaného akčního výzkumu bylo zefektivnění výuky EV v konkrétní skupině žáků. Prostředkem zefektivnění výuky bylo zapojení prožitkových metod (konkrétně metod DV) do edukačního procesu.

Délka výzkumu je zkrácena na základě časové dotace, která je dána zadáním diplomové práce a následným odevzdáním a obhajobou.

Místo akčního výzkumu je málotřídní základní škola s rozšířenou výukou anglického jazyka, která má na prvním stupni tři třídy. První třída je samostatný ročník. Druhá třída je sloučený druhý a třetí ročník, třetí třída je sloučený čtvrtý a pátý ročník. Pro hodiny etické výchovy, ve kterých je prováděn akční výzkum, jsou sloučeny třetí a čtvrtý ročník.

Výzkum zakládáme na úvaze, že EV nabízí prostor pro velké uplatnění aktivit dramatické výchovy a pro cíle DV jako osobnostní a sociální rozvoj. Výzkumem chceme dojít ke zjištění, zda lze smysluplně a účelně propojit techniky a aktivity DV v EV, a jaké dopady to na danou skupinu žáků bude mít. Vycházíme z možností konkrétní skupiny žáků, která má svá specifika, na něž je nezbytné brát ohled. Je možné, že můžeme dojít ke zjištění, že právě techniky DV mohou vést k většímu zapojení, zaujetí a zlepšení pozornosti žáků a pochopení a zažití probíraných témat. Pokud by tomu tak bylo, můžeme považovat tento výzkum za důkaz efektivního způsobu, jak probudit zájem, zlepšit porozumění a prohloubit zažití různých zkušeností, které budou žáci zažívat v reálném životě, na který se je škola snaží připravit.

Jak jsme již zmínili, délka tohoto výzkumu je závislá na časových možnostech, které máme k dispozici. Přesto zde uplatňujeme zásady akčního výzkumu, kdy provedeme prvotní kazuistiku skupiny, se kterou budeme pracovat. Nastavíme cíle, kterých chceme tímto výzkumem dosáhnout u této konkrétní skupiny žáků. Tímto krokem se stává výzkum méně zobecnitelný, protože vždy musíme nastavovat cíl podle potřeb konkrétní skupiny. Následně budeme realizovat lekce, zaměřené na uplatnění DV. Po skončení lekcí provedeme vždy reflexi dané hodiny, zhodnocení dosaženého cíle stanoveného pro

konkrétní lekci a plánu další lekce. Tak postupujeme po přesně stanovený počet lekcí s konkrétními tématy, která by měla vést k naplnění cíle stanoveného pro celý výzkum.

Při provádění výzkumu máme vždy na paměti etickou stránku věci. Proto je skupina žáků seznámena s celým procesem výzkumu a škola disponuje informovanými souhlasly rodičů, že budou výsledky výzkumu použity pro tuto diplomovou práci. V textu nebudeme uvádět žádné citlivé údaje, které by mohly skupinu či jednotlivce poškodit. Výzkum je veden z pohledu hledání nejhodnějších, nejefektivnějších a nejlépe využitelných metod a aktivit, které žákům zprostředkují osobní prožitek a zkušenost v bezpečném prostředí.

Pro přímou práci se skupinou žáků byl vyhrazen časový úsek od září do prosince. V průběhu tohoto časového období byly postupně realizovány připravené dramatické lekce s navazujícími tématy. Jednotlivá témata byla doplňována dalšími lekcemi, kde jsme pracovali s osobní zkušeností a prožitkem z předchozích lekcí. Po skončení vymezeného časového úseku jsme prováděli závěrečnou reflexi, která vedla k vyhodnocení úspěšnosti, částečné úspěšnosti či neúspěšnosti nastavených cílů. V průběhu výzkumu se v lekcích objevila témata, která byla v tu chvíli důležitější než naplánovaná lekce. V celkovém kontextu však i vyvstalé otázky zapadaly do celkového konceptu projektu.

Tematický plán, jenž byl určující pro tuto práci, je dvouletý, protože předmět EV je na škole, na níž byl výzkum realizován, vyučován ve dvojtřídní skupině. Slučovány jsou na tento předmět 3. a 4. třída (během výuky jiných předmětů jsou třídy sloučeny zase jinak). Z toho vyplývá, že není možné opakovat stejná témata každý rok. S tematickým plánem je možné se detailně seznámit v příloze. Můžeme nabýt dojmu, že některá z uvedených témat jsou pro žáky prvního stupně příliš obtížná, ale pokud zvolíme vhodný způsob, i žáci nižších ročníků jsou schopni na své úrovni o zmíněné problematice přemýšlet a vyjadřovat se. V tuto chvíli je na pedagogovi, aby našel způsob, jak je s nimi seznámit vhodnou formou.

2.2 KAZUISTIKA SKUPINY

Akční výzkum byl realizován se žáky, kteří běžně pracují ve smíšeném kolektivu. Byli tedy na tento typ práce zvyklí. V hodinách EV se setkávají žáci třetí a čtvrté třídy. V této skupině jsme pracovali s některými specifiky. Skupina má dohromady jedenáct žáků, z toho je šest žáků třetího ročníku a pět žáků čtvrtého ročníku. Tato skupina společně pracovala v rámci jiných předmětů již minulý rok, takže jsme předpokládali, že jsou na sebe žáci již zvyklí.

Ve skupině jsou v rámci inkluze začleněni žáci s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (PAS), přesněji Aspergerovým syndromem (AS) a specifickou poruchou motorických funkcí. U obou žáků pozorujeme schopnost soustředění závislou na způsobu motivace a tématech.

U žáka se specifickou poruchou motorických funkcí můžeme pozorovat potíže v pohybových aktivitách i v běžných obslužných činnostech v rámci výuky. Na základě těchto skutečností musíme počítat s vyšší časovou dotací na jednotlivé aktivity v rámci hodiny. U tohoto žáka se vyskytuje také snížená schopnost soustředění, je tedy nutné plánovat aktivity tak, aby si mohl v průběhu hodin odpočinout. Výše zmíněná specifika nemají vliv na inteligenci žáka. V ústním projevu, ve chvílích plného soustředění, je zřejmé, že je velmi bystrý a dobře si pamatuje informace.

Žák s AS trpí nízkým sebevědomím. Jeho práce se odvíjí od momentálního rozpoložení a chuti spolupracovat. Pokud však zvolíme správnou aktivitu, zaujmeme ho nabídnutým tématem, pracuje dobře a raduje se z úspěchu. Přesto však v závěrečné reflexi často hodnotí svůj výkon jako nedostatečný.

Ve skupině jsou také žáci, kteří se rádi zapojují do práce a motivovat je k činnosti je výrazně jednodušší. Díky těmto žákům se nám daří do aktivit následně zapojit i žáky, kteří mají nižší motivaci k práci.

Ve skupině je i žák, který je velmi introvertní a do činností, ve kterých jde o improvizaci nebo pantomimu se zapojuje váhavě. Pokud je však prostředí přátelské a většina žáků se do hry zapojí, většinou se nechá alespoň částečně hrou strhnout.

Dále je zde žák, který má velmi dobré studijní výsledky, při diskusích je velmi bystrý, přesto se u něj objevují pocity méněcennosti. V hodinách EV dlouhodobě pracujeme na podpoře sebevědomí a radosti z úspěchu.

Pro žáky je zřízen klidový koutek, ve kterém si může každý žák odpočinout podle svých potřeb. Čas v klidovém koutku je vymezen na maximálně pět minut, žák si měří čas sám pomocí přesýpacích hodin. V koutku může využít deku na zakrytí, masážního balónku na uvolnění stresu a napětí. Žák v klidovém koutku není zapojen do diskuse s ostatními ani zde nemá k dispozici žádné didaktické hry. V klidovém koutku může být vždy jen jeden žák, aby nedocházelo ke společnému povídání.

2.3 CÍLE PROJEKTU LES/ŠKOLA

V tomto projektu se zaměřujeme hlavně na cíle kognitivní a afektivní. Projekt má vytyčen tyto hlavní obecné cíle:

- Pracujeme na nevyřčených pravidlech v rámci skupiny.
- Přijímáme sebe sama v rámci skupiny.
- Zlepšujeme schopnost komunikace se spolužáky.
- Dokážeme respektovat potřeby druhých – klid na práci.
- Dokážeme fungovat jako součást větší skupiny.
- Umíme vyjádřit své potřeby a názory mluvenou i písemnou formou.
- Nebereme si vše osobně, chápeme, že jakákoli reakce není útok na moji osobu.
- Zlepšujeme pozornost, soustředění a vnitřní motivaci.
- Dokážeme říct co se nám nelíbí, aniž bychom byli agresivní.
- Uvědomujeme si vlastní hodnotu.
- Umíme se ponořit do fikce, hrát v roli.

V rámci projektu se zaměřujeme také na rozvoj kompetencí, a to hlavně následujících:

- Rozvíjet postoje a názory.
- Umět argumentovat a reagovat na jiný názor slušně a bez vulgarismů.
- Aktivně se zapojovat do činností.
- Následovat pokyny učitele.
- Umět vyjádřit své pocity skrze různé techniky, vysvětlit své chování ostatním.
- Umět si hrát a zároveň udržet chování v mezích pravidel slušného chování.
- Reagovat na vyvolané podněty, nezesměšňovat reakce a pocity ostatních.
- Umět vyjádřit podporu druhému, když ji potřebuje.
- Umět převést diskutované téma do reálného prostředí, najít podobnosti ve svém chování či jednání nebo chování či jednání druhých.

Dílčí cíle – cíle lekcí projektu LES

1. Lekce: Škola – důvod, proč jsem tady

Žák se aktivně účastní připravené lekce, jejíž podstatou je hraní role, kterou si žák sám vybere a upraví své chování i vyjadřování s ohledem na tuto roli.

2. Lekce: Chování ve společném prostoru – pravidla

Žák na základě vlastního prožití dramatické lekce „Zlobivý skřítek v lese“ vysvětlí význam dodržování pravidel a aplikuje tuto dovednost do běžných životních situací.

3. Lekce: Prostředí a jeho bezpečí – pomoc/svědění

Žák vlastními slovy vysvětlí důležitost pomoci druhým a vlastní názor podloží pádnými argumenty, které opírá o vlastní pocity a prožitky z dramatické lekce.

4. Lekce: Společné soužití – ohleduplnost

Žák respektuje přítomnost jiné osoby, chová se k ní i ke společnému prostoru ohleduplně a tyto skutečnosti považuje za základ kvalitního společenského soužití.

5. Lekce: Zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana

Žák na základě vlastního prožitku rozumí pojmu ublížení, trest a odpovědnost a tyto získané znalosti aplikuje nejen do dramatických aktivit, ale i do běžného života.

6. Lekce: Vlastnosti zvířat – individuálnost/různost

Žák si pomocí prožitku při dramatické aktivitě uvědomí své vlastní kvality a prostřednictvím vlastního erbu představí ostatním své vybrané silné stránky, vloh nebo schopnosti.

7. Lekce: Návrat do světa lidí

Žáci (na základě prožité zkušenosti ve světě zvířat) jsou schopni formulovat čeho si na sobě cení, proč jim chybí svět lidí, proč se chtějí vrátit.

Dílicí cíle – cíle lekcí návazných nebo prokládaných mezi projekt LES

Lekce: Pravidla silničního provozu, pravidla v rodině

Žák na základě vlastního prožití dramatické lekce „Pravidla silničního provozu“ vysvětlí význam dodržování pravidel na silnici, vlastními slovy popíše, co by se stalo, kdyby tato pravidla řidiči porušovali.

Lekce: Halloween/Dušičky

Žák svými slovy vysvětlí, proč slavíme Památku zesnulých, a jaký je rozdíl v oslavách Dušiček a Halloweenu.

2.4 LEKCE REALIZOVANÉ V RÁMCI AKČNÍHO VÝZKUMU

2.4.1 ŠKOLA – DŮVOD, PROČ JSEM TADY

Projekt LES/ŠKOLA

(škola – důvod, proč jsem tady) – (nové prostředí – představivost) – (chování ve společném prostoru – pravidla) – (prostředí a jeho bezpečí – pomoc/svědění) – (společné soužití –

ohleduplnost) – (zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana) – (vlastnosti zvířat – individuálnost/různost) – (návrat do světa lidí)

1. lekce: Zakleté děti

Cíl: Uvést žáky do prostředí, které si umí představit, a ve kterém se dokáží ponořit do role a projevovat se.

Úkol: Hledám důvody, proč jsem v daném prostoru.

