

Předmluva

Dovolte mi hned v úvodu této předmluvy, abych citoval jedno z mých velmi oblíbených pravidel a následně se ho i pokusil držet. To pravidlo zní:

»ŘEKNĚTE, CO ŘEKNETE – ŘEKNĚTE TO – A ZÁVĚREM ŘEKNĚTE, CO JSTE ŘEKLI.«

ŘÍKÁM, CO ŘEKNU:

Řeknu, že tato publikace je použitelná pro všechny učitele, přestože vznikla jako »na míru šitá« pro pedagogický projekt »Dokážu to?«. Budu velmi pochvalovat její obsah, protože rozsáhlý výzkum, současné trendy ve školství i moje osobní zkušenost hovoří zcela jednoznačně – výuka prožitkem a schopnost rovnoměrně napomáhat nejenom vědomostnímu, ale také osobnostnímu rozvoji dětí je cílem, ke kterému směřují téměř všichni učitelé. Úplně všichni se to ale zatím musí učit až v průběhu praxe, protože fakulty nás doposud takovými dovednostmi nevybavují.

ŘÍKÁM TO:

Tuto publikaci považuji za cíl i start snažení velmi dlouhé řady lidí. Pokud se do ní začtete, tak ovšem ihned poznáte, že to není společné dílo. Košatost jazyka, častá snaha cizelovat myšlenku dvěma, či třemi tvary a způsoby, vtip a trocha rebelie mezi řádky – ano, zde skutečně nenajdeme jedinou větu, kterou by autor neposkládal s rukopisem sobě vlastním. Následující stránky vznikly díky jednomu z nejplatnějších a nejpracovitějších členů týmu, který svým přínosem ohromně posouvá snažení všech zúčastněných v projektu »Dokážu to?«

Pravděpodobně mohla vzniknout o rok dříve, zcela jistě by mohla spatřit světlo světa o rok později. Proč právě letos čas do té míry nazarál, že kniha vzniká a všichni si říkáme: »Ano, ano – to je to, co právě teď potřebujeme.«

Po prvním roce projektu (1999) všichni zúčastnění učitelé pracovali s dětmi mimo rámec vyučování – učili se navzájem novým formám práce – a ukázalo se, že výsledky této práce byly nad očekávání přínosné. Všichni jsme si ale jasně vědomi toho, že tato forma práce by měla být všudypřítomná v každé jednotlivé hodině a ne jenom »ve středu odpoledne«. Ten krok k oné změně – k práci v každé hodině je ale příliš dlouhý. To nám zase jasně ukázal letošní rok (2000) v projektu »Dokážu to?«. Postupné krůčky se – ověřeno praxí – ukazují jako zcela optimální. Pokud si kantor a samozřejmě i děti během deseti nebo dvaceti odpoledních schůzek vyzkouší pracovat tak, jak je před tím ani nenapadlo (nebo napadlo, ale vyjeté koleje stereotypu to nedovolily), bude se dětem i učitelům přenos těchto forem a technik do vyučování jevit jako ta nejpřirozenější věc.

Tato publikace tedy vzniká jako určitá podpora. Tak trochu obsahuje, tak trochu metodická a tak trochu morální. Podpora pro všechny absolventy seminářů »Dokážu to?« (a nejen pro ně), kteří se rozhodli nové pohledy na práci s dětmi a nově nabyté znalosti a dovednosti systematicky uvádět v život ve svých školách.

ŘÍKÁM, CO JSEM ŘEKL:

Řekl jsem, že publikace vychází z pedagogického projektu »Dokážu to?«, jehož jednotící myšlenkou by mohla být věta: »Vzděláváme dospělé, aby dokázali posílit svobodné a odpovědné rozhodování dětí a jejich schopnost žít svůj sebevědomý život.« Tato publikace je praktickou metodickou podporou pro absolventy projektu i pro všechny dospělé, kteří pracují s dětmi, a kromě již zvládnuté a zčásti i rutinní péče o »mozky a těla« svých svěřenců chtějí systematicky rozvíjet a otevírat i jejich »duše a srdce«.

A také bych chtěl říci, co jsem ještě neřekl. Chtěl bych kromě poděkování Josefu Valentovi poděkovat všem zúčastněným v projektu »Dokážu to?« i všem těm, kdo projekt tvoří a organizují. Všem, kdo za necelé dva roky posunuli naše společné sny, cíle a osobní limity tak daleko, že dnes už stěží dohlédneme výchozího stavu, který nám připadá roky vzdálený, cizí a až k nepoznání jednoduchý. Bylo mi radostí s nimi spolupracovat. Bylo mi ctí spojit své jméno se jménem projektu »Dokážu to?«.

Ivo Jupa, ředitel projektu

Úvodní poznámka

České všeobecně vzdělávací i odborné školství nabízí žákům a studentům velmi solidní vzdělání v mnoha oborech lidského poznání a lidské činnosti. Mezi učiteli různých stupňů a typů škol (na škále od škol mateřských po teoretická vysokoškolská pedagogická pracoviště) začal však nicméně v 90. letech sílit názor, že vedle i v rámci tradiční struktury cílů, předmětů a učiva v naší škole bylo by užitečné soustavněji obrátit pozornost též k výchově a vzdělávání v jakémsi – snad nadneseně řečeno – »umění žít«. Není za tím žádná neuchopitelná metafyzika. Jde o to učit se nejen o pyramidách, odmocninách, láčkovcích či lomu světla, ale také o sobě, o vztazích, v nichž denně žijeme, o tom, jak zabránit destruktivnímu sporu, jak čelit zátěžím, které nám život chystá, či jak si něco vyjednat, aniž by tím člověk porušil pravidla slušnosti atd. I k tomu může škola systematicky směřovat, neboť i to jsou součástí životní kvalifikace.

Objevila se tedy idea »**OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY**« **JAKO SAMOSTATNÉHO PŘEDMĚTU, respektive samostatného časového bloku, a to v úrovni základního i středního vzdělání.**

Dostáváte tedy nyní do rukou pokus o soubor témat, která by společně mohla tvořit – a na některých školách i tvoří – osnovu osobnostní a sociální výchovy.

Učivem je tedy tentokrát/v tomto předmětu žák sám, třída nebo skupina žáků jako sociální organismus, konkrétní vztahy a praxe každodenní existence – různé situace, do nichž se žák dostává či dostat může v běžném provozu svého života.

Mnoho pro osobnostní a sociální výchovu může ovšem udělat učitel **kteréhokoliv předmětu.** Osobnostně a sociálně orientované vzdělání

vyžaduje vesměs volbu takových metod a částí učiva předmětu, které vycházejí vstříc látce předmětu a současně umožňují rozvoj autoregulačních, sociálních a jiných dovedností a postojů (viz témata níže) atd.... To není vždy v tradičních předmětech snadné a někdy to dokonce není ani plně účelné (je třeba se soustředit zcela na odborné učivo předmětu apod.). Nicméně i za osobnostně orientované vzdělání v kterémkoliv předmětu se velmi přimlouváme jako za další velkou šanci pro žáka a odkazujeme tu zejména na literaturu a semináře k moderní didaktice (změnám vyučovacího procesu apod.). I řada námi uváděných technik nebo her může být v běžných předmětech využita zcela funkčně a hladce. Tento text však v celku nabízí model pro osobnostní a sociální výchovu přímo nepropojený s dalším konkrétním předmětem, tedy pro osobnostní a sociální výchovu samostatnou.

Pokud jste se s **»osobnostní a sociální výchovou«** (dále též OSV) již někde setkali nebo ji dokonce sami praktikujete (*byť třeba pod jiným názvem, v rámci občanské a rodinné výchovy, dramatické výchovy, volby povolání, společenskovedního semináře, základů společenských věd či vlastních specifických předmětů nazývaných kupř. rétorika, sociální komunikace, mezilidské vztahy atd.*), bude pro vás při pohledu do osnov celkem zřejmé, oč běží a jak »to« běží v praxi. Pokud ne, potom může být i nesnadné vytvořit si spolehlivý obraz o podobné výchově. Pro plastičtější představu a pro vlastní zkušenost nelze jinak, než doporučit účast v nějakém kurzu této problematiky nebo jejích dílčích témat se týkajícím (pořádají je vesměs instituce dalšího vzdělávání učitelů nebo vysoké školy) nebo přímo v projektu *»Dokážu to?«*, který je na OSV specificky orientován (řada účastníků i lektorů projektu praktikuje OSV na svých školách – výměna zkušeností i touto cestou je možná).

Osnova je tematicky celkem rozsáhlá. Je to svým způsobem určitý *»maximální program«*, který není ve své šíři nikterak závazný a je na učiteli, která podtémata bude preferovat. Při bližším pohledu je ostatně zřetelné, že řada témat se přirozeně prolíná, že témata v různé podobě nutně přicházejí sama z praxe života žáků i učitele atd. V tomto ohledu tedy může osnova být jen pomůckou ke strukturování témat. Může být ovšem naopak i základním východiskem pro výběr témat a stavbu lekce.

Osnova není určena pro konkrétní časovou dotaci (nesměruje tedy k roku, dvěma či více letům). Pro začátek doporučujeme vyzkoušet si takovou práci spíše na menší ploše (víkendové soustředění, půlroční výuka apod.).

Osnova obsahuje cíle, které jsou převzaty z platné pedagogické dokumentace (standarty), kde sice není »osobnostní a sociální výchova« uváděna jako položka, ale její tematika se tu hojně vyskytuje v kapitole »výchova ke zdraví« (integrovaná složka, která má prolnout napříč předměty). Tyto standarty vesměs plně vyhovují našemu pojetí OSV.

Jednotlivé body osnovy vznikly dlouhodobým sledováním témat osobnostně sociální výchovy v literatuře a dokumentaci vážící se k pedagogickým, resp. psychologickým systémům, které si takovou výchovu kladou za cíl (buď samostatně nebo »mimo jiné« – např. dramatická výchova, sociální výcvik, globální výchova, výchova k lidským právům, etická výchova atd.). Ale současně se v osnově odráží témata, která v praxi uskutečňují se svými klienty učitelé (vč. autora textu) nejrozmanitějších typů škol různými formami (předmět, výjezd, kroužek, blok v rámci jiného předmětu, užití technik OSV v běžném předmětu atd.). Přihlédnuto bylo tudíž i k materiálům ze setkání učitelů zabývajících se OSV v r. 1998 na Katedře pedagogiky FF UK v Praze a ve Skokovech na okrese Mladá Boleslav, ke struktuře studia specializace na pedagogiku osobnostně sociálního rozvoje na výše zmíněné katedře FF UK a ke zkušenostem některých účastníků projektu »Dokážu to?«.

Za osnovou následují ukázky metod. Metody a techniky pro OSV jsou »nesčetné« a velmi mnohotvárné a přicházejí z různých systémů (sociální výcvik, dramatická výchova, globální výchova, zážitková pedagogika apod.). Literatury obsahující hry, techniky, cvičení pro osobnostní a sociální rozvoj je dnes již dostatek. Tento text tedy vedle témat ukáže i zástupce různých druhů metod, jimiž lze témata v osnově naplňovat.

A nyní důležité upozornění:

Dvě věci nemůže tento text nahradit:

Jednak **nemůže** vzhledem ke svému možnému rozsahu **poskytnout určité vzdělání v oblasti témat osnovy**. To není nepodstatné! Čtete prosím: Tak jako učitel např. fyziky musí vládnout nejen znalostí cílů a metod výuky svého předmětu, ale velmi podstatně musí znát fyzikální fakta, pojmy, vztahy, teorie atd., tak i učitel OSV by měl optimálně znát teorii/e osobnosti, sociální skupiny, lidského chování, komunikace, kooperace, řešení problémů, hodnot. To je jeho aprofobace. Tyto znalosti umožní učiteli, aby hrami nejen bavil, ale také mnohem více učil, umožní mu stavět hodiny nejen jako náhodný shluk her, ale

jako logický systém, umožní mu porozumět jevům, které se před jeho očima při hrách objevují a využívat toto porozumění ve prospěch žáků.

Do našeho textu se ovšem to vše vejít nemůže. Doporučuji tedy zájemcům o OSV také studium teoretické literatury (v našem seznamu v závěru textu je též zastoupena a konkrétně na ni upozorním níže).

A dále **nemůže** brožurka **poskytnout** již zmíněný **praktický trénink** učitele OSV – metody OSV vždy žádají rozmanité typy aktivity žáka/skupin/třídy, a tedy i na učitele kladou v tomto směru samozřejmě jiné nároky, než výuka dalších předmětů (viz o tom dále). Je dobré si vše vyzkoušet i na sobě samém.

1. KAPITOLA

Obecná podoba cílů

V této kapitole nejprve nahlédneme do standardů základního a gymnaziálního vzdělávání a podíváme se, jak jsou cíle, resp. témata osobnostního a sociálního rozvoje zakotvena v naší platné dokumentaci.

Kapitola má části:

- Základní škola
- Střední škola

Cíle OSV v obecné rovině přebíráme ze *Standardu základního vzdělávání* (Fortuna 1999) a *Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu* (Fortuna 1999). Obecně vzato se však mohou tyto cíle vztahovat i k OSV dospělých a v aplikacích i k socioprofesionálnímu učení či tréninku.

Ve standardech se tedy OSV týkají následující pasáže (zvýraznění částí textu – J. V.).

Základní škola

... očekává se, že v průběhu povinné školní docházky získají žáci základy kvalitního, funkčního a moderního všeobecného vzdělání v rozsahu jejich potřeb, předpokladů a možností, že se bude *kultivovat jejich osobnost* po stránce rozumové, emocionální, volní, že se bude rozvíjet jejich tělesná zdatnost a pohyblivost, že budou uvedeni do základních životních, duchovních a mravních hodnot, že získají orientaci v sobě samém i v další životní dráze.

Poznatky:

(Výběr a uspořádání poznatků) Zahrnuje fakta, informace, zobecnění zkušenosti, abstrakce a později poznatky pojmového rázu, které se týkají přírodního a společenského prostředí žáků, minulého i současného života lidí, jejich mnohotvárných činností, kulturních jevů, *lidského myšlení, prožívání a jednání, životních hodnot* a postupně i elementů poznání vyplývajících z ... oborů.

Dovednosti a kompetence:

Součástí kompetencí, ke kterým základní vzdělávání směřuje, jsou *kompetence sociální*, významné pro komunikaci žáků ve škole, v rodině, v blízkém prostředí i v profesionálním a občanském životě. Žáci by měli získat *schopnost spolupracovat* se spolužáky i s dětmi mimo školu, *schopnost sloučit hájení a prosazování svých oprávněných zájmů s úctou k ostatním a s korektním jednáním s nimi, schopnost kulturně komunikovat* s učiteli a s dospělými, *respektovat* individuální, národnostní a jiné *odlišnosti lidí, rozeznávat nehumánní postoje*, jako jsou agresivita, bezohlednost, cynismus, národnostní a rasové *předsudky*. S tím je spojeno *dosažení* přiměřeného stupně *empatie, odpovědnosti a potřeby pomoci* lidem, kteří se ocitli v nouzi. Stále významnější se také stává *dovednost organizovat a řídit* různé činnosti, *vyjednávat, pracovat v týmu, pozitivně ovlivňovat mezilidské vztahy* v blízkém prostředí.

Hodnoty a postoje:

Hodnotové aspekty jsou vlastní *všem vzdělávacím obsahům*, s nimiž se žáci setkávají během své povinné školní docházky; jsou posilovány celkovým *stylem života školy, vztahem učitele k žákům*, jeho osobním příkladem, lidskými i občanskými vlastnostmi.

Základem hodnotové stupnice ... je *okruh všelidských mravních hodnot*, které se odrážejí i v evropské humanistické tradici a *projevují se v úctě k životu a lidem*, k lidské práci a kultuře, *v péči o prostředí*, v němž člověk žije a tvoří, *v osobní sebekázní, v respektu k pravdě, spravedlnosti, v projevech mezilidské sympatie a solidarity i v citlivém svědomí*.

Žáci by měli také přiměřeně svému věku *chápat význam základních lidských práv ... uvědomovat si multikulturální povahu současného světa i globální problémy...*

K důležitým cílům ... patří *utváření odpovědného vztahu žáka k sobě samému*, k svému individuálnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu.

Střední škola

Cíle OSV v obecné rovině převezmeme ze *Standardu základního vzdělávání* (Fortuna 99).

OSV se týkají následující pasáže:

Na gymnáziu se žáci připravují nejen na svou další profesní dráhu, ale dospívají i na práh své *emocionální, sociální a občanské zralosti* (dospělosti), což jim umožňuje sehrávat i v těchto oblastech života plnohodnotné role. Aby byli absolventi připraveni, je potřebné, aby v průběhu vzdělání získali jak dostatek informací, tak i dostatek zkušeností z řešení teoretických i praktických situací a problémů, které by jim umožňovaly se v těchto oblastech života zodpovědně rozhodovat, poměřovat svá rozhodnutí etickým kodexem demokratické společnosti i svým svědomím, uvědomovat si důsledky svých rozhodnutí, umět nesprávná rozhodnutí korigovat, zařazovat sdílené hodnoty do svých hodnotových preferencí atd.

Rozvoj poznání:

Všechny dílčí cíle aplikované na obsahy/témata oblasti OSV:

- rozvoj a zdokonalení poznávacích procesů;
- rozvoj percepčních, psychomotorických a intelektových schopností;
- rozvoj základních myšlenkových operací;
- osvojení důležitých pojmů a faktů;
- osvojení principů a strategií řešení problémů;
- osvojení principů konvergentního i divergentního myšlení.

Dovednosti a kompetence:

De facto opět všechny cíle aplikované na obsahy/témata OSV, nicméně zde nabízíme výběr:

- řešit problémy;
- pracovat s informacemi a jejich zdroji;

- osvojit si potřebné praktické dovednosti;
- ... vhodně a funkčně užívat ... jazyka v různých komunikačních situacích;
- zdokonalovat metody svého učení;
- využívat poznatků ... k vytvoření vhodného denního režimu jako základu trvalé péče o své zdraví...;
- řešit účelně a korektně různé sociální problémy založené na mezilidských vztazích a vyplývající z nich (*pracovat ve skupině, spolupracovat, jednat, organizovat a řídit činnosti, vyjednávat, volit vhodné sociální techniky, být otevřený vůči druhým, rozpoznávat rozdíly mezi lidmi a vyvozovat z toho příslušné závěry, ovládat své citové reakce vůči druhým lidem a svému okolí, hájit a prosazovat své oprávněné zájmy při respektování ostatních lidí, odmítat nehumánní postoje – agresivitu, bezohlednost, sobectví, cynismus, národnostní a rasové předsudky – a jejich projevy, rozvíjet své schopnosti empatie a projevy solidarity atd.*).

Hodnoty a postoje:

... napomáhat žákům, aby uměli plnohodnotně žít svůj život, stali se osobnostmi vědomými si vlastní lidské důstojnosti a vlastní lidské identity, dokázali se uplatnit ve světě práce a stát se platnými občany demokratické společnosti.