Důkaz: Žáci jednají v rolích, fungují, přijali fikci, odpovídají.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metoda (ú)plné hry
- Metody pantomimicko-pohybové
- Metody verbálně-zvukové
- Metody materiállově-věcné

Organizační úvod (2 min.)

Motivační úvod (3 min.)

Žáci jsou uvedeni do prostředí krátkým příběhem, který jim učitel vypráví.

Čarodějka se dozvěděla, že se setká mnoho dětí na místě jménem škola. Nemá děti ráda, protože když byla malá, nechovaly se k ní ostatní děti hezky. Rozhodne se, že je začaruje do zvířat a školu promění v kouzelný les. Nedokáže ale ovlivnit druh zvířete, do kterého se každé dítě promění.

Učitel v roli: (15 min.)

Žáci si stoupnou do prostoru třídy, učitel prochází mezi nimi.

Čarodějka/učitel: Nemám ráda děti, hluk, mluvení a smích, který vydáváte. Zaklínám vás do zvěře, která nemluví a žije daleko od lidského obydlí. Počítám pozpátku od deseti do jedné, a jak dopočítám, vaše proměna bude úplná.

Žáci si vymyslí zvíře, kterým by se chtěli stát. Mají na rozhodnutí, které zvíře zvolí dobu, po kterou čarodějka počítá. Každý žák si vymyslí své zvíře, ale neřekne ho nahlas. Ve chvíli, kdy se rozhodne pro konkrétní zvíře, sedne/lehne si na koberec. Zavře oči, vydává hlas zvířete, kterým se stal/a a po nějakou dobu jen naslouchá ostatním zvukům zvířat z „lesa“.

Reflexe – diskuse žáků s učitelem

- jak na vás působily zvuky, které jste slyšeli? (*prostředí? ohrožení? něco známého?*)
- co jste si pomysleli/zažívali, když vás čarodějka začarovala? (*bezprávie? Nemožnost se bránit?*)
- slyšeli jste od někoho stejný zvuk? (*hledání někoho, kdo je stejný jako já*)

Pohyby v rytmu – části Pohyb v rytmu a Sochy se opakují 2x-3x (10 min.)

Žáci se zvednou a začnou se pomalu pohybovat po místnosti, nemluví, jen pozorují ostatní. Jejich pohyby, pohledy. Učitel začne rytmicky ťukat do lavice/dlaní/okna, zvířata následují rychlost ťukání – když ťuká pomalu, chodí pomalu, když ťuká rychle – chodí rychle.

Sochy

V jednu chvíli rytmický zvuk utichne a zvířata zůstanou v pozici jako socha. Dívají se navzájem na sebe.

Učitel se ptá jednotlivých soch:

- jak se cítíš, jako zvíře?
- podívej se na jinou sochu a řekni, co si myslíš, že je za zvíře?
- podívej se na jinou sochu a řekni, co si myslíš, že to zvíře dělá?

Žáci stojí v zastavené pozici a odpovídají.

Učitel v roli: (10 min.)

Žáci si stoupnou do kruhu, uprostřed stojí *Duch lesa*.

Duch lesa: Jsem Duch toho lesa, co zde pohledáváte? Proč mě zde rušíte?

- Žáci postupně odpovídají, co je napadá, proč tam jsou, mohou se mezi sebou domlouvat, „radit“ – (*že museli, že je někdo začaroval atd. – vyjadřují pocity, proč musí být v lese (ve škole)*)

Závěrečná reflexe (7 min)

- co teď mohou jako zvířata dělat?

- co nemohou dělat, když jsou zvířetem?
- proč si vybrali zrovna toto zvíře?
- cítili se ohroženě některým zvukem?

Závěr, který byl přidán až v hodině (5 min.)

Hra „Jsem, беру“ – stavíme živé obrazy. Začne např. učitel, ztvární nějakou postavu/předmět/pocit a řekne např. „Jsem bojovník“, přichází druhý žák a ztvární sochu, která souvisí/rozvíjí první sochu, následně přijde třetí žák a doplní obraz. „*Dobré je, když se třetí osobě podaří přinést do obrazu zápletku, napětí nebo humor.*“ První učitel/žák se rozhodne, se kterým obrazem ze scény odchází a řekne „Beru zlomené kopí“ poslední zůstává a ztvární nový obraz. Celá scéna se znovu opakuje s novým nápadem. (Krtičková 2015, s. 21)

Závěr hodiny (2 min.)

2.4.1.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ PRVNÍ HODINY

Na začátku lekce jsme žáky uvedli do děje povídkám o čarodějnici. Žáci reagovali pobaveně, předstírali strach z čarodějnice, někteří se smáli. Ve chvíli, kdy si učitel oblékl plášť a začal mluvit jako čarodějnice, byly děti viditelně zapojeny, reagovaly na oblek, na hlas, kterým učitel mluvil. Když učitel zmiňoval hluk, žáci začali hlučet, když učitel mluvil o hlasitém smíchu, začali se hlasitě smát. Přirozeně a nevědomě následovali učitelovo vyprávění. Když potom čarodějnice zmínila proměnu ve zvířata, začali hned rychle nahlas vymýšlet, čím chtějí být. Jeden žák chtěl být pandou, druhý vlkem, třetí jednorožcem. V tuto chvíli byli žáci natolik strženi vymýšlením zvířat, že ztráceli pozornost a přestávali učitele vnímat. Nakonec se začali zklidňovat při počítání od deseti do jedné, někteří se ještě ptali, zda může být zvíře bájně nebo musí být reálné a potom už začali přemýšlet, čím se stanou. Moment, který byl pro žáky těžký byl, když se stali zvířaty a měli si klidně lehnout a naslouchat zvukům. Cítili neustálou potřebu mluvit, upozorňovat na sebe, smát se. Trvalo nějakou chvíli, než si dovolili nechat se ovládnout svou rolí. Začali vydávat zvuky zvířat, některá zvířata se začala mezi sebou honit podle toho, jaká panuje v přírodě hierarchie. Ležení v klidu bylo pro žáky náročné, byli příliš zaujati rolí svého zvířete. Na naslouchání neměli vůbec čas, zvuky okolních zvířat neposlouchali. Když učitel scénu ukončil zvonečkem, dokázali se zastavit a sedli si na kruh. Přestože se při předvádění cítili někteří trochu trapně,

dokázali se do své role vžít. Měli ale natolik nasměrovanou pozornost na své předvádění, že zapomínali více vnímat své okolí.

Při druhé části lekce se žáci těšili na to, že se mohou vrátit do své zvířecí podoby, speciálně žák, který se chystal znovu lovit. Čekal je rytmický pohyb na základě ťukání ukazovátka o tabuli. V této části to bylo pro žáky náročné, protože se měli pohybovat jen v určitém rytmu. Docházelo k tomu, že se začali dohánět, plazit po sobě, prát se. Zapomněli na napodobování pohybů svého zvířete, stala se z toho nekontrolovaná honička. Měli problém zaznamenat, kdy rytmický zvuk ustal. Ve chvíli, kdy se stali žáci sochami, pro ně bylo opět těžké zůstat v klidu. Snažili se o to, aby byla jejich socha co nejvtipnější.

V závěrečné fázi museli žáci/zvířata obhájit před Duchem lesa, proč jsou v jeho lese a co tam chtějí. Zvukový signál, kterým jsme žáky upozornili na konec času určený k domluvě, je zastavil v pokřikování a začali spolu vymýšlet co Duchovi lesa řeknou. Tato část fungovala velice dobře, přestože se občas překřikovali, dokázali společně vymyslet a domluvit se na argumentech, které následně přednesli, jako např. *jsme roztomilí; musíme spolupracovat; jsme sami; budeme ti pomáhat; jsme opuštění, nemáme kam jít; les je k tomu, aby tam žili zvířata; nemáš právo nás vyhazovat; jsme děti; jsem mládě, mám tady maminku; protože se mi nechce chodit jinam; nejsou tu žádní lidi, aby mi ublížili; slibuju, že když nás tady necháš, tak ti nebudou dělat starosti, protože je sežeru.*

Vedenou diskusí jsme žáky přiměli zamyslet se nad potřebami, které by Duch lesa mohl ocenit: *můžu hnojit rostliny; nemáte tu společnost, musíte být velmi osamělý; nemáte přátele, jste tady sám.*

V průběhu závěrečné reflexe, kdy jsme žáky pomocí otázek směřovali k zamyšlení se nad možnostmi, které jim jejich nová podoba nabízí nebo naopak bere vyvodili zajímavé závěry:

- *Nemůžu mluvit.*
- *Nemůžu si do obchodu dojít koupit Coca-colu.*
- *Nemůžu si stěžovat mámě na svoji ségru.*
- *Nemůžu se stát celebritou.*
- *Nemůžeš jít do práce nebo dělat něco zábavného.*
- *Nemůžu obejmout mámu.*
- *Nemůžeš hrát na počítači hry.*
- *Nemůžeš řídit auto.*

- *Nemůžeš mít kolo.*

Proč jste si vybrali zrovna to zvíře, kterým jste se stali?

- *Protože můžu*
- *Protože ho mám doma.*
- *Napadlo mě to, nevím proč.*
- *Protože můžu bejt tlustej.*
- *Protože to zvíře mám ráda.*
- *Můžu být silnej.*
- *Můžu lézt.*
- ***Můžu žít ve světě bez pravidel.***

Zde zcela přirozeně vyplynulo téma, kterým budeme pokračovat další hodinu.

Na konec jsme do lekce vložili hru „Jsem, beru“, kterou žáci přijali zcela přirozeně, vzhledem k tomu, že byli celou lekci v roli. Celá aktivita probíhala velmi klidně a žáci si ji viditelně užili. Celkově se zklidnili, začali vymýšlet scény. Zároveň udrželi mnohem lépe pozornost, což bylo vidět i z toho, že když odcházela nějaká socha ze scény, tak správně pojmenovala druhou sochu, kterou si s sebou odváděla. Na závěr vytvořili sousoší všichni žáci společně.

Celou lekci hodnotíme jako úspěšnou, žáci se dokázali vžít do role, prostředí, reagovat na podněty. U žáka s AS bylo vidět velké ponoření do role, prožívání fikce. Žák s poruchou soustředění se dožadoval o pozornost a také chtěl odpovídat, což u něj nebylo úplně běžné.

Vnímáme zde obecný problém se soustředěným nasloucháním v souvislosti s obtížemi při dodržování pokynů při vykonávání různých úkolů v jiných oblastech nebo disciplínách. V budoucích lekcích budeme s tímto zjištěním dále pracovat, do lekcí budeme více začleňovat práci s poslechem, soustředěným nasloucháním a zklidněním.

2.4.2 CHOVÁNÍ VE SPOLEČNÉM PROSTORU – PRAVIDLA

Projekt LES/ŠKOLA

(škola – důvod, proč jsem tady) – **(chování ve společném prostoru – pravidla)** – (prostředí a jeho bezpečí – pomoc/svědomí) – (společné soužití – ohleduplnost) – (zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana) – (vlastnosti zvířat – individuálnost/různost) – (návrat do světa lidí)

2. lekce: Zlobivý skřítek v lese

Cíl: Žák na základě vlastního prožití dramatické lekce Zlobivý skřítek v lese vysvětlí význam dodržování pravidel a aplikuje tuto dovednost do běžných životních situací.

Úkol: Žák v rámci skupiny dokáže diskutovat o tom, co považuje za správné chování a co ne.

Důkaz: Žáci navrhnou řešení, co by pomohlo, aby skřítek nezlobil.

Pozn. Vycházíme z prostředí lesa, které předpokládáme, že děti znají a jistě se již setkali s pravidly, která se v lese mají dodržovat – přenášíme znalost pravidel do nové situace.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metoda (ú)plné hry
- Metody pantomimicko-pohybové
- Metody verbálně-zvukové
- Metody materiálůvě-věcné

Organizační úvod (2 min.)

Rozehřátí (5 min)

Hra Duch lesa spí

(obměna Dworakovy hry Král není doma)

Učitel/Duch lesa se probouzí ze svého spánku a prochází se lesem. Zvířata se v jeho přítomnosti chovají tiše, pasou se na louce, pijí ze studánky, odpočívají pod stromy. Náhle udeří Duch lesa do lavice a zvolá „Duch lesa usnul“. Všichni vyskočí, běhají sem a tam, jsou hluční bez ohledu na to, že jsou v lese, dokud Duch lesa opět neudeří do lavice a zvolá „Duch lesa se vzbudil“. Pak všichni opět ztichnou a věnují se klidné činnosti. (Machková 1990, s. 13)

Motivační úvod (10 min.)

Žáci jsou uvedeni do prostředí krátkým příběhem, který jim učitel vypráví.

Duch lesa se prochází a prohlíží všechna zákoutí lesa. Zkontroluje tekoucí potůček, vyčistí studánku od listí, zamává na rusalku, pohroží, aby nestahovala pocestné do bažin.

Prohlédne keře malin a ostružin, uloupne a ochutná, zda už jsou plody zralé. Pozdraví známá zvířátka a tu si uvědomí, že o nových zvířátkách, která se tu v lese objevila, vlastně nic neví, proto se rozhodne se s nimi setkat a více je poznat.

Duch lesa: Když už jste zvířátka tady, pojďme se seznámit, ať víme, s kým zde budeme společně žít. Ale rád bych, abyste mi pověděli vždy o svém kamarádovi, ne o sobě.

Metoda Sněhové koule – žáci se snaží o sobě více dozvědět, poznat se

Žáci vytvoří skupiny po dvou:

- představí se druhému jako zvíře, kterým se stal,
- řekne co má a nemá rádo

Následně se skupiny sloučí do čtveřic, ve čtveřicích představí ostatním kamaráda atd. Učitel prochází mezi nimi, naslouchá. Nakonec se žáci domluví, kdo představí, koho Duchovi lesa.

Duch lesa: Můžete zde zůstat, když budete ctít pravidla chování v lese. Ale běda vám, jestli mě budete rušit z mého spánku!

Očekávané reakce žáků:

- Potvrzení, že nebudou rušit
- Dotaz „A co se stane když...“
- Negaci typu „no to teda budu rušit“
- „já přece nic nedělám“

Učitel v roli: (15 min.) (opakujeme 2x)

Duch lesa: Povím vám o jednom skřítkovi, který tady v lese bydlel a všechny nás trápil. Často v lese dělal veliký hluk, pouštěl si nahlas hudbu a vůbec ho nezajímalo, že nás to ruší. Taky lámal stromy a keře, jak se na nich houpal a dováděl. Jednou nám dokonce shořelo kus lesa, když nechal rozdělaný oheň bez dozoru a těch odpadků, co se tu povalovalo! Bylo to horší jak na smetišti. Každou chvíli jsem nějakému zvířátku ošetřoval pořezanou nohu. Jednoho dne už toho ale bylo dost, zvířátka se nazlobila a šla za skřítkem.

Učitel: Co myslíte, že zvířátka se skřítkem udělala?

Žáci se rozdělí do 3 skupin po 3-4. Vymyslí, co by skřítkovi řekli, jak oni by situaci řešili.

Učitel/skřítek reaguje na skupiny, které s ním řeší jeho neukázněné chování v lese.

Evaluace – diskuse žáků s učitelem a následné opakování práce

Závěrečná reflexe (10 min)

- Proč myslíte, že byl skřítek tak neukázněný?
- Co myslíte, že na skřítku zapůsobilo, aby v lese nedělal nepořádek?
- Používáte některá pravidla i jinde než v lese?
- Potřebují klid jen zvířátka?

Závěr hodiny (3 min.)

Pozn.:

Na základě této lekce jsme hledali v dalších hodinách situace, kde je nutné/není nutné dodržovat pravidla. Zvolíme metodu Asociační kruh, kdy si žáci vybavují všechno, co souvisí s pravidly.

- Pravidla silničního provozu – důsledky nedodržení
- Pravidla stolování – rozdíly v různých zemích
- Pravidla v rámci rodiny – jsou všude stejná? Sdílení, která stejná, která různá?

Na základě zkušeností jsme vytvořili plakát s pravidlem, které považujeme za nejdůležitější.

2.4.2.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ HODINY

Na začátku lekce jsme žáky informovali, že pokračujeme v našem projektu LES a staneme se opět zvířaty. Žáci reagovali nadšeně. Podle této reakce se dá soudit, že se jim hra na zvěř líbila.

Lekci jsme začali hrou Duch lesa není doma. Při této hře projevovali žáci velké nadšení, že mohou řídit a dělat hluk, porušovat pravidla lesa, když Duch lesa spí. Naopak respektovali, že když se Duch lesa vzbudil, tak byli potichu. Rozvinula se tu však debata o tom, že když budou potichu mohou žrát trávu, ale co když jsou některá zvířata masožravá. Řešili jsme zde tedy ještě možnosti, co mohou dělat zvířata býložravá a masožravá. Jedno zvíře se také cítilo být přežrané. Zde můžeme pozorovat vpravení se do role.

Následovala role Ducha lesa, kdy chodil po lese/třídě a kontroloval studánku, potůček, lesní plody, domlouval rusalce. Zde můžeme pozorovat potřebu žáka s AS Duchovi lesa neustále odpovídat, přestože jeho role byla jiná. To podporovalo i některé jiné žáky vymýšlet vtipné

odpovědi, přestože se této části účastnit neměli. Viditelně byli vtaženi do děje, postupně se však předháněli, kdo je vtipnější, až přestávali vnímat hru.

Když jsme ohlásili další činnost, a to seznámení Ducha lesa se zvířaty, žáci začali jako první vymýšlet, ještě, než znali zadání, že aby mohli v lese zůstat, musí si napsat smlouvu, platit nájem. Z toho můžeme vyvodit, že si jsou vědomi toho, že pokud chceme v nějaké prostoru být, není to jen tak a něco nás to stojí. Ať už peníze nebo nějakou námahu. Představování zvířat navzájem ve dvojicích probíhalo velmi dobře. Opravdu každý žák jako to zvíře dokázalo říct, co má a nemá rádo. Když procházíme mezi žáky a posloucháme jejich konverzaci, slyšíme, jak improvizují, vymýšlí, mají představivost.

Hlavní část, ve které jsme řešili výtržnictví nezbedného skřítky, který v lese vše ničil a všechny rušil jsme z časových důvodů nestihli realizovat v plném rozsahu. Z návrhů žáků však vyplynulo, že většina by situaci řešila silou, bez domluvy, bez pravidel, protože pravidla nefungují a nikdo je nedodržuje.

Tento závěr byl velmi nečekaný a nabízí se otázka, proč tomu tak je? Co vede žáky k tomu, že necítí potřebu řešit konflikt mírovou cestou, dohodou. Zkušenost, že ani oni nechtějí být omezováni a dodržovat pravidla, protože ta podle nich stejně nefungují a nikdo je nerespektuje.

2.4.3 NÁVAZNÁ LEKCE NA PRAVIDLA MIMO PROJEKT LES

Lekce: Pravidla silničního provozu, pravidla v rodině

Cíl: Žák na základě vlastního prožití dramatické lekce „Pravidla silničního provozu“ vysvětlí význam dodržování pravidel na silnici, vlastními slovy popíše, co by se stalo, kdyby tato pravidla řidiči porušovali.

Pracujeme na tom, aby i v rámci role reagovali a spolupracovali.

Úkol: Žáci dodržují dopravní předpisy.

Důkaz: Žáci jednájí v rolích, respektují pravidla, fungují, přijali fikci, odpovídají.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metoda (ú)plné hry

- Metody pantomimicko-pohybové
- Metody verbálně-zvukové
- Metody materiálůvě-věcné

Organizační úvod (2 min.)

Rozehřátí (5 min)

Představení a seznámení zvířat s ostatními pomocí gesta.

Učitel v roli (15 min.)

Hra na dopravu – žáci se stávají auty, učitel hraje roli semaforu a policisty. Žáci „jezdí“ po třídě, reagují na barvy semaforu, objíždí kruhový objezd, vjíždí správně do jednosměrky. V různých momentech se objevuje role Policisty, který kontroluje, zda všichni dodržují dopravní předpisy.

Evaluace

Následuje diskuse nad tím, co pro nás znamená pravidla dodržet či porušit.

- Jaké to má v reálném životě následky.
- Setkali jste se s někým, kdo nedodržel předpisy, co se mu stalo? Co se stalo ostatním
- Je tedy důležité mít společná pravidla pro jízdu autem?

Pravidla v rodině – scénky ve dvojicích (15 min.)

Diskutujeme nad tím, jaké povinnosti mají žáci doma, jak své povinnosti vnímají. A zda mají povinnosti i rodiče. Následně rozdělíme žáky do dvojic, ve kterých si nacvičí krátkou scénku/pantomimu nějaké činnosti, kterou doma musí vykonávat. Tyto scénky předvádí ostatní a my hádáme, o jakou činnost se jedná.

Evaluace

- Co musím doma dělat oni a rodiče nemusí?
- Mohou si rodiče dělat co chtějí nebo také něco musí?

Postupnou diskusí docházíme k tomu, že i rodiče mají své povinnosti a něco musí.

Závěrečná reflexe (10 min)

V závěrečné reflexi očekáváme, že diskusí dojdeme k závěru, že jsou situace, kde jsou pravidla důležitá a nutná, abychom nebyli ohroženi na životě. Ale že existují místa, kde platí různá pravidla tak, jak si to v rámci např. rodiny domluvíme.

Závěr hodiny (2 min.)

2.4.3.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ HODINY

Zajímavým zjištěním bylo, že žáci se již na roli a hru těší. Byli tedy zaskočeni, že v této lekci se s Duchem lesa nesetkáme. Protože někteří žáci minule chyběli, přidali jsme pro oživení představení zvířete s gestem, které jsme společně dělali v poslední lekci. Díky gestu si žáci všechna zvířata dobře zapamatovali. Zároveň jsme využili aktivity k tomu, abychom seznámili se zvířaty i žáky, kteří minule chyběli.

V další části hodiny využíváme dramatizace pro zviditelnění pravidel v silničním provozu. Někteří žáci pravidla silničního provozu dodržují, jiní je záměrně porušují.

Zde využíváme zažitého pravidla z předchozí hry „Duch lesa usnul“, přeneseme však tuto roli na roli Policisty. Učitel se po zvukovém signálu stává policistou a všichni by měli ihned dodržovat pravidla silničního provozu. Objevuje se tu žák, který je v roli ujíždějícího řidiče, který za každou cenu poruší pravidlo i před policistou. Následuje diskuse nad tím, co pro nás znamená pravidla dodržet či porušit. Jaké to má v reálném životě následky.

Žáci, kteří porušovali pravidla byli viditelně zklamaní, když jsme došli ke zjištění, že pravidlo, které nikdo neporušil bylo „přikázaný směr jízdy na kruhovém objezdu“, všichni jezdili ve správném směru. Z této hry jasně vyplývá, že aby mohli žáci pravidla porušovat, musí si být těchto pravidel vědomi, což znamená, že je znají.

Diskuse nad pravidly a povinnostmi doma.

Největším tématem se stává sourozenecké soužití a pocit nespravedlnosti, kdy starší sourozenci musí uklízet po mladších. Častým argumentem žáků bylo, že jim rodiče říkají „tak mu pomoz, vždyť je ještě malý/á“. Byl zde jasně cítit pocit nespravedlnosti, kdy si žáci uvědomovali, že když byli ve věku mladšího sourozence, už to po nich rodiče vyžadovali, protože byli starší. Zde vidíme, že role staršího může být brána automaticky bez reflexe rodičů na věk. Tím vzniká pocit ublíženosti a bezpráví a může vést k narušeným sourozeneckým vztahům.

V závěrečné reflexi došlo ze strany žáků k naprostému odmítnutí pravidel. Nechtějí dodržovat pravidla, chtějí je porušovat, nechtějí něco muset, pravidla stejně nefungují. Tento závěr jsem vůbec nečekala a z tohoto pohledu musím konstatovat, že nebyl splněn cíl hodiny.

K lekci o pravidlech jsme se dostali o dvě lekce později, kdy se žáci sami ptali na to, jak to nakonec dopadlo s tím zlobivým skřítkem. Z toho je patrné, že přestože na konci druhé lekce zcela odmítli pravidla, zůstal v nich pocit nedořešení, neukončení. Nebyli se svým řešením spokojeni. Vrátili jsme se k diskusi nad tím, co tedy se skřítkem. Diskusí jsme žáky dovedli k zamyšlení nad tím, co toho skřítko vedlo k takovému chování. Jestli náhodou nebyl sám, opuštěný a vymyslel nevhodný způsob, jak na sebe upozornit. Žáci se nakonec shodli, že by bylo dobré za skřítkem zajít a nabídnout mu, jestli si s nimi nepůjde zahrát. Díky jejich vstřícnosti se mohla agrese skřítko uvolnit. Ukazujeme, že je dobré se vždy zamyslet nad jednáním druhého, že je důležité řešit příčiny, které k nevhodnému chování vedou než pouze jejich důsledky. Vyplynulo zde také, že násilné vymáhání pravidel nikam nevede, ale hledat cestu ke správnému chování ano.