Z konkrétního výběr:

- Rozvíjet a upevňovat hodnotové orientace a pozitivní a žádoucí postoje:
- k sobě samým založené na *rozvoji schopností sebereflexe a sebehodnocení směřující k budování přiměřeného («zdravého») sebevědomí (uvědomovat si svůj charakter, své vlastnosti, svůj způsob myšlení, své chování vůči druhým lidem, své schopnosti a možnosti, své vlohy, svůj vkus; mít reálné ambice, vytyčovat si přiměřené cíle, rozvíjet své osobní plány, mít vůli je uskutečňovat; uvědomovat si zodpovědnost za své zdraví, rozeznávat zdravotně vhodné a škodlivé vlivy, chápat škodlivost návykových a toxických látek, promiskuitního chování, osvojovat si pravidla a návyky vhodného denního režimu jako základního předpokladu ochrany zdraví atd.)*;
- ovlivňující utváření jejich *mravního vědomí a přesvědčení a směřující k přijetí žádoucích mravních standardů jako vnitřních regulativů je-*

jich chování (rozumět mravním normám a principům, kultivovat své mravní cítění, umět hodnotit lidské jednání z etického hlediska, uznávat a plnit mravní normy; rozvíjet své pozitivní charakterové vlastnosti, přijímat odpovědnost, rozhodovat s vědomím možných důsledků, brát na sebe povinnosti, projevovat vůli překonávat potíže, rozvíjet schopnosti morálního sebehodnocení atd.).

- k nadosobním hodnotám (sdíleným národním občanským společnostím) a k hodnotám všelidským.

Uvedená témata mohou dále prolínat jakoukoliv osobnostně a sociálně orientovanou výukou!

2. KAPITOLA

Tematické okruhy osobnostní a sociální vý- chovy

V předchozí kapitole jsme nahlédli do pedagogické dokumentace a sledovali témata OSV v podobě standardů všeobecného vzdělání.

V této kapitole pojednáme o tématech pro lekce osobnostní a sociální výchovy rozdělených do tří skupin. Kapitola má části:

- A. Vstupní témata na počátku kursu/předmětu a závěrečná na jeho konci
- B. Témata opakující se obvykle ve více lekcích
- C. Celkový přehled témat OSV
 - Témata spíše pro osobnostní rozvoj
 - Témata spíše pro sociální rozvoj
 - Témata spíše pro morální rozvoj
 - Aplikační témata (rolově situační)

A. Vstupní témata na počátku kurzu/ předmětu a závě- rečná na jeho konci

Tato témata jsou vázána na časovou fázi setkávání členů skupiny/třídy/kroužku a fakticky tedy též na fázi vývoje skupiny účastníků.

Na počátku obvykle stojí účelově tato »témata«, příp. tyto cíle:

Vstupní informace

tématem je skutečně »otevření«: pozdrav, přivítání, příp. více či méně stručné sdělení toho, »oč půjde« – viz i níže

Uvolnění bariér, navození příjemné a otevřené atmosféry

tématy jsou: rozpouštění počátečních obav, základní kódování/ukázání praktického stylu práce v lekcích, vytváření dobrého klimatu

Základní vzájemné poznání

tématem jsme my sami: kdo je kdo?, šance pro každého samostatně vystoupit před ostatními, šance na první zážitek společného fungování

Očekávání a obavy

tématem jsou naše představy a postoje o/ke kursu: pokud není spojeno s předchozím, pak účelem tu je zjistit, jaké představy o tématu a jaká přání (příp. obavy) ve vztahu k němu žáci mají, nakolik mají zájem ovlivnit svými konkrétními potřebami a problémy obsah výuky atd.

Cíle a záměry učitelovy (resp. cíle předmětu/bloku)

tématem jsou cíle a témata: pokud nebylo důkladněji řečeno výše, lze tak učinit v samostatném čase; cíle a záměry učitelovy lze uvést v soulad s potřebami či očekáváními žáků; pokud je to možné a účelné, lze případně v této fázi společně vytvořit i zárodek »plánu práce« na určité období výuky apod.

Formulace pravidel fungování skupiny

tématem jsou formy soužití: pravidla může sice formulovat učitel předem sám, ale je účelné na nich spolupracovat s žáky; pravidla se týkají všeho, co zúčastnění (tedy učitel i žáci) považují za důležité pro dobrou koexistenci (vesměš jde o regulaci vztahů, kvality komunikace, regulativy chování v průběhu lekce, pravidla pro průběh učebních činností – např. dobrovolnost účasti ve hře atd.); pravidla je dobré sepsat a vyvěsit na viditelné místo

V závěru se obvykle objevují tato témata:

□ **Závěrečné hodnocení – závěrečná reflexe**

obecným *tématem* je skutečně zhodnocení akce, zhodnocení výsledků učení a jejich přenášení/transfer do situací mimo lekce, vyjádření pocitů ve vztahu ke kursu, skupině, učiteli (resp. i sobě), doplnění zatím chybějících informací (vč. např. toho »jak mne vidíte po roce« atd.), může tu být ale zařazena i aktivita »prověřující« naučené (např. komunikačně kooperativní hra) s následnou reflexí pokroku; téma je tedy vázáno hodně k procesu a jeho výsledkům, i když samo o sobě má rovněž učební potenciál a nese témata k učení se, totiž třeba: »myšlenkové strukturování (učebně) sociálních situací a jejich hodnocení, otevřené sdělování, sebehodnocení« atd.)

□ **»Go home« témata**

obecným *tématem* bývá přemostění života ve skupině a života mimo ni – jde o »návrátová témata« – vracíme se domů; tato tematika připadá v úvahu zpravidla u těch forem, které jsou dlouhodobé a dospívají ke svému konci nebo u forem tzv. »internátních« (týdenní výjezd apod.) – u běžných každotýdenních lekcí nebývají »go home« témata nutná!; patrně každý známe smutek, který nás posedal při návratu z tábora atd. – tato tematika připomíná již před ukončením skupinové činnosti, že se vracíme do běžných podmínek a co pěkného nás po návratu může potkat, na koho a nač se těšíme, jak si uděláme radost atd.)

B. Témata opakující se obvykle ve více lekcích

Tato témata lze sledovat jako opakující se vždy znovu v hodinách/setkáních s různým obsahovým (viz témata sub C.) zaměřením:

□ **Počáteční rozhýbání, uvolnění, zklidnění, soustředění, příp. naznačení (hlavního) tématu**

v interakční pedagogice se často objevuje na začátku hodiny/lekce aktivita (cvičení, hra), která nese některé z *témat* uvedených v názvu tohoto odstavce; jde o přerámování, *změnu* nebo *optimalizaci* aktuálního fyzického a/či psychického *stavu* žáků a jejich orientaci na práci, která je nyní čeká, jindy o relaxaci nebo soustředění; techniky mohou být tematicky orientovány různě (často jde o psychomotorické aktivity), někdy jsou ve *vztahu k dalším tématům* nebo hlavnímu tématu lekce indiferentní, někdy se již k tématu váží a kódují je

□ **Počáteční debata**

někdy jako samotnou počáteční/vstupní aktivitu – jindy vedle jiné počáteční aktivity – zařazuje učitel posezení v kruhu, při němž může ve směrš kdokoliv hovořit o čemkoliv (ve vazbě na minulou lekci, na jakoukoliv zkušenost mimoškolní atd.); jde tedy o sekvenci vnitřně *tematicky* mnohotvárnou, jejíž obsah přináší většinou společný i oddělený životaběh žáků i učitele; obecně se dá říci, že témata tu jsou obvykle *»sdílení«* zážitků, zkušeností s ostatními, *»řešení problémů«*, které se vyskytly, nebo *»získávání informací«*

□ **Závěrečná reflexe**

téma závěrečné reflexe se váže (analogicky k závěru kursu) k tomu, co se odehrálo v rámci hodiny, lekce, bloku, tedy k tomu, co lze jako dílčí témata označit např. takto: *»co se odehrálo«*, *»jaké jevy se ve hře objevily (důvěra, spolupráce apod.)«*, *»co jsem/jsem za-/prožil/i«*, *»co nás těšilo a co ne«*, *»co jsme se o sobě/nás dověděli«*, *»co jsme se naučili«*, *»jak jsme se to naučili«*, *»co se dařilo a co by bylo možno udělat jinak«*, *»čím se podobá tato situace jiným situacím v našem životě«* a *»jak můžeme naučené využít«*; obecným *tématem* je schopnost strukturování učebních zážitků a reflexe vůbec a v případě sdílené reflexe (skupinová apod.) též sociální dovednosti

□ **Ukončení lekce**

tématem bývá *»tečka«*, jasné *»spuštění opony«*, zřetelné oddělení jednoho *»tady a teď«* od jiného, rozloučení; není ovšem nutno ukončovat vždy lekci nějakou speciální hrou či technikou – ukončení lekce často

bývá dáno závěrečnou reflexí, upozorněním na to, co bude příště, ohlášením konce a pozdravem atd.

Dále se výběr a řazení témat řídí cíli a plánem učitele, strukturou jevů (např. od neverbální komunikace k verbální atd.), **potřebami skupiny, událostmi, které nastanou ve skupině žáků či ve škole, společnosti atd. vůbec v čase výuky i mimo** – výčet témat sub C. tedy nemá »chronologickou« povahu z hlediska jejich řazení v čase výuky. Řada metod a technik zahrnuje prvky i několika témat (třeba komunikace i sebepoznání) – záleží na konkrétním cíli a akcentu, který vyučující před/na metodu položí. Není tedy nutné (a ani dost dobře možné) striktně dodržet pořadí témat zde uvedené.

C. Celkový přehled témat osobnostní a sociální výchovy

POZOR! Subtémata označená po levé straně znakem □ jsou tématy de facto naukové nebo teoretické povahy, tématy pojmenovávajícími jevy (co je osobnost, co je důvěra, co je vztah, co je hodnota...) a sledujícími vztahy mezi těmito jevy (např. kvalita vztahu a způsob komunikace...). Nejde o to »přednášet« tato témata – lze je těsně propojit s praktickými činnostmi, demonstrovat prostřednictvím her a technik a hovořit o nich v rámci reflexí (o nich viz dále) po herních/učebních aktivitách. O znalosti těchto témat na straně učitele viz upozornění v závěru úvodní statě.

Slůvko »spíše« v titulcích znovu upozorňuje na vzájemné prolínání témat.

Témata spíše pro osobnostní rozvoj (osobnostní orientace témat)

□ **Sebezpoznání**

- sebezpoznání v oblasti vztahu k vlastnímu tělu
- sebezpoznání v oblasti vlastností
- sebezpoznání v oblasti prožívání
- sebezpoznání v oblasti učebních/studijních stylů
- sebezpoznání v oblasti mezilidských vztahů
- sebezpoznání v oblasti hodnot a postojů
- sebezpoznání v oblasti chování, činností a dovedností (v různých typech situací – úspěchu, konfliktu apod., v komunikaci, v zátěžových situacích, při řešení problémů, spolupráci apod.)
- sebezpoznání z hlediska »osobní historie«, vlivu různých osob na vývoj »já«, životní etapy apod.
- sebezpoznání v oblasti celkového sebeobrazu (komplexní pohled na »já«)

□□ osobnost, její proměny v čase života a možnosti poznání a ovlivnění

Poznámka: *Sebezpoznání prolíná de facto všemi tématy* – každá činnost, kterou žáci budou dělat má větší či menší sebezpoznávací potenciál; nebudeme sebezpoznání již u dalších témat uvádět jako téma dílčí! Přesto je užitečné věnovat se blízko začátku kursu tématu i samostatně a je spíše vhodné zařazovat individuální sebezpoznávací aktivity (tedy sebezpoznávací aktivity typu »já o já«); aktivity typu »druzí o já« (např. prostřednictvím výroků spolužáků o »já« apod.) spíše až po vyhodnocení úrovně a kvalit vztahů ve skupině žáků.

□ **Zdokonalení základních funkcí a kvalit osobnosti**

Pojem »základní funkce« překrývá řadu rozmanitých oblastí individuálního rozvoje, resp. vlastností a schopností, resp. dovedností a kompetencí, které koneckonců přesahují i oblast sociálních situací, tedy uplatní se v životě žáka i mimo sociální situace (o samotě...).

V systémech osobnostně sociálního rozvoje u nás běžně jde o rozvoj:

- smyslového vnímání vůbec
- pozornosti a soustředění
- představivosti a fantazie
- paměti
- cítění rytmu

- vztahu k věcem, prostoru, prostředí
- způsobu myšlení – myšlenkových operací
- dovedností pro řešení problémů (viz i dále samostatná položka osnovy)
- učení, metakognice (poznávání vlastního poznávání)
- komunikace se sebou samým
- dobré vlastnosti člověka, cesty k jejich dosahování (optimismus, vyrovnanost atd.)
- obecné informace vztažné k uvedeným jevům

Seberegulace a sebeorganizace

Důležitá subtémata lze hierarchizovat takto – *seberegulace/sebeorganizace v oblastech:*

- učení a studia
 - managementu učení a studia, individuálních efektivních techniky učení se, využití svého učebního stylu
 - sebevýchovy
- vůle
 - ovládnutí vnitřních procesů (prožívání, emočních stavů, potřeb a nutkání apod. – vůle, trpělivost)
 - obrany proti předsudkům (není správné pochválit se...), tlakům apod.
 - ovládnutí vnějších projevů (chování, činností apod.)
 - ... v různých situacích
 - ... a v různých sociálních rolích
- principů plánování
 - »osobního managementu« (dodržování času, plánů či jejich náhlé účelné změny, flexibilita apod.)
 - plánování jak jednat v určitých rolích a situacích a naplňování těchto plánů
 - stanovování perspektivních osobních cílů, dlouhodobého plánování různých složek svého života a jejich naplňování
 - dovednosti vytvářet obraz, kterým chci působit

Psychohygiena

Preventivní každodenní péče o tělesné a duševní zdraví v oblastech:

- naslouchání vlastnímu tělu i duši
 - pohybu a harmonizace těla (a duše)
 - stravy
 - ohrožení drogami a návykovými látkami vůbec
 - časové organizace
 - práce s povinnostmi a úkoly
 - flexibility («ne-rigidity«)
 - mezilidských vztahů a řešení problémů v nich
 - pozitivního myšlení, pozitivní postoje a optimismus pro život
 - zpříjemňování života (mj. včetně kreativity)
 - komunikace se sebou samým
 - sebeúcty, pozitivního sebepojetí, duševní hygieny, umění ocenit se
- zdraví, duševní zdraví, psychické problémy

Psychohygiena v zátěžových situacích:

- stres, zátěž, krize, frustrace, deprivace...
- předcházení zátěžovým situacím a jejich regulace sociálními dovednostmi
 - zátěžové a krizové situace a způsoby jejich zvládnutí (hledání individuální strategie)
 - regulace emocí
 - způsoby redukce stresu, který již nastal
 - kde hledat pomoc při potížích

Kreativita (s akcentem na sociální a estetickou)

Kreativita se uplatní v rámci řady témat a k nim vztažných metod jako prostředek zpřítomňující určité obsahy OSV (užití uměleckých forem ve výchově: kresby, sochání z hlíny, práce s maskou, dramatická hra, zvuková exprese).

Kreativita se ovšem může vztahovat i k obsahům/tématům samým, zejména v oblastech:

- kreativita, podstata, typy, podmínky, bariéry, konvergentní a divergentní myšlení
- tvořivost v obecné komunikaci (zajímavost, barvitost, nápaditost atd.)
- pozitivní autostylizace a její rozdíl od nežádoucích stylizací a afektovanosti v chování
- různé úhly pohledu na jevy v oblasti sociálních vztahů
- tvořivost při navazování a udržování mezilidských vztahů
- tvořivost při řešení problémů v sociálních vztazích

Formálně lze též hovořit o »vnitřních tématech« kreativity, resp. o učení se:

- nalézání prostoru pro uplatnění tvořivosti, vidění problémů, mezer k zaplnění apod.
- schopnosti vidět jevy jinýma očima, dát jim jiné významy
- produkovat dostatek včasných nápadů
- hledání neobvyklých řešení
- dotahovat »technická« řešení nápadů do reality

Témata spíše pro sociální rozvoj (sociální dovednosti – sociální orientace témat)

Poznávání lidí

Tematika prakticky prolíná opět i jinými tématy:

- co lze na člověku poznávat?
- vzájemné poznávání se ve skupině
- pozornost odlišnostem a konstruktivní postoje k odlišnostem
- rizika chyb při poznávání lidí
- sociální inteligence a dovednosti potřebné pro poznávání druhých
- sociální percepce a její úskalí

Mezilidské vztahy

Téma se prolne zejména v oblasti regulace vztahů s tématy komunikačními.

sociální skupiny, dynamika sociální skupiny, práva lidí ve vztazích různé míry obecnosti

- mezilidské vztahy (definice, zdroje jejich vzniku a typy)
- vztahy »tváří v tvář« a vztahy obecně společenské (vč. otázek moci, rasismu apod.)
- způsoby pěstování mezilidských vztahů a péče o ně
- tolerance a pohled na svět očima druhého
- dovednosti pro pozitivní změnu vzájemných vztahů
- prosociální chování, pomáhající a podporující chování
- lidská práva jako regulativ vztahů
- práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny (cíle, normy, role, vztahy, komunikace a situace ve skupině vznikající v rámci OSV i mimo ni)

Komunikace (sémiotika, technika, pragmatika...)

Toto téma je velmi rozsáhlé a překrývá vždy některou ze svých kapitol i témata další!

Následující výčet je tedy návrhem různých subtémat a přístupů!

Komunikace je de facto prostředkem práce se všemi ostatními tématy (ať již komunikace se sebou samým např. při sebepoznávání nebo komunikace s druhými při tvorbě mezilidských vztahů) – tematizuje se tedy jako prostředek prakticky vždy a je možno s ní jako s tématem pracovat i tehdy, kdy není klíčovým cílem lekce).

Chování, jednání, interakce, komunikace

- Znakovost v komunikaci:
 - neverbální signály (co vše říká řeč těla)
 - zvukově verbální signály (co vše říká řeč zvuků a slov)
 - materiální signály (co vše říkají předměty a prostředí člověka)
 - »skutkové« signály (co vše říkají činy člověka)
- Pozorování a naslouchání:

- technika kvalitního vnímání/kvalitní percepce
- možnosti a úskalí významové interpretace chování vůbec a komunikačního chování
- kvality dobrého vnímání a porozumění – empatické a aktivní naslouchání
- Jak tvořit základní kódy v komunikaci:
 - tvorba tělových signálů a znaků a jejich sdělnost
 - technika tvorby zvukově verbálního/mluveného projevu
 - technika výrazu mluveného projevu
- Jak užívat komunikaci a specifické komunikační dovednosti:
 - parametry:
 - přesná
 - pozitivní
 - respektující
 - tvořivá
 - účelná
 - formy:
 - monology: vyprávění (příběhů), přednášky, vstup do tématu »rétorika«
 - dialog: jak ho vést (pravidla, řízení, typy dialogů)
 - funkční moduly: žádosti, děkování, odmítání
 - situace:
 - informování
 - přesvědčování
 - řešení konfliktů
 - vyjednávání
 - role:
 - typická komunikace v různých sociálních rolích
 - komunikace ve škole
 - spontánní či záměrné strategie – jejich užití a obrana proti problematické komunikaci:
 - asertivita
 - manipulace
 - pasivita
 - agresivita
 - přizpůsobivé chování atd.
 - pravda, lež a předstírání v komunikaci.