2.4.4 PROSTŘEDÍ A BEZPEČÍ – POMOC/SVĚDOMÍ

Projekt LES/ŠKOLA

(škola – důvod, proč jsem tady) – (chování ve společném prostoru – pravidla) – **(prostředí a bezpečí – pomoc/svědomí)** – (společné soužití – ohleduplnost) – (zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana) – (vlastnosti zvířat – individuálnost/různost) – (návrat do světa lidí)

3. lekce: Nebezpečí v lese

Cíl: Žák vlastními slovy vysvětlí důležitost pomoci druhým a vlastní názor podloží pádnými argumenty, které opírá o vlastní pocity a prožitky z dramatické lekce.

Úkol: Žák se umím rozhodnout, jak a proč pomoci/nepomoci.

Důkaz: Žáci říkají argumenty PRO a PROTI pomoci, svůj názor obhájí/upraví dle názoru/přesvědčení v rámci skupiny.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metoda (ú)plné hry
- Metody pantomimicko-pohybové
- Metody verbálně-zvukové
- Metody materiálově-věcné

Organizační úvod (2 min.)

Asociační kruh – připomenutí projektu LES (5 min.)

Žáci sedí v kruhu, reagují na to, co řekl soused vedle něho. Učitel začne slovem „les“, aby navodil asociace z prostředí lesa. Po kolečku asociací na slovo „les“ učitel řekne postupně všechna zvířata z „našeho lesa“ a žáci řeknou asociace, které je v souvislosti s tím zvířetem napadla.

Narativní pantomima (10 min.)

Čarodějka/učitel čte: Zvířátka si v lese poklidně žila. Hopsala mezi stromy, honila se, hrála na schovávanou. Vypadalo to, že jim nic nechybí a jsou bezstarostná. S tím se musí něco udělat, jen ať se zvířátka ukážou, co budou dělat, když přivolám bouřku, děšť, hromy a blesky. V tu chvíli začal foukat silný vítr, stromy se začaly ohýbat a spustil se prudký déšť. Voda v řece začala stoupat, až se začínala vylévat z koryta. A jedno zvířátko uvízlo na druhé straně řeky než ostatní. Voda se začíná rozlévat a zvířátko se nemá kam schovat. Co teď?

Učitel v roli (15 min.)

Role zvířete, které uvízlo na druhém břehu – zvíře volá o pomoc!

Alej – „ulička svědomí“

Žáci stojí proti sobě ve dvou řadách:

- PRO – jedna řada svědomí říká, proč zvíře na druhém břehu zachránit,
- PROTI – druhá řada svědomí říká, proč zvíře na druhém břehu nechat utopit
- uličkou prochází vždy jedno zvíře, ostatní hrají jeho svědomí, které říká, PRO a PROTI.

Role zvířat, která mají vymyslet, co udělají (opakujeme 2x)

Žáci jsou rozděleni na 3 skupiny po 3-4 lidech. Skupiny při opakování promícháme. Na základě „uličky svědomí“ se skupina společně dohodne, co udělají.

- Zachrání kamaráda? Jak?
- Nechají ho tam? Proč?

Evaluace – diskuse žáků s učitelem a následné opakování práce

Žáci odehrají záchranu/ponechání uvíznutého zvířete.

Závěrečná reflexe (10 min)

- Pro co se zvířátka rozhodla a proč?
- Co je k tomu vedlo?
- Jak reagovalo zachráněné zvíře?
- Co prožívali při jeho (ne)záchraně?
- Proč bychom ho měli zachránit?

Závěr hodiny (3 min.)

2.4.4.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ HODINY

Žáci dobře reagují v asociačním kruhu, je vidět, že prostředí lesa i zvířecí postavy již mají dobře zažitě. Následně jsme realizovali narativní pantomimu. Opět bojujeme s tím, že je pro žáky těžké vykonávat pohyby bez zvuků, cítí potřebu se při předvádění doprovázet zvuky, také mají opět velkou potřebu na sebe padat či jakkoli se dotýkat. Se zvukovými projevy a mluvením má největší problém žák s AS. Potřebuje vše, co dělá komentovat. Pohyby žáci předvádí velmi dobře. Ve chvíli, kdy učitel přešel do role a začal volat o pomoc, vyvolalo to mezi žáky překvapení a lehkou „paniku“. Byl zřejmý jejich zájem.

Následuje rozdělení do dvou řad, které představují svědomí. Vymýšlení důvodů, je pro ně postupně těžší. Někteří nabízejí spíše radu, jak ho zachránit než proč. Důvody jsou hlavně že *jde o živou bytost, že ho mají rádi, že je jeden z nich, můžeme si spolu hrát*. Důvody proti jsou, že *je jich dost, že o něj není zájem, že ho nikdo nechce, že by ho stejně sežrali, že se o sebe postará*. Viditelně chtějí stát žáci spíše v řadě, která vymýšlí důvody proti než pro. Nakonec jsme dovolili žákům vybrat, zda řeknou důvod pro nebo proti. Při diskusi skupin, zda zvíře zachrání nebo ne, žáci pracují dobře. V prvním kole se obě skupiny rozhodly zvíře zachránit. V druhém kole diskusí se jedna skupina rozhodne nechat zvíře zahynout, druhá přežít. Pro závěrečné ztvárnění jsme zvolili schválně variantu nechat zvíře zahynout.

Učitel zahrál roli tonoucího zvířete a čekal, co budou žáci dělat. Když se mrtvé zvíře nehýbalo, byla cítit z žáků určitá nejistota, zkoušeli u zvíře/učitele vyvolat nějakou reakci.

Když stále nereagoval rozhodli se ho obrát o věci, které už nepotřebuje. V tuto chvíli jsme hru ukončili. Při reflexi se žáci vyjadřovali k tomu, jaké to bylo nechat zvíře utonout. Někteří sdíleli, že to příjemné nebylo a nechtěli, aby zvíře zemřelo. Jiní naopak sdíleli, že jim to nevadilo, protože věděli, že je to hra a zvíře neumře doopravdy. Dotkli jsme se zde důležitého momentu, kdy si žáci mohli zažít něco, co by v reálném životě neudělali, v bezpečném prostředí fikce. Dovolili si udělat jiné rozhodnutí, než které se od nich očekává.

Celá tato reflexe vedla ke sdílení situací, které žáci zažili v reálném životě, a které byly nebezpečné, ale oni se rozhodli riskovat, protože věděli, že je to správné. Došli jsme ale také k závěru, že ne vždy je to pro záchránce bezpečné. I zvířata, když se rozhodovala, zda zachránit či nikoli musela zvažovat rozvodněnou řeku a byla zde velká šance, že utonou spolu se zachraňovaným zvířetem. Rozhodnutí o záchraně tedy nemusí být vždy jednoznačné.

2.4.5 LKCE MIMO PROJEKT LES – HALLOWEEN/DUŠIČKY

Cíl: Žák svými slovy vysvětlí, proč slavíme Památku zesnulých, a jaký je rozdíl v oslavách Dušiček a Halloweenu.

Úkol: Žák si dokáže vymyslet zprávu, kterou by chtěl sdělit svému zesnulému předkovi.

Důkaz: Žák napíše vzkaz svému zesnulému předkovi.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metody verbálně-zvukové
- Metody materiálůvě-věcné
- Metody graficko-písemné

Organizační úvod (2 min.)

Motivace (5 min)

Žáci představí své Halloweenké kostýmy, ve kterých přišli. Sdílíme navzájem, jak probíhají oslavy Dušiček u nich doma.

Následně pouštíme závěrečnou scénu z filmu Coco (Disney Pixar 2017)

Zdroj: <https://youtu.be/t9EtLuLvxoc?si=xoirPsdOsezFrSo->

Brainstorming nad ukázkou (5 min)

Srovnáváme oslavy Dušiček u nás v Čechách s tím, co jsme viděli v ukázce. Zjišťujeme proč si myslí, že je důležité, aby se na rodinu a předky nezapomínalo.

Fakta: (10 min)

Seznamujeme žáky s historií, odkud pochází název Halloween – All Halows Eve (Předvečer všech svatých, Irsko) a jak se tento svátek rozšířil do Ameriky.

Také žáky seznámíme s původním pohanským významem oslav 31.10. již z doby Keltů, kdy se oslavoval nový rok (stejně jako dnes slavíme my 31.12.), vyřezávaly se dýně a chodilo se v maskách.

Dopis svému předkovi (15 min)

Žáci vzpomínají, zda znali některého svého předka, který již nežije. Pokud neznali osobně, ale jen z vyprávění, nevadí. Těmto předkům žáci napíší vzkaz. Něco, co by jim chtěli říct, jak žijí, jak se mají, co se jim daří.

Závěrečná reflexe (8 min)

Žáci sdílí, jaké to bylo napsat někomu, koho již nemohou vidět nebo koho nikdy nepotkali, ale vědí, že patří do rodiny.

Závěr hodiny (2 min.)

2.4.5.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ HODINY

Žáci v průběhu hodiny sdíleli, jakým způsobem se slaví Dušičky u nich doma. Někteří chodí na hřbitov, jiní spíše vyřezávají dýně a nosí masky. Čtvrtý ročník ten den přišel již z výuky poučen o některých faktech např. že název Halloween pochází z Irska. Diskutovali jsme, jak se tedy dostal do Ameriky. Díky ukázce jsme rozvíli diskusi také o tom, kdy navštěvují babičku a dědu, zda jen o svátcích nebo častěji. Někteří žáci sdíleli, že naopak např. o Vánocích zůstávají sami a jezdí k babičce a dědovi později. Jiní zase pořádají rodinné oslavy, kde se všichni z rodiny mohou potkat.

Postupně jsme se dostali až na předky, kteří již nežijí. Někteří si je pamatují, jiní už ne. Bylo překvapivé, jaké znalosti o své rodině někteří mají. Když byli žáci vyzváni, aby napsali svému

předkovi, který už zemřel, byli tím úkolem zpočátku zaskočeni. Nakonec se ale každý do dopisu pustil a některé vzkazy byly skutečně velmi dojemné. Vhledem intimnosti textů nejsou přílohou této práce. Můžeme zde ale zmínit některá fakta, jako např. že předkovi psali, jak se jmenují, na jaké adrese bydlí, vyzývali ho, ať je přijde navštívit, že se mají dobře nebo naopak špatně, že se cítí být nepochopeni okolím. V některých dopisech líčí své útrapy nebo smutek z toho, že si je už nepamatují.

Sdílení pocitů, které žáci zažívali při psaní vzkazů, vyvolalo velké pohnutky u jednoho žáka, který cítil potřebu se podělit o své pocity ze ztráty. Tato reakce proběhla u žáka, který na začátku hodiny tvrdil, že vlastně ani neví, proč na hřbitov chodí, a tvářil se velmi nezaujatě. Můžeme díky tomu nabýt dojmu, že pocity ze ztráty babičky nebyly dostatečně prožité a byly překryty vypěstovanou apatií a nezájmem, aby ztráta tolik nebolela. Díky naší aktivitě jsme se této ztráty dotkli a otevřeli tak téma, jež ještě neměl odžití. Velice jsme zde ocenili reakce celé skupiny, která situaci nezlehčovala, naopak měla podporující tendenci. Objevila se zde i reakce porozumění pocitům ztráty, které jiný žák také zažil.

V této lekci jsme splnili cíl, který jsme si vytyčili a docílili jsme propojení současnosti a minulosti se smyslem slaveného svátku.

2.4.6 SPOLEČNÉ SOUŽITÍ – OHLEDUPLNOST

Projekt LES/ŠKOLA

(škola – důvod, proč jsem tady) – (chování ve společném prostoru – pravidla) – (prostředí a jeho bezpečí – pomoc/svědomy) – **(společné soužití – ohleduplnost)** – (zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana) – (vlastnosti zvířat – individuálnost/různost) – (návrat do světa lidí)

4. lekce: Společné soužití v lese

Cíl: Žák respektuje přítomnost jiné osoby, chová se k ní i ke společnému prostoru ohleduplně a tyto skutečnosti považuje za základ kvalitního společenského soužití.

Úkol: Žák pozoruje, zda se chová s ohledem na ostatní, zjišťuje, zda má důvěru ve své okolí.

Důkaz: Vedoucí žák dává pozor, aby si vedený žák neublížil. Vedený žák se nechává vést, aniž by viděl na cestu. Žáci v závěrečné reflexi hovoří o jejich zážitku s ohleduplností.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metoda (ú)plné hry
- Metody pantomimicko-pohybové
- Metody verbálně-zvukové
- Metody materiállově-věcné

Organizační úvod (2 min.)

Rozehřátí (5 min)

Pohybové uvolnění – hráči běhají prostorem tak, aby do sebe nevráželi. Jestliže se potkají dva hráči čelem proti sobě, zastaví se na chvíli a pak ustoupí úkrokem vlevo a pokračují. Druhy úkroků se střídají (rychlé drobné krůčky, velké těžké kroky, kroky s dupáním, na jedné noze, skoky snožmo, běhání po čtyřech atd.) (Machková 2017, s. 12)

Učitel v roli (20. min)

Čarodějnice/učitelka se prochází lesem: Musím si nasbírat mé oblíbené muchomůrky na sušení, abych měla na lektvary. Táhle v tom mlází jich vždycky bylo hodně. Ale co se to tu stalo? Všechny muchomůrky jsou rozšlapané? To musela udělat ta zvířata. Zase koukali do tech svých krabiček nebo se spolu zase prali. Chodí kudy je napadne a ani nekoukají pod nohy natož po okolí. Ale já je naučím dávat pozor pod nohy, takhle mi nikdo muchomůrky ničit nebude.

Čarodějnice/učitelka: Zvířata, za to, že jste mi zničili úrodu mých drahocenných muchomůrek, protože se nekoukáte, kam šlapete, dám vám okusit, jaké to je nevidět na cestu. Ale abyste viděli že nejsem až tak zlá, budete mít s sebou vždy průvodce. Uvidíme, jak se o vás postará.

Pravidla vodění (2x opakujeme – skupiny se vystřídají)

Polovině žáků zavážeme oči, druhá polovina jsou zvířata-průvodci. Rozdělíme zvířata schválně tak, aby se o slepé zvíře staralo zvíře přirozeně nebezpečné pro to první (*kůzle – vlk, slepice – liška, myš – orel, gazela – lev, kočka – pes*). Následně si role vymění. Své slepé zvíře průvodci vodí po celé třídě. Dotýkají se navzájem pouze:

- konečky prstů, nesmí se rozpojit

- za ramena
- slovní navigace (oči jsou otevřené) – 4 povely = 4 názvy zvířat
 - had = rovně
 - slon = výskok
 - žirafa = doprava
 - sup = doleva

Závěrečná reflexe (10 min)

- Jak jste se cítili, když jste se museli spoléhat na pomoc toho druhého?
- Lákalo vás nechat to nevidomé zvíře někde narazit? A nebolelo to?
- Bylo těžké se udržet a nenechat se ovládnout tím silnějším zvířetem? Čím to bylo? Byla to legrace? Nebolelo to?
- Ovlivňovalo vás to vaše zvíře nebo vyhrála vaše lidská část?

Závěr hodiny (3 min.)

2.4.6.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ HODINY

Již na začátku této lekce sledujeme velký neklid mezi žáky a potřebu se fyzicky i slovně projevat. Je zřejmá únava z dopoledního vyučování. Snažíme se nechat žákům chvíli na aklimatizaci, než začneme.

Opět zde sledujeme obtíže při pohybové hře s udržením pozornosti na danou činnost. Pozorujeme silnou potřebu při pohybových hrách neustále hlučet a reagovat na podněty spolužáků, nikoli vnímat pohyby spolužáků a reagovat na ně. V budoucnu doporučujeme při této konkrétní pohybové hře zapojit i zrak, a při setkání žáků čelem proti sobě se zastavit, zadívat se na chvíli navzájem do očí a následně teprve ustoupit stranou. Tímto způsobem se žáci více zklidní a potřeba zastavení se zdůrazní. Žáci mají díky tomu hlubší zážitek ze setkání.

V této lekci byl žák s AS velmi rušivý, vnímáme, že je v nepohodě a dává to najevo potřebou komentovat veškerou činnost, hru učitele, jakékoli vyjádření spolužáků. Je zde naprosto jasná potřeba přehlušit kohokoli, kdo by chtěl vyjádřit nějakou myšlenku.

Při výběru dvojic, které se navzájem vodí, vyšel žák s AS jako lichý, byl tedy ve skupině s učitelem. To ho rozladilo ještě více, považoval to za nespravedlivé, měl pocit, že přišel o veškerou zábavu a díky tomu svou práci ve dvojici sabotoval. Ostatní dvojice pracovaly výrazně lépe. Při reflexi činnosti, kdy se žáci navzájem vodili sami, došli k závěru, že pro

spolupráci byla nezbytná důvěra. Obecně jsme došli k závěru, že při začátku dané činnosti panovala důvěra mezi všemi dvojicemi, až na dvojici s AS. V průběhu aktivity se však tato důvěra v některých případech snižovala. Také jsme zjistili, že někteří žáci mají s podobnou aktivitou již zkušenosti, např. když chodí po tmě. Můžeme zde zmínit některé z komentářů jednotlivých dvojic.

- *Důvěřoval jsem mu, ale nechal mě narazit – špatně jsem ho vedl, byla to pro oba legrace, že někde narazil.*
- *Důvěřoval jsem jen do té doby, než mě nechal do všeho narazit – bylo to moc lákavé.*
- *Důvěřoval jsem, ale nechaa mě šlapat po něčem měkkém, zakopávat – nechtěl jsem být v této dvojici (AS nesplnil úkol).*

V průběhu další aktivity se nespokojenost žáka s AS natolik vystupňovala, že jsme se zaměřili na jeho současný stav a jeho potřebu. Dali jsme možnost žákovi s AS vyjádřit se – *nechci přemýšlet, nechci spolupracovat, jsem líný, je to nuda*. Vyzveme žáka s AS, ať navrhne aktivitu, která by ho bavila – *Roblox, videohry, televize, chci něco demolovat, ničít*.

Reagujeme na potřebu AS, rozdáme každému žákovi list papíru, který mohou zničit jakýmkoli způsobem, nastavíme však podmínku – nikdo u toho nevydá ani hlásku, budeme slyšet jen papír, nikomu při tom neublížíme, jinak končíme. Konečně jsme docílili práce v naprosté tichosti. Každý žák pojal demolici papíru jiným způsobem. Některý do něj jen ve vzduchu bouchal, některý ho rozškubal na malé kousičky, jiný ho mačkal do co nejmenší kuličky, někomu trvalo velmi dlouho, než se k demolici odhodlal. Živější žáci byli demolicí skutečně pohlceni.

Vedenou diskusí žáci sdílí pocity z ničení, vidíme pocity uspokojení z vybití přebytečné energie i opatrnost, jestli si to opravdu mohou dovolit, je to něco, co se nedělá, škoda papíru, vnímáme různé zábrany. Žák s AS se konečně viditelně zklidnil. Všechnu naštvanost vložil do demolice papíru. Nabízíme mu tuto zkušenost jako návod k tomu, jak příště řešit vnitřní agresi a nespokojenost a díky tomu dát např. ostatním prostor na práci v hodině. Zviditelníme možnost využít nabyté zkušenosti i ostatním žákům ve chvílích, kdy se cítí naštvaní nebo nespokojení. Žáci si sami uvědomili chvíle, kdy se takto cítí:

- *Uklízení za sourozence*
- *Naštve mě sourozenec*
- *Když mě naštvou rodiče*

- *Brácha mi bere pokémony*
- *Brácha mi nedává prostor*

Pokud máme zhodnotit úspěšnost lekce tak, jak byla naplánovaná, tak se lekce nepovedla. Z druhé strany jsme dokázali z nastalé situace vytěžit zkušenost, která je pro žáky v životě přínosná. Ukázali jsme jim, že je dobré vnímat své emoce a jak s nimi pracovat. Závěr mluví zcela jasně: *Bylo to vynikajíc. Můžeme to dělat znovu? Zavedeme kroužek trhání.*

2.4.7 ZÁKON PŘEŽITÍ – TREST/ODPOVĚDNOST/ŠIKANA

Projekt LES/ŠKOLA

(škola – důvod, proč jsem tady) – (chování ve společném prostoru – pravidla) – (prostředí a jeho bezpečí – pomoc/svědění) – (společné soužití – ohleduplnost) – (**zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana**) – (vlastnosti zvířat – individuálnost/různost) – (návrat do světa lidí)

5. lekce: Zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana

Cíl: Žák na základě vlastního prožitku rozumí pojmu ublížení/krádež, trest a odpovědnost a tyto získané znalosti aplikuje nejen do dramatických aktivit, ale i do běžného života.

Úkol: Žák vymýšlí různé způsoby trestů, které předvádí pomocí dramatických technik.

Důkaz: Žáci jednájí v rolích, odpovídají, dokáží vyslovit své pocity, které zažívají, když se cítí být ohroženi.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metoda (ú)plné hry
- Metody pantomimicko-pohybové
- Metody verbálně zvukové
- Metody graficko-písemné

Organizační úvod (2 min.)

Rozehrátí:

Poznej sám sebe: Hráči sedí nebo stojí, postupně začnou rozhýbávat celé tělo, nejprve prsty na ruce, pak zápěstí, lokty, ramena, krk, obličejové svaly, záda, páteř, kyčle, kolena, kotníky, prsty na nohou. Opakovat a k pohybu prstů se přidá zápěstí, pak lokty, ramena, až se rozhýbá celé tělo. Další pohyby se přidávají na zvukový impuls. V určité, libovolně zvolené fázi vedoucí hru na okamžik přerušit, hráči strnou v pozici, v níž právě jsou, na nový zvukový podnět pokračují v pohybu, který dělali ve chvíli přerušování. Postupně přidávají další pohyby, opět zastavit, obnovit pohyb atd. (Machková 1990, s. 23)

Učitel v roli (15. min)

Duch lesa/učitelka: Musím vám milá zvířátka říct, co se tady v lese děje. Ztrácí se nám tady věci. Dovolil jsem vám půjčovat si v našem lese věci, pokud zapomenete něco ve svých doupatkách, ale bohužel se mi už nevrací zpátky. Možná je to z nepozornosti, možná ze zapomětlivosti, ale stále je to krádež. A nám to potom v lese moc chybí. Takové jednání nemohu nechat bez povšimnutí!

Diskuse s žáky o tom, jaké znají tresty:

- jaké známe tresty nyní/dříve? – facka, tahání za ucho/vlasy...
- kdo koho trestá? Proč?
- mohu se tomu vyhnout? Jak?
- někdo trestá, protože má MOC? – sochy, kruh emocí

Sousoší ve dvou – 1. socha „něco jsem ukradl“, 2. přichází (trestá) – 1. odchází (2. zůstává v póze, stává se první a přichází další)

Evaluace

Sdílení žáků s učitelem, jak se cítili, když měli být trestáni. Jak by se takové situaci dalo předejít?

Sousoší ve dvou – začínáme sousoším „útočník a jeho oběť“. Následně 1. socha (oběť) odchází a na scéně zůstává je 2. socha (útočník), stává se z něj „oběť“ a přichází 2. účastník (útočník) – 1. odchází (2. zůstává v póze, stává se první a přichází další)

Evaluace

Sdílení žáků s učitelem, jak se cítili, když na ně někdo útočil a nemohli se bránit.

- útočník – zažívání pocitu moci, když útočím na svou oběť

- pocity oběti

Závěrečná reflexe (10 min)

Závěr hodiny (3 min.)

2.4.7.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ HODINY

V reflexi této lekce jsme se zaměřili na dva hlavní body, které z ní vyplývají.

Prvním bodem, který stojí za to zmínit, je zjištění, že žáci na základě zkušeností ze svého domova a okolí, a také v důsledku trendu dnešní výchovy, mají problém vymyslet fyzické tresty a brát je vážně. Při diskusi jsme se dostali spíše k trestům středověkým, jako je useknutí hlavy, škrčení, vaření v oleji, vězení, uřezání uší. Až vedenou diskusí jsme se byli schopni dopracovat k trestům méně středověkým jako tahání za uši, tahání za vlasy, facka, napsat 100x promiň, dostat přes zadek, bouchání přes prsty, přes lýtka páskem. Došlo i na novodobé tresty jako je výhružka typu: *vypnu ti wifinu a vezmu zdroj od počítače, budeš vysávat*. Pokud tedy máme skupinu, která nemá zkušenost s žádnými fyzickými tresty a všechny tresty, které dostávají nebo zažívají, žáky nijak nepoznamenávají, nejsou schopni tresty pořádně zahrát. Což je vlastně dobrá zpráva.

Společně jsme se dokázali zamyslet nad otázkami:

Jak by se mohl chovat člověk, který zažívá nebo zažíval fyzické tresty?

- *Bude se chovat stejně ke svým dětem.*
- *Bude dělat úplný opak.*
- *Bude to dělat ostatním – šikana.*
- *Bude si myslet, že je to normální.*

Čeho jsme chtěli docílit tím trestem – účel?