- Komunikace se sebou samým

Poznámka: Záleží na učiteli, co vytkne z komunikace jako explicitní a samostatná témata (např. nejprve řešení konfliktů a teprve následně aplikaci této komunikační dovednosti do tématu mezilidských vztahů či kooperace nebo zda bude přicházet ke komunikaci právě přes otázky efektivní kooperace, psychohygieny atd.).

Kooperace

I kooperace může být nazírána jako častý prostředek v OSV při práci na komunikačních a tvořivostních tématech či prakticky i na řadě dalších! Lze ji tedy tematizovat velmi často vedle témat jiných.

Samostatně tvoří její podstatná subtémata:

- kooperace a kompetice – základní formy interaktivního chování a je-jich výhody a nevýhody
- podstata a formy kooperace
- individuální dovednosti pro kooperaci (seberegulace v situaci nesusouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.)
- sociální dovednosti pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny)
- plnění různých kooperativních úkolů

Témata spíše pro morální rozvoj (axiologická – hodnotová orientace témat)

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Oblast by měla být ideálně aplikována na témata OSV – tedy neřešit např. problémy fyzikální, ale vztahové apod. Samozřejmě, že opět obecně prolíná všemi dalšími tématy, jak bylo lze sledovat skrze opakování pojmu výše.

Možná subtémata:

- co je problém, co je rozhodování

- pozitivní postoj k jevu »problém«
- techniky diagnózy/rozpoznání problému
- obecný postup řešení problému a rozhodování
- plánování řešení problémů (zejména v oblasti témat OSV, životních situací, všedních událostí atd.)
- podmínky a kritéria pro rozhodování; já a jiní lidé v rozhodovacích situacích
- různé aplikace v podobě problémových a rozhodovacích situací
- řešení problémů a rozhodování z hlediska různých sociálních rolí
- základní dovednosti pro organizaci druhých lidí

Hodnoty, postoje, praktická etika

Opět i toto téma zcela prolne většinou dalších, neboť prakticky každý náš skutek má jistou mravní dimenzi. Vedle toho se tématu můžeme věnovat zčásti i samostatně či je při různých činnostech (situační metoda, dramatické hry) akcentovat.

Subtémata lze volně formulovat takto:

- hodnoty, hodnotové žebříčky, hodnotové orientace (já, druzí, lidé obecně), otázky etiky
- postoje a hodnoty a jejich projekce v chování lidí
- eticky problematické situace obecně i z pohledu našeho všedního dne
- rozhodování v těchto situacích

Aplikační témata (témata rolově situační – specifické aplikace)

Jednání v rolích

Tato kategorie byla opět de facto již zmiňována u dalších témat, ale i ona sama se může výrazně tematizovat.

Tématem jsou tu tedy specifické role, do nichž se žák dostává či dostat může:

- jev »role«, sociální role

- jednání v rolích, které žák skutečně zastává nebo které mohou v jeho životě nastat »dnes«
- jednání v rolích, do nichž se může dostat později
- jednání v rolích, do nichž se žák dostat může málo pravděpodobně či vůbec, ale jsou z hlediska učení užitečné (např. středověký král řešící určitá dilemata)

□ **Jednání v (specifických) situacích**

Tato kategorie byla také zmiňována u dalších témat a též i ona sama se může výrazně tematizovat.

Tématem jsou tu specifické situace, do nichž se žák dostává či dostat může:

□□ situace jako »jednotka« bytí, jako dynamický systém vztahů

- každodenní sociální a komunikační situace (viz též téma »komunikace« – např. sdělování zprávy)
- ne běžné situace (např. konkurz na místo)
- složité situace (např. odmítání drogy)
- krizové situace (např. konflikt)
- situace specifické pro určité role (např. rodič, žák, reklamující zákazník)
- profesně specifické situace (např. učitel, manažer, obchodník)
- fiktivní – pro učení užitečné – situace a role (např. kosmonaut rozhodující krizové situace na Marsu apod.)

3. KAPITOLA

Některé důležité otázky didaktiky/metodiky osobnostní a sociální vý- chovy

V předchozí kapitole jsme uvedli přehled témat a subtémat OSV rozdělený do tří skupin témat (témata vázaná na vývojovou fázi skupiny a etapu činnosti, témata opakující se v různých lekcích a celkový souborný přehled témat). Viděli jsme tedy de facto osnovu OSV jako předmětu/samostatného časového bloku.

V této kapitole pojednáme o základních principech didaktiky/metodiky OSV, která má ve srovnání s metodikou jiných předmětů svá specifika zejména daná tím, že učivem jsou sami žáci a současně pojednáme též o nárocích, které klade OSV na učitele. Dále pak zmíníme krátce základní didaktické schéma hodiny OSV, resp. schéma použití metod pro osobnostní a sociální rozvoj.

Kapitola má části:

- Východiska metodiky osobnostní a sociální výchovy
- Didaktická struktura lekcí OSV
- Komentář k metodám (v textu i obecně) a upozornění

Východiska metodiky OSV ve vztahu k tématům a předpo- klady učitele

Začátek sice nepopulární, ale nezbytný. Bude obsahovat mimo jiné paradoxně řadu normativních a též negativních výroků, jejichž smyslem však není nic jiného, než zřetelně vymezit rámec, bez něž nemůže v OSV vzniknout svoboda hledání, tolerance, pozitivnost a vůbec smysl celého konání.

- OSV je na konkrétního žáka/studenta/klienta orientované vzdělání (*žák se neučí pro školu, pro učitele atd., nýbrž pro sebe; neučí se obsahům »mimo něj« – mimo jeho čas, jeho vnímání, jeho život...; učí se tomu, čím žije*).
- OSV je společné hledání způsobů každodenní existence dobrých právě pro toho či právě onoho žáka (*není to věda, kterou vlévá učitel do hlavy žáka; není to normativní učení ve smyslu »tehdy a tehdy musíš jednat tak a tak«*).
- OSV je však současně bedlivé sledování mravní dimenze každého skutku a dimenze prosociálnosti – vstřícného a pomáhajícího chování, je to učení se vůči sobě i druhým odpovědnému volení způsobů vlastního života (*ne vše, co je dobré pro jednoho, je dobré i pro jiné; nebudou-li si lidé pomáhat a spolupracovat, zřejmě na to nakonec doplatíme všichni*).
- OSV je svého druhu »kumšt« – učitel reaguje na osobnosti a potřeby jednotlivců, na charakter třídy, situace ve třídě a průběh aktivit a společně s žáky/studenty tvoří optimální výsledky vázané na jednotlivá výše řečená témata v oblastech mnohem osobnějším a sociálně dynamičtějším než v jiných předmětech (*OSV není mechanické řemeslo v ne dobrém slova smyslu; jen někdy se dají dělat techniky OSV »v polospánku« – nejde o »sekání her«, jde o tvorbu užitečných a poučných lidských setkání*).
- OSV je proces, v němž bývají vítány obtíže a problémy (*OSV není soubor her a cvičení, která musí vždy dopadnout podle nějakého předem daného vzoru, hodina OSV nemusí vždy »šlapat« jako dobře namazaný stroj; kolaps hry, problémy v přijímání aktivit, prožívání, v chování, ve vztazích – to vše může být dobrým obsahem osobnostně sociálního učení a příležitostí ptát se, co se děje, proč se to děje a co můžeme udělat pro změnu toho, co se děje v náš společný prospěch*).
- OSV vyžaduje kvalifikovaného učitele (*instruovat hru dokáže koneckonců každý inteligentní člověk, který dělal vedoucího na letním táboře; kvalifikace učitele OSV nespočívá jen v tom, že umí navozovat aktivity žáků, ale též, že je vzdělán v oblasti sociálních, psy-*

chologických, komunikačních atd. jeví tak, že pozná, co se ve hře vlastně děje, a je schopen na základě svých znalostí o věcech proběhnuvších s žáky debatovat nejen na úrovni »co jste prožívali?«, ale i na úrovni např. »proč vaše vyjednávání nedopadlo dobře?«, »jaký jiný způsob komunikace je možno zvolit v podobné situaci?«, »co se odehrává v člověku, když takto uvažuje?« atd.

- OSV je tedy proces vyžadující trvalé vědomí cíle na straně učitelově (*styl práce, při němž navršíme za sebou různé hry, aniž bychom domysleli jejich výchovné možnosti a uvedli je do souladu s tím, co chceme učit a co žáci potřebují umět, snižuje efektivitu toho, co děláme* – právě při dynamičnosti procesů při OSV je užitečné vědět, proč se děje, to, co se děje (ať již dle plánu nebo »oproti« plánu, k čemu to je, čemu to učí atd.).
- OSV vyžaduje učitele, který má pro tuto práci (podobně jako učitelé jiných oborů pro své obory) určité osobnostní či snad i »talentové« předpoklady.

Zkuste si, prosím, co neotevřeněji odpovědět na následující otázky (a pokud to s OSV myslíte vážně, nechte na ně o vás odpovědět i někoho, kdo je schopen zaujmout k vám postoj – řekněme – »objektivního nepřitele«). Můžete si vytvořit i vlastní grafické škály. V tom případě si na volný list papíru pod sebe pro každou otázku nakreslete škálu tohoto typu (celkem tedy 30x):

ANO + + + ± + + + NE

Tedy škály pod sebou budou vypadat takto:

ANO + + + ± + + + NE

ANO + + + ± + + + NE

ANO + + + ± + + + NE

atd.

a na tyto škály pak zaneste odpovědi na otázky:

1. Snášíte bez problémů, když si někdo myslí něco jiného, než vy?
2. Dokážete naslouchat, ale skutečně naslouchat?
3. Cítíte-li ve vyučování potřebu stále mluvit, dokážete ji potlačit a mlčet?
4. Zajímají vás lidé?
5. Můžete o sobě říci, že jste vztahovačná/ý spíše »podprůměrně«?

6. Dokážete ve složitějších sociálních situacích ovládnout své emoce, pocitově odstoupit od situace?
7. Jste tolerantní vůči různosti – i vůči té, která (v rámci povolené mravnosti) se vám osobně nelíbí?
8. Dokážete ovládnout potřebu stále někoho opravovat či poučovat?
9. Baví vás více klást druhým otázky než předkládat jim odpovědi na ně?
10. Snášíte bez větších problémů, když je ve třídě při činnostech hluk a volný pohyb žáků?
11. Dokážete dobře organizovat lidi a činnosti?
12. Dokážete odstoupit od představy, že věci musí být/dopadnout vždy tak, jak si to vy myslíte?
13. Trpíte-li soupeřivostí, dokážete ji »zneviditelnit«?
14. Víte (víte není totéž, co »myslíte si«!), jakým dojmem působíte na druhé?
15. Vnímáte v sociálních situacích své vlastní chování a svůj způsob komunikace?
16. Dokážete přijmout jiný názor – protichůdný vašemu – jako inspiraci pro vlastní myšlení?
17. Komunikujete s druhými, aniž byste je (nebo někoho nebo něco) často ironizovali?
18. Umíte se ovládat?
19. Dokážete chválit?
20. Máte dobrý poměr k sebevzdělávání a vlastnímu sebezdokonalování?
21. Umíte potlačit potřebu »svalovat vinu na druhé«?
22. Jste tvořivá/ý?
23. Máte kontrolu nad tím, jak mnoho negativních/odsuzujících apod. výroků vyslovujete?
24. Jste vnímavá/ý?
25. Umíte spolupracovat (čímž se nemíní, zda umíte řídit spolupráci jiných lidí!)?
26. Dokážete partnersky komunikovat (i s žactvem)?
27. Jste spokojen/a s tím, jak se vám daří řešit konflikty?
28. Zapojíte se bez problémů do hry (i s vlastními žáky)?
29. Umíte vyjadřovat své pocity otevřeně (tedy ne »oklikou«)?
30. Jste empatická/ý – dokážete se vcítovat?

Máte-li škály pod sebou, spojte čárou shora dolů (od první do poslední škály) všechny zatržené body. Pokud se spojnice pohybuje spíše v levé polovině sloupce škál, je to pro OSV výhodnější, než kdyby byla vidět spíše vpravo.

Pokud »jste vyšli« spíše vpravo, je užitečné zvážit, zda vás může OSV učinit pedagogicky spokojenými (a též vaše potenciální žáky »žákovsky« spokojenými). Ovšem i tady jsou jisté možnosti »obratu«, chcete-li: vždy je šance na to, abychom na sobě zapracovali a pár položek posunuli doleva. Není to nemožné a dokonce to pro nás samé může být dobré a příjemné!

A mimochodem – testem mohou být i aktuální pocity vůči předchozímu dotazníku; pokud má některý čtenář teď vůči mně pocity více či méně kulantně verbalizovatelné výroky – např.: »co si vlastně myslí?«, »ten je nějaký chytří...«, »co si to dovoluje?«, »sám vím, jak na to jsem, nikdo mi nemusí dávat dotazníky...«, je to taky trochu vpravo...

To aby člověk byl anděl, což? V mezích možností...

Oč že tu jde? Např. u učitele hudby nikoho jistě nepřekvapí požadavek, aby měl hudební sluch. U učitele OSV by měl být zase zvýrazněný předpoklad v oblasti, řekněme, pro–sociální inteligence a k ní vztážených dovedností. Teoreticky by to měl být předpoklad pro všechny učitele, ale tak to ve skutečnosti (při tom, kolik nás tuto profesi vykonává) není a ani snad být nemůže. Předchozí otázky nabízející průhled do této oblasti schopností jsou jistou, velmi jednoduchou pomůckou (auto)diagnostiky zájemců o OSV a současně *upozorněním na to, jaké osobnostní a sociální dovednosti, schopnosti a postoje jsou pro učitele OSV důležité.*

Celá předchozí část označená jako »východiska metodiky« skutečně popisuje řadu podmínek dobrého fungování metod. Pojdme nyní ke konkrétnějšímu tématu.

Didaktická struktura lekcí OSV

Základním východiskem metodiky jsou nejrozmanitější druhy aktivit (cvičení, her, technik). Okolo nich se točí základ schématu dílčího časové celku hodiny – **sekvence**. Ono schéma takové sekvence vypadá ve své nejjednodušší podobě takto:

Po **úvodu** nebo **motivaci** nebo **zjištění potřeb** nebo **debatě o tom, co dělat** atd. následuje:

- **instrukce**
- **akce (činnost, hra apod.)**
- **reflexe (diskuse o tom, co proběhlo atd.)**

Někdy se taková *sekvence* vejde do hodiny/lekce/vyhrazeného času v hodině atd. jen jedna. Po určité rozehrávací nebo koncentrativní aktivitě na počátku se tedy odehraje jedno cvičení – jedna hra a proběhne následná reflexe, což zvláště u starších klientů může skutečně zabrat rozsah vyučovací hodiny. Jindy (větší časový rozsah; reflexe nemohou jít z různých důvodů do hloubky atd.) může být sekvencí více. Je-li v hodině více sekvencí, pak uvažujeme o jejich logické návaznosti a promýšlíme strategii řazení her a cvičení (další důležité zkušenosti v tomto směru lze získat zejména na školeních osobnostní a sociální výchovy).

Reflexe (rozbor, diskuse, zhodnocení, review) je velmi potřebná. Pedagogika zkušenostního učení upozorňuje, že necháme-li to, co se odehrálo, jen na vnitřním zpracování jedince bez opory v dalším učení cestou názorové konfrontace s druhými, ujasňování, pojmenovávání jevů, zážitků, zkušeností atd., má učení ztráty a menší efekt.

Reflexe by tedy (z důvodů uvedených v předchozím odstavci) měla prakticky následovat po každé aktivitě. **Bývá stejně důležitá jako akce sama.**

Reflexi vynecháme jen tehdy, narušila-li by silný zážitek, který chceme nechat celistvě působit. Podobně ji můžeme vynechat u vyložení doplňkových technik (počáteční honička na rozhýbání atd.), pokud proběhly hladce a bez problémů. Odehrálo-li se však i při těchto technikách cokoliv, co stojí za debatu, věnujme reflexi čas.

Reflexe bývá společná, ale může proběhnout i v párech či skupinách (ba i jednotlivě).

Pro poučené vedení reflexí je dobré seznámit se v literatuře s podstatou jevů, o nichž je v reflexi řeč. Proto také níže u námětů pro reflexe k jednotlivým technikám najdete takové pojmy *podtržené!*

Komentář k metodám (v textu

i obecně) a jejich užití spojený s upozorněním

Škály metod použitelných pro OSV v samostatném předmětu či v rámci výuky jiných předmětů jsou nepřehledné a dnes celkem dobře dostupné díky literatuře a síti školení.

Zde vybrané metody jsou tedy jen a jen zástupci celých řad jiných metod. Pokouším se však vybírat ty, které reprezentují různé metodické principy (divadelní princip, debatní princip, »psací« princip atd.)

Osnova není určena pro konkrétní věk či typ školy, proto výběr ukázek může místy neuspokojit kolegy – specialisty na určitou věkovou kategorii či typ klientů (žáků, studentů). Pomůže vlastní pedagogická tvořivost, praktické dílny a literatura (u každého tématu jsou doporučené tituly obsahující techniky k tématu vztažné; okruh knih je oproti závěrečnému seznamu poněkud zúžen, ale to neznamená, že v dalších knihách nenajdete zajímavé a užitečné techniky).

Tak jako témata (jak bylo řečeno) se přirozeně propojují, i metody plní někdy celou škálu cílů a překrývají různá témata. Budete-li mít tedy pocit, že uváděná metoda se může hodit i k jinému tématu, můžete mít samozřejmě pravdu.

A naopak – v rámci jednoho tématu rozděleného na řadu subtémat může prezentovaná metoda pokrývat právě jen jedno subtéma. Záleží na vašem cíli a na tom, kam směřujete reflexi.

A ještě dvojí POZOR:

PRVÉ POZOR! Aplikace některé metody bez toho, že by učitel znal základy k danému tématu potřebné teorie může způsobit prakticky nefunkčnost hry nebo cvičení. *Hráči se sice pobaví, mohou si popovídat, ale nemusí se prakticky nic nového naučit.* Jen pro příklad: chceme-li učit třeba komunikační témata, pak je velmi užitečné mít jistou orientovanost v oblasti sociální percepce, potíží, které při ní mohou nastat, znalost struktury sdělovaných nonverbálních i verbálních obsahů, znalost doporučení pro efektivní způsoby komunikace, pro řešení konfliktů atd.! Orientovat se v těchto oblastech není nic nepřekonatelně obtížného. *Pokud to s OSV myslíte vážně, prosím, vezměte do ruky i ty knihy, které v seznamu literatury v závěru nejsou opatřeny hvězdičkou a studujte zobecněnou lidskou zkušenost, tedy teorii. Zejména při reflexích po hrách pak oceníte, jak je dobré vědět a umět*

víc, než jen onu instrukci ke hře. Nespoléhejte, prosím, jen na svou osobní zkušenost. Naše individuální životní zkušenosti bývají různé, a mohlo by být riskantní a snad i pyšné, kdybychom tu svou zkušenost ve výuce OSV povýšili na »zákon správnosti«.

(Literatura »o jevech«: 1, 10, 12, 13, 15, 16, 22, 27, 30, 35, 36, 45, 46, 49, 50, 58, 64, 67, 71.)

DRUHÉ POZOR! Samozřejmě je tu stále jisté **riziko, že** i nevinná **hra otevře u některého účastníka osobní problém** (rozpláče se, naštve, odmítne pracovat, odejde atd.). **Nehrajme si, prosím, na terapeuty, pokud k tomu nemáme kvalifikaci!** Můžeme hráči nabídnout »odpočinek« od hry, možnost zapojit se později, pohovořit o svém tématu teď ve skupině – pokud chce (!), můžeme se ptát, zda chce, aby mu někdo pomohl, a pokud hned teď ano, tedy kdo a jak – nic nepáčíme násilím, nekáráme za přerušení hry, nevyvracíme účastníku jeho pocity, nebagatelizujeme jeho starost či problém. Sdílíme. Hovoříme klidně, empaticky, ideální je, když nám náš postoj k lidem umožní mluvit s upřímným zájmem, povzbudivě. Můžeme hovořit věcně i o svém vlastním prožívání podobných situací. Můžeme klást otázky, ale nežadujeme automaticky či »povinně« hlasité odpovědi – nechť si účastník odpoví sám pro sebe.

Pokud rozladění vyplývá z vztahů ve skupině či z toho, co se právě děje, pak nabídněme otevřené formulování problému v plénu skupiny či pomoc při jeho řešení »ve dvojici«. Upozorněme účastníky, že problematické situace v této výchově mohou být – ač nepříjemné – v podstatě pozitivní a mohou posilovat a učit nás něčemu novému.

Vidíme-li (a měli bychom to umět rozpoznat) před sebou pak otevřený skutečně hluboký problém a případnou krizi (k jejich otevření v běžné, věcně vedené a ne »duchařské« či »kvazipsychologické« OSV však dochází jen výjimečně), pak hledejme pomoc psychologa.

Naši kantorskou schopnost jednat v podobných situacích odpovídajícím způsobem prohloubí komunikační, sociální a jiné podobné tréninky, které tímto vřele doporučuji (informace: zařízení pro další vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků, internetové stránky vysokých škol, poradny).

Poznámka: U některých níže uvedených technik je mi zdroj znám – pak jej uvádím. U některých ovšem ne, došly ke mně »tradicí«, zažil jsem je u několika lektorů atd., a i když někde nějakého autora jistě mají, neznám jej (do této

anonymní kategorie zahrnují i aktivity vlastní či vlastní modifikace »děl neznámých autorů«).

4. KAPITOLA

Ukázky metod ve vazbě na tematické ok- ruhy osobnostní a sociální výchovy a odkazy na lite- raturu

V předchozí kapitole jsme definovali některá východiska specifické metodiky OSV, formulovali nároky na učitele a předložili další podle našeho názoru důležité informace.

V této kapitole nabídneme ukázky metod (v podobě **»návodů k použití«**) vhodných pro jednotlivá témata či sub témata. Proto bude mít kapitola stejnou strukturu jako kapitola druhá, která přinášela přehled témat.

Kapitola má části:

- A. Vstupní témata na počátku kursu/předmětu a závěrečná na jeho konci
- B. Témata opakující se obvykle ve více lekcích
- C. Celkový přehled témat OSV
 - Témata spíše pro osobnostní rozvoj
 - Témata spíše pro sociální rozvoj
 - Témata spíše pro morální rozvoj
 - Aplikační témata (rolové situační)

Popisy metod mají obvykle (tedy ne vždy) následující strukturu:

- *cílové zaměření* metody, její cíl
- popis průběhu; základ instrukce
- dále případně různé poznámky nebo náměty pro obměny technik

- náměty pro vedení **reflexí** (podtržené pojmy se váží k jevům lidské existence – je užitečné prostudovat si je zejména v literatuře).

A. Vstupní témata na počátku kurzu/ předmětu a závěrečná na jeho konci

Vstupní informace

Nemusí být použita žádná specifická metoda. Jde vesměs o verbální sdělení učitele. Na přechodu k dalšímu tématu může být technika typu:

Netradiční pozdrav

Zaměřeno na *navázání kontaktu*.

Hráči vstanou, vejdou do prostoru a tak, jak se setkávají, častují se originálními, běžně nevidanými pozdravy (buď jen neverbálními nebo i verbálními).

Další možnosti pro oblast komunikace: Pak hráči postupně ukazují každý svůj pozdrav, ostatní jej vždy zopakují a snaží se vyložit možnou symboliku takového pozdravu; nakonec hovoří autor.

Uvolnění bariér, navození příjemné a otevřené atmosféry

Místa si vymění...

Zaměřeno na *koncentraci, pohybové uvolnění a sběr informací*.

Hráči s výjimkou jednoho (může to být učitel) se sesednou v kruhu na židle. Zbývající hráč stojí vprostřed a říká: »Místa si vymění ti, kteří... « a doplní konkrétní společnou věc, např. »... mají rádi kakao« nebo »... byli někdy v noci sami na hřbitově« nebo »... se už s někým líbali«

nebo – směrem k dalšímu vzájemnému poznávání: »... stejně jako já miluji matematiku« atd.

□ **Přetržitý řetěz**

Zaměřeno na *prolamování bariér a fyzické uvolnění*.

Hráči začnou rychle chodit prostorem a snaží se stále držet alespoň jednoho jiného hráče za ruku (tedy držím se hráče A a sahám po ruce hráče B, když B chytím, sahám po ruce C a pouštím B atd. Hráči A, B, C samozřejmě dělají totéž.

□ **Upíři**

Zaměřeno na *prolamování bariér, koncentraci a orientaci v prostoru*.

Všichni hráči chodí prostorem se zavřenýma očima. Teprve v této době se učitel jednoho z nich dotkne a pošeptá mu, že je upír. Z instrukce hráč ví, že upír má za úkol se dotknout jiného hráče, který se namane (všichni stále zavřené oči) a »strašně« se zasmát. Hráč, kterého se upír dotkl, silným hlasem zanaříká a současně se stává upírem i on. Nyní tedy chodí upíři dva (oba se při polapení další oběti chechtají, zatímco oběť zanaříká, aby se opět sama stala upírem a tak stále dále) a za chvíli je upírů stále více. Učitel sleduje, kterému z hráčů se podaří zůstat nejdéle člověkem.

Literatura: č. 5, 43, 52.

Základní vzájemné poznání

□ **Seznamování s pomocí balónku**

Hráči sedí v kruhu. Jeden obdrží balónek, který hodí jakémukoliv dalšímu hráči. Ten, jakmile jej chytí, řekne hned své křestní jméno a hází balónek dalšímu, ten opět chytí a řekne své jméno. Až se vystřídají v chytání všichni, házení pokračuje, ale tentokrát ten, který hází, říká jméno toho, komu hází. Pokud házející neuhodne, špatně oslovený hráč balónek chytí a hází beze slova zpět mýlícímu se.

Až si hráči jména zapamatují, lze rozvíjet dál: hráč hodí balon a ptá se na něco toho, komu hodil: »Heleno, jakého máš koníčka?«, »Petře, kam rád jezdíš na kole?« atd.

□ **Interview**

Dvojice hráčů se vzájemně zpovídají vždy 5 a 5 minut. Pak o sobě navzájem referují před ostatními.

Pokud se hráči již více znají, lze jejich dialogy tematizovat, např. »co máme společného a v čem se velmi lišíme«.

□ **Seskupování**

Zaměřeno na *seznamování, vzájemnou komunikaci a sběr informací*.

Hráči se rozdělí podle daného klíče (např. znamení zvěrokruhu, podle oblíbeného ročního období atd.) do skupin, v nichž hovoří o své volbě, o výhodách a nevýhodách daného znamení zvěrokruhu nebo vztahu k ročnímu období atd. a pak obsah své skupinové debaty sdělují druhým a diskutují s nimi.

Literatura: č. 5, 43, 50, 59, 60.

Očekávání a obavy

□ **Workshop očekávání**

Zaměření *viz název*. Účastníci mají možnost vypsát na jednotlivé (připravené) kartičky svá pozitivní i negativní očekávání (resp. obavy) – dobré je karty pro to či ono barevně odlišit). Jedna karta = jedno očekávání. Počet očekávání lze limitovat (např. + i - celkem max. 5 karet). Následuje rozřazení karet do tematických skupin. To lze dělat různě (podle celkového počtu vypsanych karet) – např.:

- buď karty skládá celá třída/skupina
- nebo se rozdělí + karty na polovinu a - též a dají se zpracovat čtyřem skupinám, které si nejprve karty rozřadí každá dle svého mínění a pak se sejde s další skupinou pracující na kartách stejného typu; snaží se uvést v soulad svá třídění. Z jejich společné práce by měla vzejít zpráva pro zbytek třídy a pro učitele.

Učitel pak v diskusi porovnává očekávání účastníků se svými plány a možnostmi a témata se dále zpřesňují.

Literatura: č. 6, 33, 59.

Cíle a záměry učitelovy (resp. cíle předmětu/bloku)

Pokud sdělení cílů atd. není spojeno s předchozím krokem, má zpravidla podobu informace.

Formulace pravidel fungování skupiny

□ Formulace pravidel

Zaměření *viz název*.

V této fázi má každý člen právo vyslovit se k tomu, co si přeje či nepřeje, jaké má představy o pravidlech fungování či způsobu (ko)existence skupiny i jednotlivců na hodinách OSV, a to většinou v oblastech:

- vzájemná komunikace
- vzájemné vztahy
- chování
- organizační záležitosti

Opět mohou na pravidlech pracovat nejprve jednotlivci nebo malé skupiny či může jít o kolektivní brainstorming (rychlé proudění nejružnějších nápadů) zachycovaný na tabuli atd. Opět následuje debata o tom, které jednotlivé návrhy/požadavky na pravidla k sobě tematicky patří a zda je lze zobecnit či ne. Pravidla by měla být formulována spíše pozitivně (místo »Nemluvit...« raději »V diskusi každý vyčká, až mu řídící udělí slovo...«). Pravidla by měla být sepsána a vyvěšena tak, aby byla při lekci vždy na očích. Skupina se též může dohodnout, jak bude reagovat v případě porušení některých pravidel.

Pro zjišťování pravidel lze využít i relativně fiktivních motivací (»Jste výprava, která se vydává na pouť do neprobádaných krajín, jaké základní kvality chování očekáváte od členů expedice?«) atd.

Následně je možno věnovat se i reflexi průběhu stanovování pravidel.

Reflexe: Otázky mohou směřovat k pocitům z debaty, ke zpětným vazbám pro jednotlivé členy podávaným navzájem (»Překvapilo mne,

že jsi tolik usiloval, aby mezi pravidly bylo také >chození včas<«.), k reflexi způsobu komunikace, argumentace, přesnosti řeči, k hledání společných významů slov – pravidel, ke schopnosti dohodnout se, k obecnějším otázkám etiky lidského soužití a k hodnotám v mezilidských vztazích, k tomu, co si z hledání pravidel a debaty kdo pro sebe odnesl za informace o sobě samém a o skupině a o stanovování pravidel...

Literatura: č. 8, 25, 59.

Závěrečné hodnocení – závěrečná reflexe

Zaměřením či obecným *tématem* je skutečně zhodnocení akce, zhodnocení výsledků učení a jejich přenášení/transfer do situací mimo lekce, vyjádření pocitů ve vztahu ke kursu, skupině, učiteli i sobě, doplnění zatím chybějících informací (vč. toho, »jak mne vidíte po roce« atd.), může tu být ale zařazena i aktivita »prověřující« naučené (např. komunikačně kooperativní hra) s následnou reflexí pokroku; téma je tedy vázáno hodně k procesu a jeho výsledkům, i když samo o sobě má rovněž učební potenciál a nese témata »myšlenkové strukturování (učebně) sociálních situací a jejich hodnocení, otevřené sdělování, sebehodnocení« atd.

□ Různé přístupy k závěrečné reflexi

Možností je více, nejčastěji jde o tyto způsoby (i v kombinaci):

- společná debata (nebo debaty ve skupinách/párech a pak následně v celé třídě)
- vyplnění (ale případně i sestavení a vyplnění) závěrečného dotazníku o akci
- »slohové práce« jednotlivců, resp. psaní dopisů skupině/učiteli
- reflexe prostřednictvím »artefaktů« (obrazy, povídky, scénky důležitých okamžiků).

Předmětem hodnocení jsou zpravidla tato témata:

- Co jsem se naučil?
- Jaký mám ze sebe dojem?

- Jak použiji nové dovednosti atd.?
- Co se potřebuji/chci ještě naučit?
- Jaká byla skupina, co se mi na/v ní líbilo a co ne?
- Jaké byly činnosti, které jsme dělali?
- Jaké největší zážitky z výuky mám?
- Jak vidím svého učitele OSV?
- Co bych si přál příště v podobném předmětu stejně a co jinak?
- Jsem v této reflexi k sobě i k ostatním upřímný?

□ **»Go home« ...**

Zaměřeno na *usnadnění přechodu z podmínek společného života*, např. na soustředění, *do běžného života mimo skupinu*, doma, ve škole atd. – pokud je to třeba, pokud se účastníci začínají «netěšit» na závěr a jeví lítost, pokud sami spontánně začínají hovořit o konci akce atd. Techniky mohou částečně zajišťovat i oblast transferu (o ní viz výše u reflexe).

Zařazuje se postupně před ukončením akce.

Tyto techniky mají rozmanité formy závislé na věku klientů a atmosféře ve skupině.

Vesměs jde o debatní varianty:

- Co z toho, co jsem se tu naučil použiji jinde a kde?
- Co je pěkné v místě, kde žiji?
- Jak vypadá můj pokoj – náš dům atd.?
- Na koho/co se už teď mohu těšit po návratu?
- Co z toho, co mám jinde (doma, u babičky atd.) tady scházelo?
- Jak to udělám, aby ... se mi po vás nestýskalo – mi nebylo smutno atd.?

Literatura: č. 8, 16, 25, 30, 59, 66, 68.

B. Témata opakující se obvykle ve více lekcích

Počáteční rozhýbání, uvolnění, zklidnění, soustředění, případně naznačení (hlavního) tématu

K tomuto tématu jsme se dostali již výše, u jedné z »otevíracích« kapitol, takže nyní opět spíše jen odkaz na různé typy cvičení a zde jen zástupce typů technik (viz též i níže počáteční »stop«).

Pohybová – rozhýbávací aktivita

□ Lidi a lišky

Dvě řady hráčů stojí proti sobě vzdáleny od sebe asi 1 metr. Podle prostorových možností pak za každou řadou je asi tři či více metrů »čára bezpečí«. Jedna řada dostane označení »lidi«, druhá »lišky«. Učitel stojí stranou a začne vyprávět jakýkoliv příběh, v němž však musí být obsažena slova »lidi« a »lišky«. Pravidlo je takové, že např. když učitel vysloví slovo »lidi« (nebo nějakou jeho variantu – lid, lidmi atd.), musí řada s označením »lidi« okamžitě vyrazit proti řadě s označením »lišky« a snažit se chytit členy této řady. Ti (lišky) se naopak snaží prchnout za domluvenou čáru bezpečí. Kdo je chycen, stává se členem vítězné skupiny nebo zůstává, ale jeho řadě se za něj započítává trestný bod (za každé chycení může být trestný bod). A vysloví-li učitel slovo »lišky« (liška...), situace se obrací. Učitel záměrně protahuje první slabiky, několikrát říká totéž slovo a teprve pak použije slovo druhé atd. Vždy, když je tok jeho řeči přerušen honičkou, zmlkne a po zjištění ztrát a vítězství plynule naváže tam, kde přestal.

Zklidňující aktivita

□ Relaxační vizualizace (...představování si)

Žáci se položí na zem, zavřou oči a učitel zvolna začne popisovat např. krajinu, kterou si mají žáci představovat. Má-li jít o uvolnění, pak je samozřejmě užitečné zvolit krajinu či vůbec jakýkoliv jev nebo objekt, který nevzbuzuje apriorně »dramatické« představy. Užijeme-li tedy krajinu, může vyprávění učitele vypadat např. takto: »Představ si, že vycházíš z lesa na rozkvetlou a sluncem ozářenou louku, plnou kopretin a různých žlutých kvítků. Louka se mírně svažuje směrem od tebe někam do údolí. Vlevo od louky je vidět daleko do krajiny na modravé

vrchy, vpravo je hustý borový les. Středem louky vede vozová prašná cesta...«. Ukončení může být zcela přirozené, např.: »Ještě jednou se ohlédneme na louku za našimi zády a teď opatrně pohneme rukama a pomalu začneme otevírat oči...«.

Samozřejmě, že je-li možno »zamontovat« do představ již téma hodiny, lze to učinit (dbáme však na to, aby takový vstup nebyl násilný nebo směšný). Např. pro lekci o mezilidských vztazích či o konfliktech, o lásce atd. Lze vložit do vyprávění segment podobný následujícímu: »Když jsme asi v polovině louky, spatříme vpravo na velkém starém pařezu sedět děvče a chlapce. Sedí zády k sobě, lokty opřené o kolena, dlaněmi si každý podpírá bradu. On se dívá do země a ona před sebe. Na dívčině obličej je vidět, že se mračí...«.

□ Jak já to vlastně stojím?

(*námět U. Rückerové-Voglerové, 57*)

Všichni se uvolněně a zpříma postaví. Chodidla na šířku pánve, paže volně podél boků. Instrukce dále zní: Dýchej klidně a pravidelně, nadechuj i vydechuj nosem. Svou pozornost zcela upři na svá chodidla. Můžeš zavřít oči. Jaké pocity přicházejí z chodidel? Máš váhu těla rovnoměrně rozloženou na obou chodidlech? Přenes váhu mírně dopředu, abys pociťoval tlak v prstech a ve špičkách nohou. Kde je nyní v tvém těle napětí? Zkontroluj napětí ve svém těle od obličeje až po nohy. Kde nemusí být, uvolni je. Vrať se do původní pozice. Jak se změnily pocity v tvém těle? A nyní přenes váhu na paty a pak na hrany nohou a opět sleduj, jak se mění napětí různých svalů v tvém těle.

Může následovat **reflexe** vázaná de facto na to, *co účastník pociťoval* v důsledku částí instrukce.

Koncentrativní aktivita

□ Koncentrace

Hráči v kruhu si rozdají čísla podle pořadí. Pak začnou všichni rytmicky provádět následující: lusknou prsty levé ruky, pak prsty pravé ruky, pak plesknou levou dlaní o levé koleno a pravou o pravé a znovu. Určený první hráč (č. 1) pak v určitém okamžiku »nasadí« a současně s těmito čtyřmi dobami vysloví slovo »kon-cen-tra-ce«, načež znovu luskne a při plesknutí levé dlaně současně říká své číslo a při plesknutí pravé číslo jiného hráče. Ten v rytmu a návazně (bez vynechání jednoho »lusko-tleskacího« kola) luskne levou a pravou (přitom neříká nic) a

na levý plesk pak řekne své číslo a na pravý číslo dalšího hráče. Ostatní hráči rovněž stále v rytmu luskají i pleskají a čekají, kdy budou osloveni. A tak hra běží dokola, než ji někdo zkaží (poplete čísla, rytmus, ztratí se apod.). Pak se hra zastaví, hráč, který udělal chybu, se stává hráčem číslo jedna (mění se tedy pořadová čísla hráčů; může ovšem obdržet i číslo poslední) a jednička znovu rozjždí luskání a pleskání stejně jako původní první hráč.