- *Aby to příště nedělal*
- *Aby to příště udělal*
- *Aby přestal*

Na základě těchto úvah se dostáváme k druhému bodu reflexe, a to je šikana. Je zřejmé, že toto slovo všichni žáci dobře znají a dokáží vyjádřit jeho význam. Uvědomují si, že takové chování není v pořádku, a že pokud jsme objekty šikany, necítíme se u toho dobře. Také jsme

došli k uvědomění, že může být tenká hranice mezi tím, co považujeme ještě za hru a tím, co už je šikana.

V tuto chvíli jsme byli překvapeni reakcí žáka s AS, který většinu lekce strávil mimo diskusi a společný kruh. Zjevně ho slovo šikana aktivovalo a projevil se to velmi emotivní reakcí na skupinu, kdy mluvil za osobu, která je označena jako ten, kdo šikanuje – agresor. Žák s AS se dostal ve vzpomínkách do situace, která se dělá ve škole, kdy byl obviněn, že šikanuje spolužáky. Zcela jasně projevoval ukřivděnost nad tímto označením. Začal obviňovat ostatní, kteří se díky tomu necítili dobře a obhajovali se. Žák s AS upadl do sebelítosti *jsem nejblbější, zase za to můžu já, všichni jsou proti mně*. V tomto momentu nebylo možné vyjádřit se k situaci ze vzpomínek, protože si nikdo incident nepamatoval. Nevíme, co se tam stalo. Projevili jsme proto alespoň uznání žákova pocitu s tím, že chápeme, že se v té situaci cítil nepříjemně. Zcela zjevně se zde projevila vztahovačnost díky kárání učitele ze začátku hodiny, které si žák s AS vztáhl pouze na sebe, přestože to bylo mířeno na několik žáků, a ti byli také explicitně osloveni. Pro žáka s AS je těžké přijmout, že není jediný, o kom se neustále mluví, a že je zcela normální vyjádřit svůj nesouhlas, pokud se mi něco nelíbí, přestože on nesouhlasí často s čímkoli. Že se jedná o běžný projev komunikace.

Došli jsme díky tomuto incidentu společně k tomu, že agresor reaguje na situaci a může mít pocit, že prohrává, necítí se dobře, má pocit ohrožení, má pocit, že ho nikdo nemá rád, že mu nikdo nerozumí, že reaguje na základě své špatné zkušenosti. Díky tomuto vyjádření pocitů došlo ke zvědomění obou pohledů na jednu situaci.

Na otázku: *Co jste si v průběhu lekce uvědomili/zaujalo mě to/tento pocit znám?* se i další žák přihlásil, že už někdy něco takového zažil.

Lekci považujeme za úspěšnou, protože se nám zde podařilo nastínit velké téma šikany a objasnit pohledy na situaci z pohledu oběti i agresora.

2.4.8 VLASTNOSTI ZVÍŘAT – INDIVIDUÁLNOST/RŮZNOST

Projekt LES/ŠKOLA

(škola – důvod, proč jsem tady) – (chování ve společném prostoru – pravidla) – (prostředí a jeho bezpečí – pomoc/svědění) – (společné soužití – ohleduplnost) – (zákon přežití –

trest/odpovědnost/šikana) – **(vlastnosti zvířat – individuálnost/různost)** – (návrat do světa lidí)

6. lekce: Vlastnosti zvířat – individuálnost/různost

Cíl: Žák si pomocí prožitku při dramatické aktivitě uvědomí své vlastní kvality a prostřednictvím vlastního erbu představí ostatním své vybrané silné stránky, vlohy nebo schopnosti.

Úkol: Žák hledá své silné stránky, své kvality.

Důkaz: Žák si vybere a namaluje 3 hlavní kvality, kterých si na sobě cení a odprezentuje je ostatním.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metoda (ú)plné hry
- Metody pantomimicko-pohybové
- Metody verbálně zvukové
- Metody graficko-písemné

Organizační úvod (2 min.)

Rozehřátí (8 min)

Hra Na lovu v džungli

Učitel/vůdce smečky (hejna) po třídě poschovával větší počet papírků dvou barev. Třída se rozdělí vylosováním papírku, na kterém je písmeno skupiny, na 2 skupiny po 5. Každá skupina představuje zvíře jednoho druhu (*kočka* nebo *vrána*), vydávající charakteristický zvuk (*kočka – mňau, mňau, vrána – krá, krá*). Hráči obou skupin hledají své papírky s písmeny, jestliže některý hráč „uloví kořist“, svolá zvířecím hlasem svoji skupinu a odevzdá předmět vůdci smečky (hejna). (Machková 1990, s. 13)

Každá skupina nalezne skupinu písmen, společně z těchto písmen obě skupiny dohromady složí slovní spojení „MOJE SCHOPNOST“ (téma lekce). Můžeme dát nápovědu:

- na tabuli pomocí počtu míst v každém slově (_ _ _ _ _ _ _ _ _ _),

- další náповěda může být *obě slova spolu souvisí*,
- druhé slovo je podstatné jméno

Každá skupina vytvoří skupinovou sochu, která znázorňuje, co zažili při hledání písmen.

Učitel v roli (5 min)

Duch lesa/učitelka: Milá zvířata, přijede za mnou moje dobrá známá, protože potřebuje pomoct. Její syn se učí dobře, ale některým věcem úplně nerozumí. Říkal jsem jí, že mám v lese speciální zvířata, která by jim mohla pomoci. Potřebujeme jen přijít na to, co každý z vás může nabídnout.

Diskuse žáků s učitelem a následná samostatná práce.

- s čím doma pomáhám
- co dělám rád/a
- v čem se cítím být dobrý
- bojím se? – sebevědomí

Vytvoř svůj erb schopností – část 1. (20 min.)

Žáci pracují samostatně. Na papír napíší 5 (mohou i více) schopností/dovedností, které si myslí, že jim jdou, v čem se cítí být dobří. Z těchto slov vyberou jen 3, které považují za ty nejdůležitější, kterých si na sobě nejvíce cení.

Pantomima schopností

Každý žák předvede nějakou svoji schopnost/dovednost, ostatní hádají, o jakou schopnost se jedná.

Evaluace

Žáci si navzájem sdělí, proč zvolili zrovna tuto schopnost. Proč je pro ně důležitá.

Vytvoř svůj erb schopností – část 2.

Tyto své schopnosti a dovednosti nakreslí na papír. Vznikne jejich vlastní erb schopností.

Závěrečná reflexe (5 min)

Očekáváme uvědomění si vlastních kvalit.

Závěr hodiny (3 min.)

2.4.8.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ HODINY

Při výběru skupin jsme chtěli předejít dohadování, hlavně s žákem s AS, kdo bude v jaké skupině a s kým, proto jsme se rozhodli, že budou žáci svou skupinu losovat. To se ukázalo být jako účinné řešení. Při skládání sousloví sama vyplynula mezi žáky otázka: *Jaké je vlastně téma dnešní hodiny?* Vzápětí si sami odpověděli složením tématu lekce.

Spolupráce ve skupině při vytváření sousoší *Jak se nám hledalo?* Žáci velmi dobře spolupracovali, vzpomínali, co dělali a snažili se vymyslet, jak to nejlépe znázornit. Po skončení časového limitu své skupinové sochy předvedli.

První skupina *kočky* poskládala ze svých těl pyramidu. Nedokáží ale přesně vyjádřit, co je k tomu vedlo. Měli potřebu být hodně pospolu. Nabízíme zde náhled z pohledu učitele: *Bez vás dole by nemohlo stát to nahoře. Potřebujete se navzájem, abyste mohli jako skupina něco vybudovat, potřebujete podporu ostatních.* Žáci to hodnotí tak, že je to nenapadlo, ale dává to smysl, něco na tom bude.

Druhá skupina *vrány* předvedla sousoší, jak každý hledá ten svůj kousek skládačky. Žáci vnímají, že to působí stresovým dojmem, že jsou všichni rozlítaní. Zde vidíme, že podvědomě vnímáme hektičnost jako stresový faktor.

Při psaní schopností cítil žák s AS velkou potřebu schopnosti kreslit, automaticky tak přechází do 2. části, kdy vytváří vlastní erb schopností. Vidíme, že žáci měli velký problém vymyslet, co vlastně umí. Měli představu, že musí psát jen nějakou speciální vlastnost, a tím pádem měli z počátku pocit, že nic neumí. Navedli jsme je otázkami, zda umí nějaký sport, nebo si umí zpívat, uklidit atd.

Po tom, co jsme žáky vyzvali, aby zakroužkovali pouze tři schopnosti jsme zjistili, že žáci napsali pouze 2-3 schopnosti. Neměli tedy problém snížit počet. Upravili jsme tedy zadání a vyzvali jsme je, aby vybrali pouze jednu schopnost, která je nejlépe charakterizuje a mohou ji nejvíce nabídnout. Zde se žáci už setkali s nutností se rozhodnout a bylo to pro ně velmi těžké rozhodnutí. Najednou zjistili, že nenapsali to, co měli, protože jim to přišlo trapné.

Při předvádění schopností – *umět stavět, jezdit na kole, jsem hloupý* (mohu naučit být blbý – žák který na sebe neustále upozorňuje, že je hloupý, nic neumí, přitom má skvělé studijní výsledky dostává nový pokus – *vařit*), *stavět lego*, žák s AS předvádí svou schopnost *zabít*

(*ve vlčí podobě* – u žáka s AS vidíme, že se ve své zvířecí podobě cítí velmi dobře a nerad z role vystupuje do reality), *hrát na klavír, být veselý a pobavit ostatní, běhat, hrát na PC.*

Snažili jsme se žákům ukázat, že mají své kvality a je důležité si je uvědomit, cenit si jich, být na ně hrdý. Proč je pro mě důležité, že něco umím, zvyšuje to moje sebevědomí. Každý má nějakou schopnost, každý může něco nabídnout, má svou hodnotu, je na něm něco jedinečného. Žáci začali vymýšlet, co měli ostatní předvádět, co umí opravdu dobře. Začali na sobě navzájem vidět kvality, kterých by si měl ten druhý žák cenit. Díky tomu se všichni navzájem podpořili, měli radost, že ostatní vidí jejich kvalitu. Také byli někteří překvapeni, že zrovna ta či ona kvalita, je pro ostatní zajímavá. Všichni odcházeli z lekce s úsměvem a věřím, že také s vyšším sebevědomím a pocitem vlastní hodnoty a jedinečnosti.

2.4.9 NÁVRAT DO SVĚTA LIDÍ

Projekt LES/ŠKOLA

(škola – důvod, proč jsem tady) – (chování ve společném prostoru – pravidla) – (prostředí a jeho bezpečí – pomoc/svědění) – (společné soužití – ohleduplnost) – (zákon přežití – trest/odpovědnost/šikana) – (vlastnosti zvířat – individuálnost/různost) – (**návrat do světa lidí**)

7. lekce: Návrat do světa lidí

Cíl: Žáci (na základě prožité zkušenosti ve světě zvířat) jsou schopni formulovat čeho si na sobě cení, proč jim chybí svět lidí, proč se chtějí vrátit.

Žáci, na základě dramatických technik, které absolvovali v tomto půl roce, dokáží srozumitelně vyjádřit výhody lidské existence oproti zvířecí.

Úkol: Žáci se snaží přesvědčit čarodějnici, že by je měla vrátit zpět do světa lidí.

Důkaz: Žáci napíší čarodějnici přesvědčovací dopis.

Formy a metody:

Formy: Hromadná, skupinová, individuální.

Metody:

- Metoda (ú)plné hry
- Metody pantomimicko-pohybové

- Metody verbálně zvukové
- Metody graficko-písemné

Organizační úvod (2 min.)

Rozehřátí (5 min)

Hra Jsem Beru – Vzpomínky pomocí živých obrazů: Pomocí živých obrazů žáci/zvířata vzpomínají a vytváří scénky situací, zkušeností, které jako zvířata v „našem“ lese zažili. Vždy 1. nadhodí téma a další 2 doplní situaci, kterou jsme v hodinách v rámci projektu zažili.

Učitel v roli (5 min)

Čarodějnice/učitelka: *Slyšela jsem, že byste rádi zpět do světa lidí. Že se vám snad i po něčem nebo někom stýská. Bojíte se, že z vás vyprchá poslední lidskost, která ve vás zbyla? No uvidíme. Jestli mě dokážete přesvědčit, proč bych vás měla vrátit zpět, budiž tedy.*

Podvojný deník (15 min.)