Reflexe zaměřená na *sebepoznání* je možná.

Literatura: č. 5, 43, 52, 57.

Počáteční debata

První »STOP« – počáteční zastavení

(S. Hermochová, 26)

Zaměřeno na *otevření komunikace, zjišťování informací, témat, řešení problémů*.

Počáteční »stop« může být též první aktivitou lekce!

Skupina, resp. jednotlivci, nejlépe v kruhu, na začátku setkání mají možnost začít hovořit o čemkoliv (ještě reflexe minulé hodiny, žádosti a přání, různé příběhy, které se udály od posledního setkání, nové zkušenosti atd.).

Literatura: č. 6, 23, 26.

Závěrečná reflexe

Zde se může objevit prakticky totéž, co u závěrečné reflexe na konci kursu. Navíc snad jen můžeme dodat, že závěrečná reflexe po lekci se váže většinou na konkrétní zážitky, které proběhly »tady a teď«, a proto je užitečné v ní dát prostor pro:

- závěrečné dotazy
- jakákoliv sdělení komukoliv a o čemkoliv (sebevypádření, zpětné vazby apod.)
- úvahy nad využitím naučeného v životě mimo tuto skupinu
- návrhy.

Kromě metod uvedených výše lze ještě doporučit:

Na konci lekce může proběhnout reflexe též jen ve skupinách a z ní pak může vyplynout vždy jen určitý problém, o němž chce skupina hovořit. Pro reflexi skupin může učitel dát otázky předem nebo je nechat promítat zpětným projektoem, případně otázky nezadávat a nechat skupinu hovořit volně.

Někteří učitelé pracují též metodou »deníku«, do nějž si na konci lekcí každý účastník rychle zapisuje své poznatky a poznámky. S deníky lze pak ještě pracovat společně nebo při **shrnujících měsíčních reflexích** (tedy např. vždy poslední lekci v měsíci).

Souhrnné závěrečné reflexe nemusí být důsledně každou hodinu – záleží to na tématu, ale také na tom, **jak proběhly reflexe jednotlivých cvičení a her vždy bezprostředně po jejich ukončení!**

Ukončení lekce

Výše bylo řečeno, že ukončení lekce obstará často sama závěrečná reflexe, oznámení příštího programu, jednoduchý pozdrav. Konec však může mít i jiné podoby:

- skupina má oblíbenou závěrečnou hru
- vytvoří se skupinový závěrečný rituál (pokřik, specifický pohyb)
- účastníci se volně pohybují prostorem, podávají si ruce a loučí se
- vždy na konci každé lekce má jeden účastník za úkol pronést krátkou (1/2 minuty) řeč, citát nebo bonmot atd.

C. Celkový přehled témat

Témata spíše pro osobnostní rozvoj (osobnostní orientace témat)

Sebepoznání

□ **Moje tělo**

Zaměřeno na *reflexi vlastní fyzické složky osobnosti*.

Účastníci si lehnou na zem a (pokud jim to nedělá problémy) zavrou oči (lze tlumit osvětlení). Pak se každý v tichu zaposlouchá do zvuku svého srdce a po chvíli zkusí vnímat další důležitou vitální funkci, vlastní dech. Potom – podle hlasité instrukce učitele – žáci/studenti začnou vnitřním hmatem prohmatávat své tělo (lze začít např. rukama) tak, aby si uvědomili, že mají prsty, dlaň, hřbet ruky, zápěstí atd. (přenášejí pozornost vnitřních receptorů/smyslů).

Tato vnitřně hmatová setkání s částmi svého těla mohou doprovázet i vizuálními a kinestetickými představami: tak vypadá moje ruka; co těší moji ruku?.

V další fázi se mohou hráči v leže nebo v sedě se zavřenýma očima dotýkat vlastní rukou druhé ruky, hlavy, obličeje, krku. Tuto fázi (viz *Hermochová, 23*) lze chápat i jako samostatné cvičení.

Reflexe: Jak se mi tento druh úkolu dařil, jak vnímám vnitřním hmatem, co jsem se dověděl o svém těle, je mi příjemné věnovat mu pozornost nebo ne, co mají rády moje ruce, co všechno znamená tělo pro člověka, jak se chovám ke svému tělu...?

Poznámka: Vnitřní hmat je pocit, svalový, kloubní atd. vjem odehrávající se uvnitř těla – není to dotyk zvenku.

□ **Vizitka**

(*S. Hermochová, 24*)

Každý účastník lekce obdrží papírovou kartu (větší, než je rozměr skutečné vizitky) a na ni se pokusí s použitím tužky (příp. pastelek) jakoukoliv výtvarnou či grafickou formou, ale bez použití písma vyjádřit sebe.

Hotové vizitky pak lze shromáždit tak, aby nikdo neznal autora jiné než vlastní, a hádat, co vyjadřují prvky vizitky i její celek a komu vizitka patří.

Reflexe: Jak bylo snadné přenést sebe samého na vizitku, co se na vizitku nevešlo, co chtějí hráči ke svým vizitkám ještě říci, co je překvapilo, co pro ně znamenají symboly a obrázky atd., které se objevují na vizitkách, jak bylo snadné uhádnout, čím vizitka je, jakým způsobem se hádalo, co je to »já«...?

□ **Vlastnosti**

(1. část techniky podle V. Veselého)

Zaměřeno na *sebereflexi a strukturovanou zpětnou vazbu pro spolužáky/od spolužáků týkající se osobních vlastností členů skupiny.*

Každý hráč si napíše na papír nejprve tři své vlastnosti, s nimiž není spokojen, které považuje za spíše nedobré či kritiky hodné, tedy – co si na sobě **nejvíce necení** – a pak tři své vlastnosti, které považuje za dobré a chvály hodné, tedy – co si na sobě **nejvíce cení**. Je potřebné, aby tyto vlastnosti byly vyjádřeny ponejvíce jedním, příp. max. dvěma – třemi slovy (např. líný, hádavý, spolehlivý, malá sebedůvěra...).

Pak si každý hráč vezme linkovaný list formátu A4, vlevo nahoře se podepíše a na levou stranu na řádky pod sebe (na každý řádek vždy jedno slovo nebo sousloví) napíše jednak šest vlastností ze svého seznamu a doplní ještě o čtyři další pozitivní a čtyři negativní vlastnosti. Tyto doplněné vlastnosti se vůbec nemusí k hráči vázat, mohou být jakékoliv, ale může sem vepsat i vlastnosti, které se jej podle jeho názoru týkají stejně jako základní šestice (i když už ne »nejvíce«). Doporučuji základní šestici a ostatní vlastnosti promíchat. Pak každý hráč nechá svůj list na lavici a s tužkou v ruce se vydá prohlížet listy ostatních. Každý hráč čtoucí cizí list se snaží odhadnout, nakolik má či nemá majitel listu uváděné vlastnosti a vždy na pravý kraj listu do řádku příslušné vlastnosti může napsat buď

»+« = tuto vlastnost máš nebo

»-« = tuto nemáš nebo

»0« = nevím.

Vyspělejší hráči mohou doplnit krajní symboly (+, -) číselnými indexy od 1 do 2–3 vyjadřujícími intenzitu výskytu či nevýskytu vlastnosti, např. »+³« = rozhodně tuto vlastnost máš, je pro tebe velmi typická, »-¹« = spíše nemáš. Když hodnotitel projde všechny řádky, přeloží pravou stranu listu dozadu tak, aby sloupec jím vytvořených hodnotících symbolů nebyl vidět a nechá list na místě pro dalšího člena skupiny, který bude plnit stejný úkol. Až se hráči vystřídají, vrátí se majitelé ke svému listům, »rozbalí je« a podívají se, jak se srovnává jejich sebedhodnocení s hodnocením ostatních.

Pokud jste si jisti, že to skupina zvládne a aktivita se nestane kolbištěm pro vyřizování účtů (což může být jisté riziko aktivit nabízejících vzájemné zpětné vazby), může být vyplňování sloupců neanonymní

(hodnotitelé se podepíší nebo formuláře kolují v pořadí po kruhu apod.).

Reflexe: Co vás zaujalo, o čem tu a teď chcete hovořit, co jste se dověděli o sobě, co o jiných, co vás překvapilo, jaké máte pocity, o čem chcete hovořit, na co se koho chcete zeptat, chcete-li hovořit o vlastnostech, které jste si původně napsali na svůj list, můžeme..., v čem jsou tyto vlastnosti výhodné a v čem ne, jak lze využívat dobrých, jak se lze zbavovat negativních atd....?

□ Já – pantomima

Každý účastník si připraví krátkou pantomimickou kreaci na některou z variant »já«-témat a předvede ji, např.:

- kdo (jaký člověk) jsem
- kdo (jaký člověk) rozhodně nejsem
- jedna typická minuta mého dne
- můj obvyklý celý den shrnutý do jedné minuty
- co nerad dělám
- moje koníčky
- moje typická vlastnost
- kdybych byl... zvíře, pohyboval bych se takto..., jednal bych takto... atd.

Reflexe: Co mohu dodat k obsahu (o mně) mé pantomimické hry slovy, jak se mi hledalo téma mé hry – informace o mně, jakou taktiku jsem zvolil při hledání tématu a hledání způsobu jeho zobrazení, jak se mi hrálo, co vidím ve hře ostatních, jak jí rozumím...?

Reflexe mohou ovšem probíhat již po každé přehrané etudě, neboť tak se zajistí, že hráči nezapomenou hry prvních.

Literatura: č. 6, 13, 17, 20, 23–26, 43, 50, 68, 72, 76, 78, ale i další.

Poznámka: Na konci jen opakuji upozornění, že de facto každá technika OSV má sebezpoznávací potenciál – téměř vždy se tedy v reflexi lze ptát: *co jsem se o sobě dověděl..., jak obvykle reaguji v podobných situacích atd.....*

Zdokonalení základních funkcí

□ **Kimovy hry**

Ty není jistě třeba jako prostředky tréninku koncentrace, vnímání a zapamatování dále představovat.

□ **Hmatové zážitky**

Zaměřeno na *smyslové vnímání*.

Dvojice hráčů se pohybují prostorem, jeden má zavřené oči a druhý jej vede a tento vidoucí se snaží i zajistit svému partnerovi během 5–10 minut maximum hmatových zážitků vč. případných zážitků netradičních.

Reflexe: Co bylo příjemné a co ne, co bylo překvapivé, co vědí o svém hmatu, jakou roli hraje hmat v životě člověka, v různých profesích, jak se hráči cítili v roli vedeného a v rolí vedoucího, jaký vztah mezi nimi vznikl...?

□ **Předávání tužky**

(podle M. Mašatové)

Zaměřeno na *koncentraci, cítění rytmu a motorickou koordinaci*.

Hráči stojí v kruhu. Každý drží v pravé ruce tužku. Na dané znamení si všichni hráči svou tužku předají z pravé do levé ruky a pak posunou levou ruku k sousedovi po levici tak, aby mohl tužku vzít do své pravé. Avšak v okamžiku, kdy soused vlevo přebírá (svou pravou rukou) tužku z levé ruky hráče, současně tento (tedy i každý) hráč přebírá do své pravé ruky tužku z levé ruky vpravo stojícího hráče. A protože hráči stojí v kruhu, tužky de facto kolují. Předávání je ovšem řízeno rytmicky. Tedy na pokyn např. »Ááá raz a dva, ááá raz a dva, ...«, přičemž na »ááá« se vždy přenáší tužka vlastní pravou rukou směrem k vlastní levé, na »raz« se předá z pravé do levé, na »a« se ruce rozcházejí (levá vlevo a pravá vpravo) a na »dva« levá ruka předává tužku vlevo a pravá současně bere tužku zprava; na další »ááá« se celý cyklus začíná opakovat.

Reflexe: Co mi dělalo problémy, jakou cestu jsem si ke zvládnutí úkolu našel, jaké byly moje pocity, co znamená rytmus v mém životě...?

Co by vás překvapilo?

(E. Bakalář, 2)

Zaměřeno na *rozvoj fantazie a představivosti*.

Učitel společně s žáky vybere jednu situaci (z možného inventáře: v průjezdu, na koncertě, ve škole, na psychiatrii, na ustavujícím sjezdu vynálezců...) a každý účastník má za úkol napsat deset odpovědí, které se zrodí v jeho fantazii. Ty si lze pak navzájem číst a hodnotit jejich originalitu atd.

Reflexe: V tomto případě probíhá prakticky již ve fázi sdílení nápadů. Lze tedy hovořit o tom, co nás pobavilo, co nás »překvapilo« v této činnosti v této skupině, nakolik se mohou dít podivné věci, kdo nějaké zažil a co bylo jejich podstatou, co to je fantazie, jak by se mohly některé odpovědi rozvíjet dále...?

Literatura: č. 5, 11, 15, 43, 44, 52, 77.

Seberegulace, sebeorganizace

Kočička

Zaměřeno na *regulaci vlastního neverbálního výrazu*.

Hra pro dvojice. Jeden hráč stojí na místě a druhý se k němu blíží, krouží okolo něj a neustále opakuje: »Já jsem smutná kočička, usměj se na mne!«, přičemž se všelijak pitvoří a snaží se svým chováním druhého rozesmát. Ten by ovšem měl zachovat kamennou tvář. Akce může trvat cca 3 minuty. Je užitečné zakázat »kočičkám«, aby se druhých dotýkaly.

Reflexe: Ovládli jste se nebo ne, proč ano, proč ne, jestliže ano, jakou máte »strategii« pro udržení vážné tváře, jak se vám stylizovala kočička, jaké zkušenosti máte s tímto druhem sebeovládání ve svém životě, je to správné, ovládat svou tvář a tvářit se »jinak«...?

Protokol sebeovládání

Zaměřeno na *mapování jevu seberegulace ve vlastním životě*.

Žáci si napíší seznam situací, v nichž se musí ovládat, a ke každé si též napíší, co musejí v té či oné situaci ovládat (abych neutekli; abych

se nerozčílil atd.) a jak a proč se jim to daří nebo ne. Pak se protokoly mohou prodiskutovat ve skupinách s tím, že od skupin lze nakonec žádat, aby se pokusily v krátkých referátech popsat typické způsoby sebeovládání.

Reflexe: Probíhá de facto průběžně, v závěru lze prodiskutovat taktiky sebeovládání, které hráči nabídnou – zda tato taktika může mít určité nevýhody a v čem je její výhoda, jak je těžká...?

□ Vytvářet tlak

(Portmannová, 47)

Zaměřeno na *seberegulaci ve fyzicky kompetitivní situaci*.

Děti tvoří dvojice a různými úlohami měří své síly, např.:

- pokoušejí se jeden druhého přetlačit (vytlačit z křídou nakresleného kruhu), přičemž ruce zůstávají připaženy a nesmí se používat kopání a strkání;
- postaví se tak, že se dotýkají pouze dlaněmi předpažených rukou, jimiž se přetlačují.

Reflexe: Jak se cítí vítěz, jak se cítí ten, kdo podlehl, naštvál se ten, který byl přetlačen, co se dá udělat, aby z porážky nevezšla agresivita, jak to udělat, aby silnější neubližovali slabším...?

□ Cíle

Zaměřeno na *vytváření podmínek pro sebeorganizující opatření v životě*.

Je užitečné, když je následující aktivita zařazena po rozpravě o tom, zda se žáci chtějí věnovat tématu změny či plánování vlastní budoucnosti. Rozprava může vyplynout »ze situace«, nebo může být podepřena specifickou motivací, např. debatou na téma:

- kdo si v životě již něco naplánoval a podařilo se mu toho dosáhnout nebo
- např. »legendou«, literárním textem atd. obsahujícím příběh o dosažení cíle atd.*)

Žáci/studenti si vezmou papír a tužku a každý sám se zamyslí např. nad tím,

- co kdo chce ve svém životě v budoucnosti změnit nebo

- čeho chce dosáhnout.

Budoucnost může být dohodou »stanovena« v rozpětí »od teď do jednoho roku« nebo obecněji (»během mého života« apod.). Lze se dohodnout i na oblastech stanovování cílů, např. ve škole, v práci, ve vztazích mezi lidmi (s kamarády...).

Pak si účastníci napíší několik cílů, několik položek toho, co chtějí změnit nebo čeho dosáhnout.

- V další fázi mohou tyto cíle seřadit podle důležitosti.
- V další fázi mohou s cíli pracovat tak, že se pokusí je rozpracovat každý sám písemně podle např. následujících pokynů:
- Co konkrétně musíš udělat, abys tohoto cíle dosáhl/a?
- Co k tomu budeš potřebovat?
- V čem budeš potřebovat pomoc a kdo ti může pomoci?
- Budeš naplnění cíle nějak fázovat – bude mít naplnění cíle nějaké postupné kroky?
- Do kdy chceš cíl splnit? atd.

Pak lze životní cíle sdílet v debatě s ostatními (malé skupiny, třída).

Reflexe: Závisí na tom, po kterém kroku se bude dělat – obecně: oč mi jde, jak snadné to pro mne bylo, jaký je můj vztah k budoucnosti a času vůbec, jaké mám zkušenosti s dosahováním vlastních cílů, co mne zajímá na cílech druhých, co je pro mne v životě hodnotou...?

*) Literatura č. 5 (Canfield) nabízí např. tuto legendu (upraveno J. V.): V r. 1957 si desetiletý chlapec v Kalifornii stanovil cíl, totiž že se stane vynikajícím fotbalovým obráncem. V té době byl nejlepším obráncem Jim Brown. Aby se mu chlapec vyrovnal, musel překonat řadu překážek. Vyrostl v ghettu, byl podvyživený, a proto měl nemocné pohybové ústrojí. Jednou si šel pro Brownův podpis, ale neměl peníze na vstupenku na zápas, tak čekal před stadionem. Když se Brown podepisoval, řekl chlapec: »Pane Browne, mám vaši fotografii na stěně, vím, že držíte světové rekordy. Jste můj idol.« Fotbalista se usmál a chtěl odejít, ale chlapec ještě řekl: »Pane Browne, jednoho dne překonám všechny rekordy, kterých jste dosáhl.« To sportovce zaujalo a zeptal se na jméno. »Jsem Orenthal James Simpson«, řekl chlapec. Po létech se O. J. Simpsonovi skutečně podařilo překonat – s výjimkou tří – všechny Brownovy rekordy. Měl cíl a ten byl pro něj velmi silnou motivací.

Kolečko pozitivních zpráv

Zaměřeno na *překonání »předsudků«*.

Účastníci se postaví do kruhu a postupně jeden po druhém nahlas sdělí skupině, v čem jsou dobří. Je užitečné trvat na dodržování formuly např.: »Jsem dobrá/ý v ... (v tom, že..., v tom, když... apod.)« nebo »Mám tu dobrou vlastnost, že...« atd. Podle charakteru skupiny a vzájemných vztahů v ní lze každý výrok odměnit potleskem nebo »pochvalným mručením«, ale lze jej přijmout i bez viditelných reakcí tohoto typu, prostě jako běžné sdělení. Na začátku můžeme upozornit žáky/studenty, aby se pokusili výrok o sobě říci (v dané formuli) normálním způsobem jako věcné sdělení.

Pro někoho může být cvičení předmětem k exhibici (je možno se k ní citlivě vrátit v reflexi), ale pro jiného (pod vlivem tezí typu »samochvála páchne«) může být obtížné. Pokud účastník není s to vyslovit své hodnocení, zkusíme mu k tomu nabídnout další příležitost po skončení »kolečka«, ale nutit jej tlakem nemá význam.

Reflexe: Pokud v tomto případě budeme dělati reflexi, pak témata bývají: Jak se mi věta říkala, musel jsem se nějak »regulovat«, abych větu normálně vyslovil, proč tak či onak, když jsem své chování nějak stylizoval, např. vyslovil jsem sebe-výrok sice pozitivní, ale se sebeironií, co mohlo být důvodem, co nás na výrocih druhých překvapilo, co jsme se o sobě dověděli, jak je to s otevřeným vyjadřováním sebehodnocení vůbec...?

□ Jak se to učím?

Zaměřeno na *řízenou výměnu zkušeností se styly učení*.

Každý žák si nejprve popíše na papír, jak se doma učí, jakou volí učební strategii, a to např. z hledisek:

- motivační (jak se motivuji pro učení?)
- časové (kdy, odkdy /dokdy/ a jak dlouho? s přestávkami? přetržitě?)
- prostorové (kde?)
- interakční (s někým nebo sám?)
- fyzické (v jaké poloze? s pohybem – bez něj?)
- materiálové (s knihou, sešitem, magnetofonem...?)
- zvukové (s hudbou? v hluku? v tichu?)
- psychologické
 - představuji si obrazy?
 - mluvím nahlas?

- musím sledovat něco napsaného?
- píšu?
- dělám si schémata látky?
- hledám souvislosti?
- mechanicky »dřu« informace do paměti?
- jaký je můj učební styl?

Podle počtu žáků pak následuje debata ve skupinách nebo v plénu o *individuálních stylech učení a výměna zkušeností*. Ta je tedy de facto také identická s **reflexí**.

Reflexe.

Literatura: 6, 8, 16, 23, 24, 25, 41–42, 44, 53, 72, 78.

Psychohygiena

K tématu viz též **hry na uvolnění a soustředění** a dále různá **komunikační cvičení (zvládání situací)**.

Setřást zlost

(podle Portmannové, 53)

Zaměřeno na *reflexi hněvu a jeho fyzickou redukci*.

Cvičení je vhodné použít tam, kde jsou mezi dětmi hádky (ale i k prevenci konfrontačního jednání – J. V.):

Hráči se rozdělí do dvojic – trojic a inscenují situace, které (ve škole) vyvolaly jejich agresivitu. Situace jsou hrané pantomimicky.

Na znamení učitele či jednoho z hráčů se etuda přeruší a hráči gesty a mimikou »setřásají« hněv – poskakují, třepou rukama, pohazují nohama, zhluboka a pravidelně se nadechují, stírají dlaněmi zlost z obličeje.

Na další znamení skončí »setřásání«, pantomimicky se přátelsky pozdraví, pokývnou, případně se dají do řeči.

Reflexe: Co jsem zažil/a během hry, jak mohu ovlivňovat své způsoby prožívání, jak souvisí tělesná aktivita s emocemi...?

Akční plán

Zaměřeno na *redukci časových stresů plánováním*.

Na týden, tři dny, den je možno zpracovat si plán, který nám dává určitý přehled o tom, co budeme dělat – to může pomoci redukovat či odstraňovat některé stresy.

Pro akční plánování můžeme vyjít např. z toho, že si stanovíme tři kritéria pro posuzování činností:

- co rozhodně musím udělat (když to neudělám, způsobím sobě – jiným malér) = MU
- co mám či měl bych udělat (nejde až tak o průšvih, ale bylo by dobré...) = MA
- co nemusím ani nemám, ale chci sám od sebe a mohu to udělat = MO

Na list papíru pod vedle sebe napsané MU, MA a MO si pak lze vytvořit ve sloupcích seznamy všech činností (pod MU, pod MO atd.), které pro příští časové období připadají v úvahu.

Pak je užitečné věnovat se jednotlivých činnostem a posoudit jejich závažnost, tedy i vytvořit hierarchii u MU, MA i MO (např. tak, že k názvům činností se připsí čísla označující pořadí důležitosti).

U nejdůležitějších činností ve sloupcích pak zvážíme čas a míru náročnosti a podle toho můžeme vytvořit »Denní ... týdenní formulář«, tedy soupis toho, **co, v jakém pořadí a v jakém čase** udělám zítra, resp. v pondělí, úterý atd.

Reflexe: Působí mi časové problémy stres, pokud ano, jak to mění mé chování a prožívání, jak pracuji s časem, stíhám – nestíhám, co z toho vyplývá, jak si organizuji práci, jak se mi tvořil plán, podle čeho jsem posuzoval/a jednotlivé činnosti atd....?

□ Malování na hudbu

(Mertin, Šimanovský, 44)

Zvolíme příjemnou orchestrální hudbu – pro relaxační cíle může být spíše klidná – a účastníkům dáme k dispozici papíry a kreslicí – malovací »náčiní« (pastelky, tužky, uhly, akvarely). Do hudby je pak necháme 10–15 minut přenášet nálady vznikající na základě poslechu hudby na papíry jakoukoliv formou.

Reflexe: ... směřuje vesměs k povídání o hudbě, představách, které vyvolala, a jejich následném vtělení do obrazů...

Následující cvičení jsou převzata z knihy *Rückerové-Voglerové (57)*.

□ **Volné plynutí představ při hudbě**

Hudba jako viz výše s tím, že můžeme nechat zcela volně plynout představy (optimálně) ležících účastníků.

Reflexe: »O čem« byla hudba, jaké jsem měl představy, jak na mne cvičení působilo fyzicky...?

□ **Dýchací pauza**

V činnostech »ne-fyzické« povahy je dobré udělat čas od času pauzu. Žáci se postaví a třikrát zhluboka nadechnou (ústý i nosem současně) a vždy po každém nádechu intenzívně vydechnou. Cvičení okysličuje a uvolňuje.

□ **Masáž hlavy**

Účastníci se uvolněně a zpříma posadí. Pak si bříšky prstů (palce opřené o spánky) promasírují lebku (švy, hranice vlasů, další plochy). Masáž prokrvuje pokožku a může mít aktivační účinky.

□ **Kočky**

Cvičení náleží do skupiny těch, která vidí psychohygienický moment ve vzájemné opoře mezi lidmi. »Kočky« jsou jejím fyzickým vyjádřením:

Dva hráči klečí na »všech čtyřech« blízko vedle sebe hlavami jedním směrem. Tělesná váha je rovnoměrně rozložena na všechny podpírající končetiny. Ruce jsou od sebe na šířku ramen, kolena na šířku pánve. Pak partneři »vnitřní« ruce zvednou a položí si je navzájem na ramena a na krk a následně zvednou »vnitřní« nohy do výše (směrem ke stropu). Stojí tedy oba jen na jedné ruce každého a jedné klečící noze každého. Asi 5x–6x vydechnou a nadechnou a mohou opět na všechny čtyři. Pak lze cvik opakovat, ale zvedat při něm »vnější« nohy.

Reflexe: Podařilo se nám zůstat bez problémů stát, jak jsem řešili problém, jak jsme se cítili...?

Literatura: 29, 44, 45, 52, 53, 57.

Kreativita (s akcentem na sociální a este-

tickou)

□ Země ...iků

(podle principu J. Bláhy, 68)

Zaměřeno na *kreativní aplikaci poznatků a vytváření »konceptů«*.

Jeden ze způsobů, jak se vedle tréninku kreativity též seznámit s temperamentovými typy, je např. tento (úkol pro skupiny):

Jak by vypadala škola (nebo názvy ulic, politické strany atd.) v zemi Melancholiků, v zemi Flegmatiků, v zemi Sanguiniků, v zemi Choleriků? atd.

Reflexe: Jak rozumíme pojmy, co víme o temperamentech, jak se nám transformovaly naše vědomosti do fantaziálních představ, jak probíhal proces vymýšlení ve skupině, jaké činnosti komu dobře šly (míval někdo »první« nápad? dopracovával někdo detaily cizích nápadů?...), čím se jejich školy podobají našim, kolik nápadů v každé skupině vzniklo, bylo by něco z nápadů použitelné pro prospěch naší školy...?

□ Nedokončené příběhy

(Machková, 43 dle Hlavsy, 27)

Zaměřeno na *tvorbu »osudů«, příběhovou kreativitu, estetickou kreativitu*.

Učitel si připraví jakýkoliv příběh z literární předlohy nebo z »neliterárních« zdrojů a přečte jej nebo rozdá na papíře, avšak neúplný (bez závěru, vyústění apod.).

Hráči ve skupinách příběh dokončují buď

- zcela volně
- s akcentem např. na různé možné způsoby řešení problému obsaženého v příběhu
- pod instrukcí typu: 1. skupina zakončí děj jako bajku, 2. jako tragédii, 3. humoristicky atd.

Hráči mohou různé typy konců zahrát.

Reflexe: Záleží na zvolené variantě – témata reflexe se budou podobat vesměs tématům pod první ukázkou; dále: co charakterizuje jednotlivé tvůrčí styly a žánry, jaká je jejich »neumělecká« podoba v běžném životě, kolik možných řešení se nabízí, která jsou podle va-

šeho názoru dobrá a proč, která ne, jak byly ztvárněny hrané scény, jaké prostředky tvorby byly použity...?

□ **Proměňované scény**

(podle principu A. Boala)

Cvičení slouží *rozvoji kreativity komunikační a též dějové* («*dramaturgické*») a *divadelní a pohotovosti*.

Dva hráči rozehrají jakoukoliv improvizovanou akci (jeden začíná, druhý se přizpůsobí a hraje s prvním – např. první se otočí k druhému a řekne doktorským tónem: »Tak co vás bolí, pane Dvořák?«, čímž je druhému jasně dáno najevo, že je pacientem a začne tedy jako pacient reagovat). Po nedlouhé době (je třeba vyzkoušet s konkrétní skupinou – zpočátku stačí 1–2 minuty) kdokoliv z přihlížejících tleskne. Hrající se zastaví ve »zmrzlé pozici« v posledním gestu a divák, který hru zastavil, vystřídá jednoho z hráčů, převezme jeho fyzickou («zmrzlou») pozici a rozehraje úplně jinou hru (jiné postavy, jiný čas, jiný problém – třeba Caesar a Kleopatra...). Další hráč, který zůstává ve hře, se opět přizpůsobí a přidá a hraje s novým partnerem až do dalšího tlesknutí, kdy by měl být vystřídán, a tak stále dokola.

Reflexe: Co a jak vám šlo, baví vás takto reagovat, proměňovat se, které scény se vám líbily a proč, co jste prožívali, co se vám zdálo nápadité, co je potřeba k tomu typu nápaditosti, jaké strategie na sebe volit, aby nám to lépe šlo, k čemu může být dobrá schopnost proměny způsobu komunikace, jaký je vztah improvizace a kreativity, jak probíhala tato divadelně komunikační spolupráce...?

Literatura: 4, 5, 11, 18, 19, 27, 32, 42, 43, 51, 68, 70, 78.

Témata spíše pro sociální rozvoj (sociální doved- nosti – soci- ální orientace témat)

Poznávání lidí

Do této položky lze samozřejmě zahrnout i techniky uváděné u vstupních (seznamovacích apod.) témat.

Mimoto: vzájemnému poznávání slouží prakticky veškeré společné (kooperativní apod.) aktivity, přípravy na hraní rolí, sebepoznávací, při nichž se společně diskutuje o výsledcích, ale i další typy vespolných činností (viz níže např. Řeka krokodýlů) atd.

Lovci lidí

(Silberman, 59)

Zaměřeno na *poznávání členů skupiny*.

Učitel (nebo učitel s žáky) připraví a rozdá hráčům lístky, na nichž bude předepsáno:

Najdi někoho, kdo...

- ... má rád/baví ho (na toto volné místo si majitel lístku doplní např. sport atd.) Jméno:
- ... ví, co znamená slovo Jméno:
- ... zažil Jméno:
- ... věří, že Jméno:
- ... má doma Jméno:
- ... chce Jméno:
- ... byl atd.

Pak se hráči rozejdou po prostoru a snaží se najít někoho, kdo jim může dát odpověď na jejich otázku. Jeden hráč však může jednomu hráči odpovědět jen na jednu otázku (na jednom lístku se tedy nesmí opakovat u dvou a více položek stejné jméno). Akce končí, když většina lovců má již dostatek úlovek.

Reflexe: Je spojena se vzájemným informováním o »úlovcích«, které může být doplněno vzájemným dotazováním a zpršňováním informací apod.

Pozorování rukou

Zaměřeno na *pozorování a poznávání spolužáků v atypické rovině, obvykle nevnímané*.

Dvojice hráčů se posadí tak, aby byli proti sobě, a jeden z hráčů pak uchopí ruku druhého a mlčky si ji bedlivě prohlídí a zkoumá ji několik minut. Pak druhý udělá totéž s rukou prvního.

V **reflexi** si pak ve dvojici popíší, co viděli a porovnájí rozdíly a shody.

Pokud se žáci ve dvojicích vystřídají, může být ještě společná **reflexe**, která může být řízena tím, *co se líbilo a nelíbilo, co nového jsem zjistil o rukou i o lidech...?*

□ **Co máme společného a co ne**

Zaměřeno na *hledání shod a rozdílů*.

Skupiny o 4–5 účastnících zjišťují, co shodného členové mají (zájmy, přání, názory, plány, věci...) a co naopak ne, tedy co mají rozdílného.

Možným dalším rozvíjením může být vypracování určitého společného artefaktu, který by se zjištěními pracoval dále, např.:

- vymyslet heslo členy skupiny charakterizující jako celek, pak je převést do kresleného obrázku (v němž není žádné ze slov, z nichž se heslo skládá) – obrázky jsou pak předloženy ostatním k uhádnutí slovní podoby hesla.
- zpracovat televizní nebo rozhlasový reklamní šot nebo plakát pro skupinu jako firmu/instituci – ve vymýšlení firmy/instituce v reklamě by se mělo ideálně odrazit právě to, jak jsou různí členové rozdílní a jak lze této rozdílnosti využít.

Reflexe: ... probíhá de facto již průběžně v činnosti skupin nebo v různých fázích podle zvolené varianty; témata společné reflexe mohou být právě rozdílnosti mezi lidmi, jejich typy a jejich výhodnost pro skupinu, strategie využití rozdílností v životě třídy.

□ **Postavy z obrázků**

Zaměřeno na *obecné prozkoumávání lidských typů, postojů, způsobů uvažování a jednání*.

Učitel (příp. žáci) nalezne fotografie (časopisy atd.), které nabízejí určitou šanci na domýšlení toho, jací jsou lidé na obrázku/jaký je člověk na obrázku, v jaké je situaci, proč se v ní ocitl, jak v ní jedná, proč tak jedná, jaké jsou jeho mezilidské vztahy atd.

Obrázky si rozdělí skupiny hráčů a po poradě sehrají/improvizují buď to, co situaci předcházelo nebo jak se situace dále vyvíjela, jak se postavy chovají v jiných situacích, to, co na obrázku není vidět atd. (dle dohody nebo instrukce učitele). Následuje vždy debata o scéně.

Reflexe: Reflexe se zaměřuje hlavně na obsah, tedy na ztvárňované modely lidí, na to, proč hráči domyslili jejich osobnost právě takto, kde se berou vlastnosti atd., jakou mají zkušenost s podobnými typy lidí, co to je osobnost...?

Literatura: 23, 30, 59, 60, 62, 78.

Mezilidské vztahy

I zde je opět potřebné poznamenat, že mezilidské vztahy jako téma prolínají prakticky většinou dalších témat (viz komunikace a kooperace atd.) – příklady zde vybrané tedy nereprezentují celou šíři technik vztahů se dotýkajících. Upozorňuji, že na ztvárnění určitého typu, proměn či problémů v mezilidských vztazích je založena drtivá většina her v rolích (ať již v ryze didaktické nebo rozvinuté dramatickových podobě).

□ Setkání ...

Jednoduché improvizace, které mohou mít podobu plně rozvinuté hry (řeč, pohyb, rekvizita), pantomimy nebo »zmrzlých obrazů« (štronz) na téma uvedené v názvu – konkrétní náplň je věcí hráčů (typ vztahu, postavy, frekvence jejich setkávání atd.). Dvojice (příp. trojice – »s režisérem«) připraví krátké hry na toto téma, z nichž by jasně vyplynulo, jaký vztah je mezi hranými postavami. Doporučuji přehrát nejprve všechny ukázky, aby byla patrná tematizace (pokud ji neurčíme definováním vztahů pro dvojice na předem připravených lístcích) a pak hrát znovu s tím, že u každé dvojice se můžeme ptát: Proč je jejich vztah takto dobrý nebo nedobrý? Jak by mohli reagovat v této situaci jinak, aby se nedobrý vztah zlepšil? Jak by jednaly tyto dvě postavy, kdyby se v jejich vztahu něco zhoršilo? Vše se dá opět hrát ať již původní dvojicí, nebo náhradníky z řad debatérů.

Samozřejmě, že stejné téma můžeme zkonkrétnit a orientovat třeba k tématům jako: »vzájemná pomoc ve škole«, »násilí ve vztazích mezi žáky« nebo »kritické situace v lásce« atd.

Reflexe: Jak se pozná vztah v jednání, co je vztah, vztah jako hodnota lidského života, jak vzniká a jak může zaniknout, co vztahy posiluje a co oslabuje, jak jednat v situaci ohrožení vztahu...

□ Seznam pochval

(inspirace: Olivar, 50)

Každý žák si napíše seznam pochval, které používá nebo v nedávné minulosti používal.

Pak si každý žák sepíše seznam osob, s nimiž je nejvíce v přímém styku (rodiče, přátelé, spolužáci, učitelé, partneři, sousedé, členové stejného klubu...).

Pokusí se dát dohromady osoby a pochvaly (koho a jak chválí).

Dále si může žák porovnat, komu z lidí, s nimiž se vídá, se pochval nedostává a zamyslet se nad tím, proč tomu tak je, bylo-li by možno nějak tuto situaci měnit (na toto téma již lze debatovat s dalšími spolužáky ve skupině apod.).

Následovat může seznam negativních výroků, kritik, výčitek na adresu ostatních – lze porovnat četnost pochvalných i negativních výroků.

Lze se též dohodnout na zvýšení »intenzity« vzájemných pozitivních zpětných vazeb ve třídě (i když to může zprvu vypadat formálně a skutečně také mohou žáci mít problémy s vyjadřováním pozitivních výroků).

K pocitu, že není nic divného dávat si pozitivní zpětné vazby, mohou dále přispět i de facto též nácvikové hry typu:

□ Místo po mé pravici je volné

Tato známá technika spočívá v tom, že žáci/studenti sedí v kruhu, v němž je o židli více. Hráč, na nějž vyšla volná židle po jeho pravé ruce řekne: »Místo po mé pravé ruce je volné a zvu na něj Martinu, protože mi pomáhá s matikou.« Pozitivní zpětná vazba, která se tu podává, by měla být více zaměřena na vlastnosti a skutky než na charakteristiky typu »protože se mi líbí její červený svetr«, což je jednak charakteristika spíše »technická« a jednak se v tomto případě netýká Martiny, ale toho, kdo ji zve.