Jaké radosti jsem si našel jako zvíře x Jaké radosti můžu dělat jako člověk

Co jsem se naučil v lese x Po čem se mi stýská

Co si na sobě cením jako zvíře x Co si na sobě cením jako člověk

Na základě úvahy v deníku žáci napíší dopis čarodějnici, ve kterém se jí snaží přesvědčit, proč by je měla změnit opět do lidské podoby.

Závěrečná reflexe (10 min)

Čarodějnice si dopisy nahlas přečte a na základě obsahu žáky vrátí do lidské podoby. Následně žáci sdílí, jaké to je být opět člověkem.

Závěr hodiny (3 min.)

2.4.9.1 REFLEXE UČITELE PO UKONČENÍ HODINY

Ještě před zahájením hodiny žáci společně vymýšlí, co všechno by Duchovi lesa provedli, když tu nebyl. Sami se uvádí do prostředí, ve kterém se náš projekt odehrává, bez zásahu učitele. Z toho může usuzovat, že se v tomto prostředí cítí dobře, bezpečně, hravě.

Na začátku této hodiny jsme chtěli pro rozehřívací část využít hru *Jsem Beru*. Žáci se ale těšili na pohybovou aktivitu a vyžádali si ji. Zařadili jsme tedy hru *Pohyb v rytmu*. Rychlost pohybu je podmíněna rychlostí tleskání. V zastaveném pohybu žáci popisují, co v tu chvíli

dělali. Snažili jsme se tímto cvičením žáky uvést do přítomného stavu. Pohybová aktivita na začátku se ukázala jako velmi vhodná.

Po pohybové aktivitě jsme se vrátili k původnímu plánu a pokračovali jsme se sochami, kde jsme v sousoších ztvárňovali zážitky z celého projektu. Nejprve zde zcela převládly sochy trestů. Žáci také chtěli sochy neustále doplňovat a nedařilo se nám udržet počet tří soch v sousoší. Proto jsme nakonec upravili zadání a stavěli jsme skupinové sochy, kdy se postupně přidávali vždy všichni, kdo se chtěli sousoší zúčastnit.

Představila se zde tato sousoší:

- Jak se žáci zrovna proměnili ve zvířata a navzájem na sebe útočí.
- Jak jezdili jako auta, bouračka, semafor.
- Jak měli při hodinách vždycky hlad.
- Jak dodržovali předpisy.
- Jak trestali.

Žáci projevíli přání, abychom v projektu pokračovali, nechtěli se vracet do světa lidí. Bavilo je pobývat v jiném prostoru, cítili se v něm svobodní.

Při psaní podvojného deníku je zcela zřejmé, že formulování myšlenek je v tomto věku zatím velmi těžké, proto když jsme žáky vyzvali k tomu, aby zapsali na papír, co zažili, neví pořádně, co napsat.

Žáci došli k závěru, že Duch lesa byl celou dobu ta čarodějnice, která je pozorovala. Žákům jsme dali na výběr, zda chtějí napsat čarodějnici dopis společně nebo každý sám. Jako první byli všichni pro společný dopis, vzápětí se ale začali rozhodovat, že budou psát dopis každý sám za sebe. Uvědomili se, že může mít každý jiný důvod, proč by se chtěl nebo nechtěl vrátit zpět.

Uvedeme zde úryvky z dopisů:

- *Budu moct psát písanku. A budu pomáhat.*
- *Dobrý den paní čarodějnice, rád bych byl zase v lidském světě. Mohla byste to prosím zařídit? Byla byste moc hodná. Děkuji.*
- *Ahoj čarodějnice, už se mi moc stýská po lidských schopnostech. Mohla bys nás vrátit do lidí. Už si chci číst, počítat, bobovat, koulovat, jezdit na kole, lyžovat. Děkuji.*
- *Protože tam mám rodinu. Můžu tam jezdit na kole.*

- *Říkala jsi, že ti tady děláme spoušť, a když odejdeme všechno se změní. Paprsky zlatého slunce budou dopadávat na rybníček. A tvá krásná louka plná květin bude zase zářit. A tvé diamantové údolí zůstane a žádný z něho už žádné zvířátko neukradne.* Čarodějnice: Vlastně se mi stýská po mém klidu.
- *Ahoj čarodějnice (nesnáším tě). Nedávej mě do lidského světa. Leda, že bych pořád byl panda.* Čarodějnice: A ty si myslíš, že když mě nesnášíš, že tě tady strpím? A zrovna tě vrátím.

Reakce žáků nakonec čarodějnice přečetla nahlas a reagovala na ně. Na základě dopisů vrátila čarodějnice žáky do světa lidí. Po proměně do lidské podoby reakce žáků dokazovaly, že se skutečně zapojili do hry a přijali fikci. Žáci se začali válet po zemi, lezli po čtyřech a volali: *Já neumím chodit, já nevím, co mám dělat.* Z těchto reakcí vidíme, že si hru užili.

2.5 ZÁVĚREČNÁ REFLEXE PROJEKTU

Tato práce vznikla na základě myšlenky propojit předmět etická výchova, pro kterou je vhodné využití zážitkové pedagogiky, s metodami dramatické výchovy. Díky tomuto propojení jsme chtěli dosáhnout většího zapojení všech žáků do výuky, zvýšení jejich pozornosti a prohloubit přínos probíraných témat pro každého žáka i celou skupinu. Propojení těchto dvou předmětů se nám zdálo pro tuto práci vhodné svým založením. Etická výchova je předmět, ve kterém hodně diskutujeme, vyjadřujeme vlastní názory a učíme se přijímat názory druhých. Dramatická výchova využívá metody, díky kterým jsme schopni žáka vtáhnout více do děje a vytvořit fiktivní prostředí, ve kterém může situaci řešit. Na základě této úvahy vznikl tento akční výzkum. Akční výzkum jsme zvolili proto, že vychází z myšlenky plánování – pozorování – reflexe, což vede k postupnému učení nejen žáků ale i učitele.

V rámci tohoto výzkumu jsme absolvovali sedm návazných lekcí z prostředí projektu Les a dvě lekce mimo tento fiktivní prostor. Žáci reagovali na nastavené prostředí lesa. Reagovali na učitele v roli, zapojovali se do diskusí, reagovali na své spolužáky. Ve chvílích, kdy to bylo potřeba, dokázali jiného žáka podpořit, aby se cítil lépe. Dokázali reagovat na nenadálé situace. Pracovali s pohybem, zvukem, pomocí písemného vyjádření a s kresbou. Přicházeli na nové nápady, které sdíleli se svými spolužáky. Dovolili si reagovat mimo svou komfortní zónu a zažili něco nového, co by běžně neudělali. Současně s nimi se učil i učitel, který v lekcích využíval maximální množství dramatických metod, které se učil správně realizovat a vytěžit z nich pro celou skupinu maximální užitek.

Jedou z dramatických metod, která velmi dobře funguje i ve výuce jiných předmětů, je učitel v roli. Vyžaduje od učitele určitou schopnost vcítit se do role a reagovat v ní. Čím přesvědčivěji učitel v roli jedná, tím efektivněji dokáže žáky do vytvořeného fiktivního prostředí vtáhnout. V tomto bodě můžeme narazit na limity učitele, pro kterého není hraní příjemné a přirozené a zároveň se můžeme setkat se žáky, kteří se neumí nebo nechtějí do role vcítit. Ze zkušenosti našeho výzkumu vyplývá, že pokud žákovi vytvoříme prostředí, ve kterém se může bez obav projevit, a dáme mu dostatek času, aby si na toto prostředí a metody zvykl, dokáže se do hry zcela nebo alespoň částečně zapojit. Využité metody nám pomohly zapojit i náročnější žáky, kteří v běžně postavené hodině ztrácí pozornost a zájem se aktivně účastnit. Zjistili jsme, že žák s AS vnášel do situací mnohdy zcela jiný a nečekaný pohled a díky tomu lekce dostávaly další rozměr pro všechny ostatní. Také jsme zjistili, že se v průběhu realizované lekce můžeme dotknout tématu, které s některým žákem natolik rezonuje, že není schopen pokračovat dál a je nutné se věnovat aktuální potřebě daného žáka. I tato zkušenost je však přínosem pro celou skupinu a nepovažujeme to za selhání v rámci projektu, naopak to vnímáme jako velkou zkušenost pro žáky i učitele.

Díky praxi, kterou jsme v rámci tohoto projektu získali, je pro nás mnohem jednodušší vidět příležitosti uplatnění dramatických metod i v rámci jiných předmětů. Zažitím metod se nám otevírá možnost více s metodami pracovat a zatraktivnit tak další témata ve výuce. Je nutné si uvědomit, že každá skupina má svá specifika, a s těmi je potřeba v rámci příprav pracovat. Musíme vzít v úvahu věkovou skupinu i individuální potřeby jednotlivých žáků.

Pokud by chtěl někdo využít jednotlivé přípravy z projektu, je nutné si uvědomit, že lekce byly tvořeny s návazností na ty předchozí, a že vycházíme ze zkušeností a poznatků zúčastněných žáků. Můžeme však zcela jistě doporučit inspiraci jednotlivými lekcemi a použitými metodami.

Abychom mohli lekce takto postavit a realizovat, je nezbytné, aby měl učitel o jednotlivých metodách dostatečný přehled v teoretické rovině a ideálně vlastní zkušenost s jednotlivými metodami v praxi. Považujeme proto za vhodné se v této oblasti vzdělávat a navštěvovat různé kurzy, které podporují profesní růst učitele v této oblasti. Je dobré si také uvědomit, že příprava lekcí vyžaduje větší časovou náročnost.

ZÁVĚR

Celý projekt byl veden tak, aby si žáci na základě hry v bezpečném prostředí zažili situace, se kterými se běžně setkávají v životě, uvědomili si je, přemýšleli o nich a snažili se na základě získaných zkušeností kultivovat své postoje a názory. Tento projekt je vedl k zamyšlení. Mohli si vyzkoušet něco, co by v reálném životě neudělali, a mohli také zažít v bezpečném prostředí následky svých rozhodnutí, ze kterých se mohli poučit. Utvářeli si vlastní názor, reagovali na vzniklé situace, diskutovali, hráli si. Hra nám dává pocit něčeho známého, co umíme, co jsme běžně dělali jako děti, a v této realitě jsme se pohybovali i my. Prokázali jsme zde, že je možné i s menšími žáky probírat složitější témata, když zvolíme vhodnou formu, a to forma hry a dramatických technik rozhodně je. Můžeme tedy konstatovat, že dramatické metody vedou k zefektivnění výuky etické výchovy, a že došlo k naplnění nastavených cílů projektu.

Na základě zkušenosti z projektu jsme došli k několika klíčovým zjištěním. Integrace metod dramatické výchovy do výuky etické výchovy se ukázala jako efektivní způsob, jak zvýšit aktivní účast žáků, jejich motivaci a zájem o látku. Aktivity zahrnovaly různé dramatické metody, včetně her v rolích, pantomimy, a verbálně-zvukové metody, což umožnilo žákům lépe se vcítit do daných situací a témat. Pozitivní dopad na sociální a emocionální dovednosti žáků byl zřejmý. Dramatické aktivity pomohly žákům lépe vyjádřit myšlenky a pocity, rozvíjet empatii a zlepšit komunikaci a spolupráci ve skupině. Reflexe a hodnocení po každé lekci hrály klíčovou roli ve výzkumném procesu, poskytovaly cennou zpětnou vazbu pro další plánování a umožnily učitelům i žákům lépe pochopit dosažené výsledky a oblasti potřebné pro další rozvoj. Specifická témata a cíle lekcí byla úzce zaměřena na etickou výchovu a zahrnovala aspekty jako respektování pravidel, pomoc a svědomí, ohleduplnost, odpovědnost a individuální rozdíly. To posílilo porozumění žáků pro dané etické koncepty a podpořilo jejich schopnost aplikovat tyto koncepty v reálném životě. Přizpůsobení výuky specifickým žákům bylo nezbytné, zejména v málotřídní škole s rozmanitou skupinou žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výše uvedeného vyplývá, že začlenění dramatické výchovy do výuky etické výchovy může být účinným způsobem, jak podpořit osobnostní a sociální rozvoj žáků, zvýšit jejich zájem o učivo a posílit jejich etické uvědomění a kompetence.

Je potřeba také zmínit některé limity zapojených metod pro učitele a pro žáky:

- Náročnost na přípravu a realizaci: Pro učitele může být náročné plánovat a realizovat aktivní a prožitkové lekce, které vyžadují detailní přípravu a schopnost improvizovat v reakci na dynamiku skupiny.
- Potřeba specifických dovedností učitelů: Úspěšné začlenění metod dramatické výchovy vyžaduje od učitelů nejen znalosti těchto metod, ale i schopnost jejich efektivního využití, což může vyžadovat dodatečné vzdělávání nebo školení.
- Variabilita v reakcích žáků: Někteří žáci mohou být k dramatickým aktivitám rezervovanější nebo mohou cítit nepohodlí při veřejném vystupování, což může ovlivnit jejich účast a zapojení do výuky.