Hrozí-li, že skupina některého žáka vynechá, je užitečné instruovat vystřídání všech (!) hráčů.

Reflexe: ...může směřovat k pocitům, k uvědomování si snadnosti či neshodnosti takových pozitivních výroků, k tomu, jaké je tyto výroky poslouchat atd.

□ **Řešení problémů ve skupině**

V tomto případě nejde o žádnou specifickou metodu nebo hru, ale o skutečné řešení nejrozmanitějších potíží, které se mohou vyskytnout ve vzájemných vztazích (spor, podezření atd.), při dohadování o problémech, které skupina musí řešit (kam na výlet, kdo bude reprezentovat třídu na určité akci atd.). Zde lze jen obecně doporučit, aby ten, kdo cítí problém nebo potíže, ji v čase k tomu určeném nebo kdykoliv (podle pravidel práce třídy) formuloval (a byl vyslechnut až do konce), po čemž podle povahy problému (!) může následovat buď samostatná debata malých skupin, jejichž mluvčí posléze zveřejní názory uvnitř skupiny na vnímání a řešení problému, nebo lze debatovat v celé skupině (je možno např. ptát se na názory a pocity druhých lidí, stanovit si podtémata, která se váží k hlavnímu tématu, pravidla pro tuto diskusi, žádat návrhy řešení a debatovat o nich atd.). Přitom je užitečné, aby učitel citlivě korigoval způsob komunikace debatujících, příp. odkazoval na dovednosti komunikace, jimiž se třída již zabývala (a tím tedy i učil komunikaci). Při testování řešení, které má být zvoleno, je potřebné trpělivě dosahovat maximálního konsensu, tedy »přijatelné míry přijatelnosti« řešení pro všechny členy. Situace, kdy musí rozhodnout učitel nebo hlasování, jsou specifické a je třeba zvážit, jaký takové řešení může mít dopad na vztahy a další situaci ve skupině.

Pro zvládnání tohoto typu dovednosti je učiteli užitečný výcvik v různých typech sociálních dovedností.

Reflexe: Zvažujeme ji zejména proto, aby neprotahovala debatu nebo nezvrátila její efekt. Pokud se do ní pustíme, měla by se vázat k tomu, co se tu přirozeně nabízí, totiž jakou kvalitu měla kommunikace členů skupiny, které mechanismy komunikaci blokovaly, které strategie ji usnadňovaly, příp. jaký byl převažující individuální styl jednání členů, co se vyřešilo a co ne a jaký vztah má (ne)vyřešení problému ke komunikaci; co si mohou pro sebe z debaty odnést do budoucna...se staršími žáky lze hovořit též obecněji o dynamice (jejich) skupiny...

□ **Proč ne?**

(S. Hermochová, Metodický materiál projektu Dokážu to?)

Legenda: Klasický spor rodič a dítě, které se chystá »jít ven« v denní či večerní době, kdy se to rodiči již příliš nezamlouvá. Nedohodnou se a jejich dialog skončí sporem.

Hráči mohou improvizovaně takovou situaci přehrát, případně ji přehrát v několika variantách.

Reflexe: Proč se nedohodli? Zkuste se na to podívat z obou stran. Proč vám zakazují...? Co chtějí? Co prožívají? Máte představu, jak budete jednou jednat vy jako rodiče?

Spíše ve skupinách:

Pokuste se sepsat osm odpovědí na otázku: »Co očekávají rodiče od svých dětí?«

Pokuste se sepsat osm odpovědí na otázku: »Co očekávají děti od svých rodičů?«

Porovnejte očekávání a zkuste navrhnout několik pravidel vzájemného soužití, která by uspokojovala rodiče i děti.

Reflexe: Prezentace závěrů skupin, hledání společných pravidel ve většině skupin, příp. zvažování strategie, jak se pokusit přenést pravidla do vlastního rodinného života...

Problematika mezilidských vztahů zasahuje i nad vztahy »já – ty«. Svým způsobem sem patří o obecná úroveň společenských vztahů nebo vztahů členů společnosti a reprezentantů moci. Proto i techniky výchovy k demokracii, občanství, lidským právům atd.

Zde tedy též jedna z technik těchto výchovných systémů:

□ **Cenzura**

(inspirace materiálem První kroky)

Na úvod je dobré stručně (!) vyložit, co je cenzura a připomenout, že do konce 80. let v naší zemi existovala cenzura přímo státní instituce provádějící cenzuru, ale že i dnes se lze setkat s různými projevy cenzury.

Dále navodíme situaci, že každý účastník se rozhodl kriticky přispět do místních novin svým článkem poukazujícím na to, co mu ve čtvrti – ve městě – v regionu vadí. Slíbíme, že články se nedostanou do rukou cizím lidem, leda by je autoři chtěli nechat skutečně sami zveřejnit. Hráči tedy píšou článek.

Dalším krokem je, že po napsání článků se vytvoří dvojice, které si je vymění a každý člen dvojice pak zcela sám začne s užitím barevné tužky provádět cenzurní zásahy v textu. Motivace pro »cenzory« je následující: Jste šéfredaktorem místních novin a je vám jasné, koho může článek naštvat a pobouřit. Proto zasahujete do textu, škrtáte a můžete měnit formulace tak, aby byl článek podle vašich představ, resp. podle představ těch, které by mohl – jak bylo řečeno – pobouřit.

Pak si dopisy vrátí a zahrají následující hru: Dohodnou se, kdo bude jako první hrát šéfredaktora. Pak si (ve všech dvojicích současně) vezmou šéfredaktoři slovo a vysvětlí celkem otevřeně všechny důvody svých zásahů. Teprve pak se může ptát »postižený autor«. Pak se celá situace otočí a role se vymění.

Nakonec si mohou větší skupiny nebo celá třída udělat pod vedením učitele schůzku šéfredaktorů regionálních deníků, kde si sdělí své dojmy z posledních zásahů.

Reflexe: Pro reflexi je dobré mít k dispozici text Všeobecné deklarace lidských práv (Svoboda slova, čl. 19). Debata se může odvíjet jednak od stylu kritických příspěvků (jak byla kritika formulována, byla věcná nebo spíše emotivní, podléhal autor autocenzuře, nebo ne), jaké zájmy sledoval šéfredaktor, jak moc je cenzura nebezpečná, kde je hranice cenzurování (problematické pořady v televizi – pornografie, násilí – má být předmětem cenzury?); kdo cenzuruje, proč, koho a co, jaké dnes existují formy cenzurování informací, jak se bránit proti omezování svobody slova...

Literatura: 5, 7, 14, 20, 21, 27, 28, 30, 41, 47, 52, 57, 62, 69, 70.

Komunikace (sémiotika, technika, pragmatika...)

Opět jen připomínám, že jakékoliv metody, které užívají komunikaci jako mechanismus pohybu hry, aktivity atd. slouží komunikačnímu učení.

Následující tři cvičení jsou zaměřena na schopnost vnímat, chápat a vytvářet nonverbální složky komunikace (řeč těla, zvukové zpracování slov).

□ **Pocitové škály**

Hráči se rozdělí na skupiny po čtyřech, z toho jeden bude režisér a tři budou ztvárňovat výraz určitého pocitu. Pocity, emoce lze mít připravené na kartičkách (např. smutek, rozrušení, údiv, zklamání, hněv...). Každá skupina si vylosuje kartičku a hráči pod vedením režiséra si rozdělí »intenzitu« emoce, kterou kdo z nich bude představovat (tedy např. »slabý – malý« smutek, silnější smutek, hluboký smutek) a pokusí každý vtělit tento svůj úkol do nepohyblivé sochy (štronzo) – výraz je tvořen současně obličejem, pozicí těla, umístěním rukou atd. Režisér pomáhá tvořit a sleduje stupňování výrazu emoce u jednotlivých hráčů. Při předvádění se hráči postaví vedle sebe a buď postupně nebo najednou »nasadí« svou »rolí« a strnou ve štronzu. Ostatní hráči hádají jakou emoci jde a hodnotí, zda ve všech třech případech vidí tutéž, jen silnější nebo slabší emoci.

Reflexe: Naznačena již v předchozí větě. Může jít tedy do popisu výrazů, jejich variant, do zobecnění zkušeností i do individuálních zkušeností či popisu toho, kdo mívá ve třídě jaké výrazy, jak je to vůbec se základními emocemi, v čem je cvičení těžké a v čem ne, »jak na to« skupiny šly....

□ **Non verbum**

(podle Zlatého fondu her, 70)

Skupiny po 3–4 hráčích. Na plakát připraví učitel názvy emocí, příp. stavy nebo postoje, které jsou rozděleny do dvou skupin podle obtížnosti (A = lehčí, B = těžší). Plakát vyvěsí. Hráči se domluví, kterou emoci (stav) a jak bude kdo ze skupiny předvádět. Jak znamená v tomto případě, co bude pro sdělení emoce (stavu) klíčové, tedy zda těžiště výrazu bude v rukou (gestice), obličejí (mimice), pozici těla (posturice), chůzi nebo jiném pohybu celého těla (složka kinesice). Vystřídat se musí všichni členové skupiny. Pak začne předvádění tak, že každý zástupce skupiny, na nějž »přišla« řada předstoupí a řekne skupinu zařazení emoce a jak bude hrát. Pak předvádí. Ostatní skupiny hádají, o jakou emoci jde a za uhádnutou emoci si skupina může připsat bod. Ovšem i hráč může pro svůj tým získávat body, a to v případě, že alespoň polovina skupin hádala přesně jeho emoci (tedy: přesně ji zahrál). Za předvedení lehčí emoce (A) lze získat 1 bod, za těžší (B) 2 body.

Návrhy emocí (stavů):

A = strach, vztek, smutek, radost, štítivost, nadšení, nervozita, vzdor, otupělost, uvědomělost, zamilovanost, chlípnost, upjatost, zoufalství

B = něha, osamělost, naděje, podlézavost, nedočkavost, ukřivďenost, skepse, nadřazenost, apatie, pohrdání, nejistota, chlad, odmítavost, bodrost, touha.

Reflexe: Co vše mluví na našem těle (nonverbální komunikace a její součástí), jaké jsou výrazy emocí, stavů, postojů, jak je to s tělovou tvořivostí, kdo byl originální, kdo byl stylizovaný, kdo předváděl věrnou skutečnost, jak se nám úkol plnil...

Máte-li možnost akce natáčet na video, reflexe mohou být prohloubeny možností dívat se znovu (tu však ovšem v životě naopak obvykle nemíváme...)

□ Paralingvistika

Hráči – optimálně ve skupině cca do 10 osob nebo v paralelních menších skupinách – vyberou nějaký běžný výrok, který se váže k určité sociální roli (rodič, žák, policista...). Role může nabídnout učitel, věty nabízejí hráči, výběr může být společný. Když je věta vybrána, postupně ji vyslovuje každý hráč, ale každý se snaží zvolit dikci, způsob zvukového zpracování věty, »paralingvistiku«, zcela jinou než předchozí hráč. Prakticky po každé zvukové variaci výroku lze udělat reflexi k němu vztažnou, dále pak lze dělat reflexi závěrečnou.

Reflexe: Jaký význam má paralingvistika («svrchní tóny řeči») v komunikaci, co jsou její části nebo složky (z čeho se skládá), jak se váže na určité typy prožitků rolí, situací, jaké s ní máme vlastní zkušenosti, co víme o své paralingvistice, jak se nám hrálo...

Máte-li možnost akce natáčet na magnetofon, reflexe mohou být prohloubeny možností dívat se znovu (tu však ovšem v životě naopak obvykle nemíváme...)

□ Jednosměrná komunikace

Zaměřeno na *přesnou a partnera zohledňující komunikaci*.

Žáci se posadí ve dvojicích proti nebo i zády k sobě. Jeden drží v ruce předlohu (např. polovinu formátu A 4), kterou musí nadiktovat druhému (ten má čistý list téhož formátu). Druhý však neví, co vidí na svém papíře první a nesmí se na nic ptát. Výsledkem má být, že to, co

bude mít nakresleno na svém papíře druhý, bude co nejvíce podobné tomu, co má na papíře první. Osvědčily se různé kombinace např. dvou různě velkých čtverců, jedné kružnice a dvou trojúhelníků, kteréžto všechny tvary se navzájem dotýkají, případně prostupují.

Reflexe: Jak to dopadlo, proč to dopadlo dobře, proč ne, jakou volil diktující taktiku, jak byl schopen diktující předvídat problémy, co je přesnost řeči, myšlenkové pochody atd. diktujícího i kreslícího, jakou roli tu hraje představitivost, jak funguje to, že jednomu slovu můžeme různě porozumět...

O čem to je?

Technika je *zaměřena na obsahy verbální zprávy a způsoby sdělování.*

Optimální je, když máte magnetofonovou nahrávku nejlépe dialogu dvou osob. Tu můžete pořídit s žáky/studenty, nahrát si ji sami s kolegou apod. nebo ji převzít z rozhlasové/televizní hry.

Nahrávka se pouští k poslechu a účastníci debatují o tom, co vše je obsahem dialogu.

Reflexe: O čem lidé v nahrávce hovoří, co vše je obsahem jejich řeči, mají nějaký spor, k čemu má celá jejich komunikace sloužit, co se o nich dovídáme, jak mluví, čím je jejich řeč zvláštní, jaké používají postupy, aby něčeho v komunikaci dosáhli; jaká je vaše osobní zkušenost s verbální komunikací...

Naslouchání

Zaměřeno na *schopnost skutečně vnímat, co druhý říká a dát mu zpětnou vazbu, že slyším.*

Klasická varianta této techniky se odehrává ve trojicích; dvojice vede dialog, třetí pozoruje a dává posléze zpětnou vazbu diskutujícím. Je dobré, když se podaří nalézt ve dvojici téma, které je pro ně skutečně »kontroverzní« – »jaro je lepší než podzim a naopak« nebo »zvuoubovenování trestu smrti: ano – ne«. Pak se dohodne, kdo první vysloví svůj názor. Až tak učiní, druhý opakuje nebo parafrázuje výrok prvního (»Myslíš si tedy, že...«) a k tomu dodá svůj názor (»A já si myslím, že...«). První opět parafrázuje nebo opakuje výrok druhého a dodá svůj. Pozorovatel sleduje, zda některý z debatérů při parafrázi nepodsouvá předchozímu mluvčímu jiné myšlenky...

Reflexe: objevila se již v předchozí větě: tedy sledujeme, nakolik jsme skutečně schopni naslouchat, nakolik se nám daří parafráze, nakolik jsme schopni neironizovat názor druhého, ale věcně ho akceptovat, nakolik se regulujeme...a jak to funguje v našem životě mimo hru.

□ **Horká židle**

(podle A. Vališové, 64)

Zaměřeno na *přijímání komplimentu i kritiky a na jejich sdělování*.

Hráči utvoří podkovu okolo židle, na níž sedí postupně všichni hráči. Ostatní mu přímo sdělují, co si o něm myslí. Je užitečné dodržovat formulky typu: »Myslím si...«, »Děláš na mne dojem, že...« atd., protože tím se účastníci současně učí v této komunikační oblasti formulovat sdělení jako osobní názor či vizi (a ne jako absolutní pravdu, s níž to v oblasti vzájemného poznávání se bývá složitější...).

Reflexe: Jak jsem se cítili na židli, jak přijímám různé typy sdělení, jak kdo na židli reagoval, na co chci ještě koho zeptat, jak je možné či užitečné v podobných situacích reagovat, co je analogií »horké židle« v běžném životě...

□ **Hra na konflikt**

Zaměřeno na *řešení konfliktů*.

Hráči vytvoří seznam běžných konfliktních situací, do nichž se dostávají nebo které jim připadají zajímavé. Situace je dále možno roztržít většinou na situace s kamarády (někdo někomu něco půjčil a jsou problémy s vrácením; někdo někomu nadává před ostatními nebo nějak omezuje jeho práva; spor o lavici ve třídě na začátku roku; neshoda z toho, že jeden přítel náhle opustil druhého ve prospěch dalšího...), s učiteli (žák má pocit, že je nespravedlivě hodnocen; žáci se rozzlobí na učitele, že jim na výletě dává příliš brzy večerku...), v rodině (spor sourozenců o to, kdo bude dělat jaké domácí práce; rodiče se zlobí na potomka, který přišel pozdě domů; potomek se chce odstěhovat do squatu a rodiče jsou proti atd.).

Pak se ve skupinách situace připraví a přehrají tak, aby konflikt neproběhl efektivně, dobře, aby se nic nevyřešilo. Následně se rozebírá, proč tomu tak bylo – co bránilo vyřešení konfliktu či vůbec vedlo k tomu, aby nastal.

Následně se scény mohou hrát znovu a může se v nich zkoušet jiné řešení.

Je-li možno použít videokameru, je jen dobře.

Reflexe: Proč konflikt vznikl, jaký problém měla ta i ona zúčastněná strana, o co komu vlastně šlo, na čem konflikt uvízl, jak by se mu dalo předejít ještě před jeho vznikem, co s ním lze dělat v okamžiku, kdy již »běží«, co je destruktivní komunikace v konfliktu, jak komunikovat, aby se kolo konfliktu neroztáčelo, ale naopak brzdilo nebo zastavilo, jaká je moje osobní zkušenost s řešením konfliktů, co se mi osvědčuje, a co ne, co bych se tu potřeboval naučit...

□ **Práva zvířat**

(S. Hermochová, *Metodický materiál projektu »Dokážu to?«*)

Zaměřeno na *dovednosti vyjednávání*.

Pokud je základní skupina větší, lze ji rozdělit na několik menších (cca 5 osob). Skupina/y se pak stávají speciálními výbory, které mají rozhodnout o tom, jaká budou pro nejbližších 20 let práva zvířat ve vazbě na člověka, resp. též co bude smět člověk vůči zvířatům, tedy i jaká pravidla bude muset člověk dodržovat. Rozhodnutí výborů je nevratné a není proti němu odvolání. Jednání bude probíhat tak dlouho, dokud se členové neshodnou na společném prohlášení. Výbor(y) obdrží seznam témat týkajících se určitých forem vztahu člověka a zvířat.

Výbor(y) musí:

- seřadit tato témata (de facto činnosti) od nehorších po nejméně škodlivé
- rozhodnout, co bude zakázáno a co povoleno.

Pokud je výborů více a je to možné, lze ještě zařadit vyjednávání buď jen mluvčích výborů nebo (při vyrovnaném počtu členů skupin) vytvořit vlastně nové skupiny, v nichž je vždy jeden člen předchozích výborů, a nechat vyjednávat o mezivýborovém komuniké (opět na principu shody členů).