Z uvedeného je zřejmé, že i přes určité výzvy a limity, které zapojení metod dramatické výchovy přináší, mají tyto metody pro obě strany – učitele i žáky – řadu výhod.

RESUMÉ

Využívání metod dramatické výchovy při výuce etické výchovy na 1. stupni málotřídní školy

V této práci popisujeme zapojení metod dramatické výchovy do etické výchovy v málotřídní škole a jaký má tento způsob výuky přínos jak pro žáky, tak pro učitele. Pro žáky představují tyto metody aktivní a prožitkovou formu učení, která podporuje jejich kreativitu, empatii a sociální dovednosti. Aktivity zaměřené na dramatickou výchovu, jakou jsou hraní rolí, pantomima či verbální a neverbální komunikace, umožňují žákům hlubší pochopení etických konceptů a problematik. Umožňují jim prožít situace z různých perspektiv, což vede k rozvoji tolerance a schopnosti vcítění. Zároveň dramatická výchova poskytuje prostor pro rozvoj individuálních schopností žáků a podporuje jejich sebevědomí a sebepojetí.

Z pohledu učitele přináší využití dramatických metod významnou didaktickou flexibilitu a umožňuje přizpůsobit výuku konkrétním potřebám a charakteristikám skupiny žáků. Učitel se stává spíše moderátorem a facilitátorem učebního procesu, což posiluje vzájemnou interakci a komunikaci s žáky a podporuje jejich aktivní zapojení do výuky. To vede k větší motivaci a zapojení žáků, což má pozitivní dopad na jejich učební výsledky a celkový vztah k učení.

Mezi limity využívání metod dramatické výchovy v etické výchově lze zařadit potřebu adekvátní přípravy učitele, což zahrnuje nejen odbornou přípravu v oblasti dramatické výchovy, ale také schopnost reflexivně přistupovat k výuce a flexibilně reagovat na dynamiku skupiny. Dalším limitem může být zvýšená časová náročnost přípravy a realizace výukových jednotek zahrnujících dramatické metody, což vyžaduje dobrou organizaci a plánování výuky.

Using performing arts subject methods while teaching ethics in the combined classes of primary school

In this paper we describe the integration of drama education methods into ethics education in a small classroom school and how this method of teaching benefits both pupils and teachers. For pupils, these methods represent an active and experiential form of learning that fosters their creativity, empathy and social skills. Drama-based activities such as role-

playing, mime and verbal and non-verbal communication enable pupils to gain a deeper understanding of ethical concepts and issues. They allow them to experience situations from different perspectives, leading to the development of tolerance and empathy. At the same time, drama education provides space for the development of pupils' individual abilities and promotes their self-esteem and self-concept.

From the teacher's point of view, the use of dramatic methods brings significant didactic flexibility and allows the teaching to be adapted to the specific needs and characteristics of a group of pupils. The teacher becomes more of a moderator and facilitator of the learning process, which strengthens interaction and communication with the pupils and encourages their active involvement in the learning process. This leads to greater motivation and engagement of pupils, which has a positive impact on their learning outcomes and overall attitude to learning.

Among the limitations of using drama education methods in ethics education is the need for adequate teacher preparation, which includes not only training in drama education, but also the ability to approach teaching reflexively and respond flexibly to group dynamics. Another limitation may be the increased time required to prepare and implement teaching units involving dramatic methods, which requires good organisation and planning of teaching.

SEZNAM LITERATURY

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

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178 584-9.

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

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia Dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2017. ISBN 978-80-7331-172-8

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí Dramatická výchova*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-246-2652-9.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3

MACHKOVÁ, Eva. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. Středočeské krajské kulturní středisko: 1990. ISBN 80-85095-05-X

KRTIČKOVÁ, J. Noční můry – autorská inscenace žáků Třebechovické ZUŠ. *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS, 2015, roč. XXXVII, č. 76, s. 18-23. ISSN 1211-8001

Elektronické zdroje

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2010). *Kurikulum etická výchova*. Msmt.cz. Online. © 2013-2023 Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-eticka-vychova>

[citováno 2023-07-05]

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Základní škola*

"málotřídní". Msmt.cz. Online. © 2013-2023 Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>

[citováno 2023-07-04]

NOVOTNÝ, Miloš (2008). *Využití Etické výchovy na 1. stupni ZŠ*. Rvp.cz. Online. 2023

Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/clanek/2353/VYUZITI-ETICKE-VYCHOVY-NA-1.-](https://clanky.rvp.cz/clanek/2353/VYUZITI-ETICKE-VYCHOVY-NA-1.-STUPNI-ZS---1.-CAST.html)

[STUPNI-ZS---1.-CAST.html](https://clanky.rvp.cz/clanek/2353/VYUZITI-ETICKE-VYCHOVY-NA-1.-STUPNI-ZS---1.-CAST.html) [citováno 2023-07-04]

PORTÁL PRO ETICKOU VÝCHOVU VE ŠKOLÁCH V ČR. *Metody*. Etickavychova.cz.

Online. 2023 Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/slozky-eticke-vychovy/>

[citováno 2023-07-05]

PORTÁL PRO ETICKOU VÝCHOVU VE ŠKOLÁCH V ČR. *Etická výchova a rozvoj*

klíčových kompetencí. Etickavychova.cz. Online. 2023 Dostupné z:

<http://www.etickavychova.cz/rozvoj-klicovych-kompetenci/> [citováno 2023-12-06]

Film

UNKRICHU, Lee a MOLINA, Adrian. *Coco*. Film. USA: Disney Pixar. 2017. Dostupné z:

<https://www.csfd.cz/film/66830-coco/prehled/> [citováno 2023-10-20]

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma akčního výzkumu (Hendl, 2005) 14

PŘÍLOHA – DVOULETÝ TEMATICKÝ PLÁN ETICKÉ VÝCHOVY PRO MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLU

	Výstupy RVP	Témata	
ZÁŘÍ–ŘÍJEN	Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.	Pravidla x poslušnost x trest Práva/Pravidla x Diskriminace Pravidla formální x neformální	Diskuse na téma pravidla x trest
			Myšlenková mapa
			Motivace – Buddhovy pohádky – Zakázané ovoce
			Pravidla slušného chování
			Diskuse nad postojem k cizím věcem => vazba na VLASTNICTVÍ
			Sdílení pravidel v rodinách – sledujeme rozdílnost
			Kde se s nimi můžeme setkat?
			K čemu jsou dobrá?
			Kdy je můžeme měnit, kdy ne?
			Projekt – Tvorba vlastních pravidel co potřebujete, aby to tu bylo fajn
			Projekt – pravidla stolování v různých zemích
LISTOPAD–PROSINEC	Reálné a zobrazené vzory	Dušičky x Halloween	Jak tyto svátky slavíme a proč.
	Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.	Trest	Co vnímáme pod pojmem TREST
			Jsou správné? Kdy?
			Mohou být nebezpečné?
			Co mohou způsobit? Důsledky?
			Jak se cítíte, když dostanete trest?
			Jaké znáte odměny?
		Pravidlo – trest – zodpovědnost	
		Ohleduplnost	Hra na ohleduplné chování
		Šikana	Motivace – Videá – web. Práva dětí na křižovatce
			Někdo trestá, protože má MOC
Co je moc?			
Oběť x Agresor			
Projekt – Příběh, který ukazuje na pravidla/šikanu/trest/odměnu			
Obrázky z různých oblastí – diskuse			
Projekt – uklid' 1 místnost v domě/bytě			
LEDEN–ÚNOR	Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí	Plánování	Proč je dobré plánovat a jak?
			Odhad času
			Projekt – Sleduj svůj týden a zaznamenej
			Pravidla plánování – struktura zápis ukázka plakátu/letáku s časy
			Projekt – Vlastní leták
			Projekt – Naplánovat cestu na společný víkend
			Projekt – Naplánovat nejlepší den v životě samostatně

BŘEZEN–DUBEN	Mezilidské vztahy a komunikace	Volný čas	Jak trávíš svůj volný čas
			Aktivní x pasivní odpočinek
			Proč je potřeba odpočívat
		Nuda	Dobře x špatně?
			Co děláš, když se nudíš?
		Závislost	Co je závislost
			Na čem můžeme být závislí
			Co můžeme udělat jinak?
		Přátelství – Kamarádství	Motivace – Malý princ
	Kamarád, se kterým se vidím "naživo"		
	kamarádství na sociálních sítích – je to kamarád?		
	Pokus FB – píšeme na papír vždy jen jednu větu co nás napadne, přeložíme a pošleme dál, až dopíše poslední člověk, rozložíme a přečteme => řekneme nahlas ostatním to, co jsme schopni napsat na papír?		
Příběh – V nouzi poznáš přítele			
Jakých vlastností si ceníš na kamarádovi?			
Vlastnosti	Vytrvalost		
	Trpělivost		
	Tvořivost		
	Lojalita		
	Upřímnost		
Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe. Pozitivní hodnocení druhých.	Hodnocení	Brainstorming – HODNOTA – HODNOCENÍ – proč ho děláme?	
		sebehodnocení X sebevědomí	
		Sebe-hodnota	
		Sebeúcta x Sebeláska	
		Chyba	
	Povolání	Schopnosti – nadání – Talent	
		Vlohy – Volba povolání	
		Hra na dospělého	
		Zajímavost – Co vzniklo na základě omylu (chyby)	
	Reálné a zobrazené vzory	Svátek sv. Václava	Sv. Václav mírotvůrce x Boleslav
Komunikace citů. Interpersonální a sociální empatie.	Emoce	vyjadřuje stav, hnutí mysli, pocit má širší významové uplatnění	
	Emoce x city	jak nás ovlivňují emoce	
		jak uvolnit svoje emoce – způsoby uvolnění	
		Základních emocí – radost, smutek, strach a hněv – klady a zápory	
		Radost	
		Smutek	
		Hněv	
		Strach	

LISTOPAD–PROSINEC	Mezilidské vztahy a komunikace		Další emoce – klady a zápory
			Hnus
			Vina
			Hrdost
		Projekt – Vnímám svoje emoce	Celý týden sledovat silné emoce – pokusit se zapisovat TĚŽKÉ
		Empatie	umím se vcítit do pocitu druhých?
	Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.	Pomoc – Soucit – Darování	Přáníčka
		Handicap	Druhy handicapů
			Porovnávání, co považujeme za největší omezení
			Úcta k člověku s handicapem
			Projekt – Slepota – Braillovo písmo
			Vyzkoušení si pomoci - mezipředmětové propojení ČLS – SMYSLY
			Tvorba vlastního Braillova písma
			Nácvik reakcí na různé druhy chování
Vyjadřování bez odsuzování			
Komunikace – Neverbální		Mimika – Čtení emocí z tváře	
	Pantomima		
	Řeč těla		
	Řeč očí		
		Gesta	
LEDEN–ÚNOR	Hospodárnost	Bohatství x chudoba x bída	
		hospodárné chování – šetrnost	
		Vazba na podmínky lidí třetího světa	
	Vlastnictví	Vlastnictví (Majetek) - vlastník (majitel) - vlastnit	
		Soukromé	
		Veřejné	
	Peníze	Vznik peněz – hodnota peněz	
		mince x bankovky	
		Hra – poznávání hodnoty mincí poslepu	
		Platební karta – bankomat	
		Exkurze do ČNB	
BŘEZEN–DUBEN	Kultura – materiální x duchovní	Co je kultura	
	Materiální	stavby	
		umělecké a řemeslné výtvořy – sochy	
		Projekt – Socha – sousoší z modelíny – skupinová práce	
		technika	
	Duchovní	Tradice, zvyklosti	
		Věda	
Umění – Literatura – Knihovny			

KVĚTEN–ČERVEN			Umění – Divadelní představení
			Projekt – vytvoření propagačního plakátu na divadelní představení
			Projekt – hra na návštěvu divadelního představení
			Projekt – Hádejte, o které divadlo se jedná
			Umění – Hudba
		Reklama	Jak nás ovlivňuje reklama
			Projekt – Výroba reklamy
		Brainstorming	Vymýšlení témat, sdílení ve dvojicích s každým žákem ze třídy -> seznam témat, která žáky zajímá
	Globální problémy/otázky	Problémy životního prostředí	Znečištění ovzduší Plýtvání Odpad
		Vzdělání pro všechny	Gramotnost – proč je důležitá
		Otázky k diskusi	jíst x nejíst maso