Témata (lze vybrat podle věku účastníků):

chov zvířat v menších farmách □ velkochovy (drůbežárny, kravíny)
□ chov jatečných zvířat vůbec (tedy zvířat, která jsou zabíjena; nejde tu o zvířata dávající mléko, vejce atd.) □ chov kožesinových zvířat – jejich využití jako zdroje materiálu □ využití zvířat k tahu a k práci □ chov zvířat v zoo □ pokusy na zvířatech pro kosmetické účely □ pokusy na zvířatech pro vojenské účely □ pokusy na zvířatech pro základní biologický – zoologický výzkum □ klonování zvířat □ pokusy na zvířa-

tech ve školství – v rámci výuky □ pokusy na zvířatech ve zdravotnictví – pro lékařské účely □ souboje zvířat (býčí zápasy, závody chrtů) □ využití v reklamě □ využití v cirkuse □ využití v reklamě □ chov domácích mazlíčků □ genetické šlechtění a proměny zvířecích ras pro domácí chov □ lov a hony.

Reflexe: Cvičení má výrazný etický náboj – lze jej zmírnit volbou méně kontroverzních možností, ovšem právě kontroverznost dává šance pro náročnější komunikaci při vyjednávání. Předmětem reflexe tedy nesporně budou vedle komunikace samé i témata práv zvířat a řady jevů s tím souvisejících. Ke komunikaci: došli jste ke společnému závěru, jak se to podařilo – nepodařilo, proč, jaký způsob komunikace jste zvolili, kdo jak vyjednával – jaké taktiky kdo volil, co byste změnili, kdybyste se v této situaci ocitli znovu, jaká mohou být pravidla dobrého vyjednávání, co potřebujete umět pro dobré vyjednávání, kdy ve svém životě vyjednáváte...

Literatura: 1, 4, 6, 8, 9, 23–5, 30, 31, 33, 34–37, 38, 41, 43, 50, 53, 61, 63, 68, 71–72, 74, 75, 77, 78.

Kooperace

Opět na začátku přípodotek, že kooperativní charakter má řada aktivit, ačkoliv není třeba jejich prvním cílem kooperaci cvičit. Kooperativní techniky se dají s úspěchem uplatnit ve výuce prakticky všech předmětů. Proto zde prezentujeme jen některé techniky vážící se k samostatnému nácvičku kooperace.

□ Kolébka

(Ch. Smith, 60)

Zaměřeno na *pocit vzájemnosti a partnerskou citlivost*.

Na zem se rozprostře nepoškozená deka (lépe ze silnější látky). Pak se dobrovolník položí na záda na pokrývku a zbývající účastníci uchopí deku za okraje, zvednou spolužáka mírně nad zem a začnou jím jemně pohybovat dopředu a dozadu. Ležící může mít zavřené oči. Za okamžik jej opět položí opatrně na zem a na deku jde další žák.

Před zahájením akce si mohou účastníci domluvit taktiku technického zvládnutí úkonu.

Reflexe: Jaké měl kdo pocity, jak se dařilo plynule houpat spolužáka, v čem bylo nutno spolupracovat, jaký druh spolupráce se zde uplatnil, jak by se dalo pohoupání dělat jinak...?

□ Pohyb se špejlemi

Zaměřeno na *kooperaci při fyzických aktivitách a partnerskou citlivost.*

Dvojice vloží mezi svá ramena špejli a začnou se pohybovat prostorem, který by měl být ideálně členitý (schody, přelézat lavice atd....). Špejle se přitom nesmí zlomit ani nesmí spadnout na zem. Posléze lze vyzkoušet podobnou aktivitu ve třech.

Reflexe: Co nám umožnilo/znemožnilo úkol splnit, jakou taktiku bychom volili podruhé, jak jsme se cílili takto »spoutání« s partnerem...?

□ Společná kresba

(techniku uvádí v obměnách více autorů – viz literatura)

Zaměřeno na *tvorbu společného díla z děl jednotlivých a překonávání překážek v komunikaci při spolupráci.*

Navrhne se téma pro kresbu (budoucnost, přátelství, naděje, zdraví...). Pak dostane každý člen třídy list papíru a výtvarně své téma zpracuje. Pak se třída rozdělí na skupiny po čtyřech osobách. Ty si prohlédnou své výtvary a pokusí se **nonverbálně** dohodnout na tom, jak by se dal z jejich obrazů sestavit jeden společný obraz. Domalovávat či doplňovat při tomto procesu další výtvarné prvky je dovoleno, ale musí se to dít se souhlasem všech členů skupiny.

Reflexe: Jaké jsem měl pocity, díky čemu se nám podařilo dosáhnout výsledku, co znamenalo pro činnost vyloučení slov, jak jste si rozuměli, jaké »kritické« situace nastaly, jak jste se rozhodovali, jak kdo ve skupině jednal...?

□ Divadlo...

Zaměřeno na *kreativní kooperaci a tvorbu artefaktu.*

Třída se rozdělí na skupiny a ty dostanou de facto divadelní úlohu. Ta může být jakákoliv – např. si mohou skupiny vytahovat trojice slov na lístcích (slova mohou různá: jedno může popisovat prostředí, další osobu, třetí problém, např. »louka – kostelník – podivné zvuky« nebo

»kuchyně – princezna – zmatek« nebo »plastová hora – úředník – svatba«. Úkolem je domyslet další okolnosti, postavy, děj a zpracovat vše divadelně do krátkého skeče (s užitím rekvizit) atd.

Jinou možnou motivací mohou být první a poslední věty určitého příběhu (»Když ráno Ben vstal...« a »... a tak se toho dne Ben šťastně oženil«) apod.

Reflexe: Jak se nám to povedlo, jak fungovala spolupráce, jak jsme postupovali, jakou měl kdo úlohu při přípravě, co nám dělalo největší problém, jak jsme se rozhodovali, jak jsme spolu hovořili...?

□ Stavění věže

Zaměřeno na *kooperaci při věcném úkolu*.

Třída se rozdělí na několik skupin (cca 5 osob...) a každá skupina obdrží 4 silné čtvrtky, nůžky, lepidlo, tři špejle a izolepu. Úkolem je postavit během 15–20 minut (záleží na typu účastníků) věž, která by bez opory o zeď či člověka a bez zavěšení dokázala stát a přitom byla co nejvyšší.

Reflexe: Jak se nám to povedlo, jak jsme postupovali, jaká byla naše komunikace při práci na společném úkolu, čím jsme začínali, jaké fáze práce měla, jakou měl kdo úlohu, co nám dělalo největší problém, jak jsme se rozhodovali, jak jsme spolu hovořili...?

□ Studijní týmy

(H. Kasíková, 30)

Zaměřeno na *rozvoj kooperace při studiu*.

Náhodně vytvořené pracovní týmy (např. dvojice) zpracovávají učitelem zadanou látku. Společně vytvoří strategii, jak se látce naučit a pak návrh uskuteční.

Reflexe: Jak jsme postupovali, jakou strategii kdo zvolil, jak zaujalo téma, jak se líbilo náhodné sestavení členů dvojice, jak se mi učilo/studovalo v týmu, co mi vadí při práci v týmu, jaké vznikly problémy...?

Literatura: 1, 2, 5, 17, 20, 30, 43, 50, 56, 60, 76, 78.

Témata spíše pro morální rozvoj (axiologická – hodnotová orientace témat)

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Toto téma může prolínat prakticky veškerou problémově vedenou výukou v jakémkoliv předmětu. OSV nemá ambice suplovat problémovou výuku v jiných oblastech, může však používat metody problémového učení, které budou spojeny s obsahy orientovanými na mezilidské vztahy a vůbec témata OSV. Kromě toho – i řada již uvedených technik má problémový náboj daný obsahem (viz komunikační a kooperativní techniky, viz i dále etické otázky).

□ Problémové situace

Zaměřeno na *vymezení problémové situace, její různé typy, podmínky, principy a způsoby řešení.*

Metodou směřující k tomuto tématu mohou být prakticky jakékoliv problémové situace ze života, z literatury atd., o nichž se diskutuje či které se mohou přehrávat. Účelem většinou bývá rozhodovací sebepoznání jako východisko pro volbu strategie rozhodování (situace mohou být skutečně rozmanité: prodavač nechce uznat reklamaci □ dostáváš nabídku během týdne odjet na 6 měsíců na stáž do USA □ tvůj přítel ti pomohl najít práci u něj ve firmě, která má však nyní kritické období – tvůj přítel od tebe začíná vyžadovat víc práce, než za kolik tě podle tvého názoru platí □ přijdou za tebou jako za učitelem studenti a ostře si stěžují na jiného učitele – víš, že mají v podstatě pravdu, ale víš také, že kolega žíví dvě malé děti a není radno, aby měl problémy □ jako král – jako vláda jsi/jste vždy hájili humanismus a vstřícnost, proto jste též přijímali poddané prchající ze sousední krutovládne/totalitní země – panovník sousední země proto vyhlásil válku a vy jste v obraně měli i ztráty na životech, válka se urovnala nakonec mezinárodním zprostředkováním – mezitím však došlo v oné sousední zemi k převratu a

obyvatelé chtěli panovníka zabít, ale ten uprchl, byl objeven ve vaší zemi a požádal vás o azyl – nyní uvažujete, jak s ním naložíte...).

Nezapomínejme, že dobrým tréninkem rozhodování mohou být *jakékoliv problémové situace* v životě třídy/skupiny.

Reflexe: Jak probíhalo rozhodování, jak se rozhodují já ve svém životě, jaké typy rozhodování vidíme kolem sebe, podle čeho se rozhodujeme, co potřebujeme (vědět) a bez čeho se při rozhodování obedeme...?

□ **Nový svět I.**

Zaměřeno na »*teoretické*« řešení problémů v rovině *obecných vztahů*.

Hráči si představí, že je na nich, aby formulovali pravidla existence ve zcela novém světě (při kolonizaci jiné planety □ po válce □ po živelné katastrofě). Pravidla se budou týkat zatím jen desítek tisíc lidí.

Úkol lze nasadit v této šíři (již volba toho, o čem budou hráči jednat, je zajímavá, ale lze též zužovat např. na oblast toho, »co bude rozhodně zakázáno« apod.).

Reflexe: Obsah, resp. závěry našeho jednání... o čem všem jsme hovořili, jak probíhala debata, kde jsme se rozhodovali těžko, jak probíhaly rozhodovací procesy, co ovlivňuje rozhodování...?

□ **Nový svět II.**

(podle V. Lenze, 40)

Zaměřeno na *rozhodování v praktické, i když herní, situaci*.

Místnost je označena za pustý ostrov nebo nové území. Učitel určí některé parametry onoho fiktivního prostoru – kde je břeh vhodný pro přístav, kde pitná voda, kde dobré pastviny, kde hodně dřeva, kde hory atd. Pak je třída rozdělena na tři skupiny. Každá představuje jednu skupinu kolonistů a úkolem skupin je »*najít si místo pro svůj další život*«. Po této instrukci (nic více, nic méně) učitel opustí třídu a vrátí se až tehdy, kdy mu hráči oznámí, že všechny problémy spojené s kolonizací považují všichni za vyřešené.

Reflexe: Co se postupně odehrálo od okamžiku, kdy učitel odešel, kdo začal co dělat, jaké způsoby obsazování byly zvoleny, jak probíhaly akce, vyjednávalo se, jaké problémy bylo třeba řešit, došlo ke konfliktům, jak byly řešeny...?

Literatura: 2, 6, 15, 18, 27, 30, 43, 55, 59.

Hodnoty, postoje, praktická etika

Bylo již řečeno, že řada metod a obsahů obsahuje vedle dimenze technické (např. komunikačních dovedností) i dimenzi mravní. Vzpomeňte výše na Práva zvířat, scény týkající se mezilidských vztahů, Rozhodovací situace atd. Zde tedy jen ukázky techniky výrazně orientovaných na etickou složku.

Hodnoty

Zaměřeno na *průzkum vlastních hodnotových orientací*.

Žáci obdrží seznam věcí – jevů, které mohou být lidmi označovány jako »hodnoty« (viz níže) a jejich úkolem je individuálně seřadit podle preferenčního klíče – tedy: hodnota, kterou žák/student nejvíce vyznává – připadá mu nejdůležitější pro jeho život, dostává číslo jedna atd.

Postup po vytvoření žebříčku hodnot může být didakticky zcela standardní – tedy buď skupinové sdílení žebříčků nebo debata v celé třídě. Lze zjišťovat, jaké hodnoty jsou obecně ve třídě preferovány, žáci mohou udělat i předpokládaný žebříček např. dospělých lidí a pak (i mimo hodinu) požádat několik dospělých, aby mu rovněž udělali svůj žebříček, s nímž může porovnat vlastní předpoklady.

Možné hodnoty (lze upravovat podle věkových kategorií): sebedůvěra mír zdraví přátelství láska peníze proměnlivý, vzrušující život dobré zaměstnání víra v Boha poznání život v přírodě moc – možnost ovlivňovat druhé lidi rodina zábava popularita nebo společenské uznání nezávislost rovnost lidí auto další hmotný majetek (dům apod.) estetické prožitky vnitřní harmonie sociální dovednosti práce pohodlí další vlastní hodnota: atd.

Reflexe: Probíhá prakticky již ve fázích sdílení – jejím předmětem je srovnávání žebříčků hodnot, vyjasňování přesného obsahu pojmu označujících hodnoty, důvody preferencí, projevy uznání hodnoty v životě – v chování a jednání, společné hodnoty a rozdílné hodnoty, vývoj hodnotových preferencí...

□ Dilema

Zaměřeno na *eticko-rozhodovací situace, jejichž nejsme bezprostředními účastníky.*

Představte si následující situaci: Muž, řekněme mu třeba Petr, pracuje ve firmě, kde se vyrábí určitá velmi speciální, řekněme elektrotechnická součástka. K její výrobě je potřeba malé množství chemikálie, o které se ví, že je vzácná, drahá, a že tu dokonce hrozí jisté možné zneužití této chemikálie v neprospěch lidí (dostane-li se do vody, způsobuje průjmy). Proto je uložena v dobře zajištěném trezoru – její ztráta nebo poškození je jednak nebezpečné, ale mohlo by též přivést firmu do vážných finančních potíží, neboť cena gramu tohoto materiálu jde údajně do závrtných částek. Nikdo ve firmě neví ovšem přesně, o jakou chemikálii jde. Je na seznamu strategických materiálů, tudíž podléhá jistému stupni utajení. Vše vědí pouze tři vrcholoví manažeři, kteří chemikálii znají, mají k ní přístup a vydávají její mikroskopická množství pro výrobu. Tito manažeři jsou současně dlouholetými přáteli (spolužáky) a jejich stmelenosť, schopnosť navzájem se »podržet« a to, že se vždy o všem rychle dohodnou, zřejmě též napomáhá prosperitě firmy. K zaměstnancům se chovají solidně, ale s odstupem.

Petr má ve firmě ovšem velmi slušnou pozici na úrovni ne nejvyššího, ale stále vysokého managementu. Má perspektivu dostat se ještě výše. To je dobré, neboť firma má zjevně budoucnost a vydělává i teď, kdy panuje v zemi ekonomická krize a značná nezaměstnanost. Již nyní mu jeho plat umožňuje např. mít vlastní dům (pochází z rodiny, která neměla nikdy peněz nazbyt) – ovšem splácí jej a ještě pár let bude potřebovat dost peněz (manželka není zcela zdráva a ještě několik měsíců – do uzdravení – nemůže chodit do práce). Krom toho živí dvě děti (starší se chystá na soukromou střední školu – státní školy nemají obor, který chce studovat) a občas finančně vypomáhá starým rodičům, kteří mají spíše nízké důchody. I jeho koníček – jachtaření na přehradě, jeho dávný sen nyní díky jeho velké pili a schopnostem profesně se prosadit uskutečňovaný, není z nejlevnějších. (Lze domyslet ještě další vazby Petrova života na výdělek).

Jednoho dne Petr zůstává v práci do večera. I »druhý muž« firmy tu ještě je – před chvílí spolu cosi telefonicky konzultovali. Druhý muž je velmi zaměstnaný. Krom toho, že pracuje ve firmě, je členem strany, která má v zemi značnou moc, a dělá politickou kariéru, zasedá v městské radě, je mezi občany oblíbený a má ambice kandidovat na

starostu města. Ví se o něm, že i on se vypracoval (podobně jako Petr) »od píky« svou houževnatostí a schopnostmi.

Nyní však Petr již odchází. Cestou k bráně firmy postřehne, že okno pracovny »prvého muže«, v níž je též trezor se vzácnou chemickou látkou, má rozbité žaluzie a je vidět dovnitř. Ke svému úžasu zjistí, že »druhý muž« právě odebírá z trezoru část výše zmíněné důležité chemikálie a ve speciální baňce ji ukládá do svého vlastního kufříku. To je postup, který zcela odporuje předpisům o manipulaci s chemikálií (musí být přítomni vždy alespoň dva ze tří šéfů, nesmí se přenášet v soukromých zavazadlech, ale ve speciálním kontejneru atd.). Přitom se Petrovi zdá, že muž je jakoby nervózní a má dojem, že operace, kterou provádí, je poněkud – kulantně řečeno »mimo pravidla«.

Dále je možno pracovat s touto situací buď diskusními postupy (viz otázky) nebo jejich kombinací např. s »jevištní horkou židlí«, tedy tak, že zastánci různých řešení této situace postupně přebírají roli Petra (Petr je »jako« pozván sem mezi nás), který se posadí na židli a ostatní s ním diskutují.

- Co asi běží Petrovi v tomto okamžiku hlavou?
- Jaké otázky si klade?
- Jaká stanoviska může zaujmout?
- Jaké jsou obecně možné způsoby řešení takové situace?
- O čem se bude zřejmě rozhodovat?
- Jaké přednosti či »přednosti« a jaká rizika mají různé možné varianty řešení takové situace?
- Proč se může rozhodovat právě takto?
- Jaké důsledky mohou mít jeho různá rozhodnutí?
- Co v této »kauze« považujete za etické a co ne?
- Zažili jste (vy nebo někdo z vašeho okolí) někdy ve svém životě něco podobného?
- Jak myslíte, že byste se v jeho situaci rozhodovali vy?

Reflexe: může být řízena de facto výše uvedenými otázkami...

Další varianty umožní další užití metod dramatické výchovy (vtažení dalších postav do hry, modelování situací, v nichž Petr problém řeší atd.).

□ Krokodýlí řeka

(podle: S. Hermochové, 24)

Zaměřeno na aplikaci osobních hodnotových žebříčků v modelové situaci.

Na opačných březích krokodýlí řeky žijí dva milenci – Honza a Kateřina. Zatím žijí tak, že se spravedlivě střídají v přecházení mostu přes řeku, která rozděluje jejich domovy, aby mohli trávit společně noci. Dalšími (a řekněme, že i jedinými) obyvateli těchto končin, kteří sehrají v našem příběhu svou roli jsou převozník řečený Drsňák, Eva a Jirka. Události, které se jednoho dne seběhly lze shrnout do následujících bodů:

Bouře strhla most – jiné cesty na druhý břeh není, protože žádný plavec by neunikl krokodýlům.

Kateřina by se ráda dostala na druhou stranu, neboť – krom toho, že je na ní řada – trpí obavou, jak je to po bouři s Honzou, protože např. jeho stavení nebylo takové, aby odolalo silné bouři.

Na druhou stranu se však sama nedostane, a proto odchází za Drsňákem, který jediný vlastní loď.

Drsňák není v zásadě proti, ale cesta po bouři bude náročná, nebude to zadarmo ... nakonec požádá Kateřinu, aby se s ním »vyspala«.

Kateřina to striktně odmítne.

Jde za svou přítelkyní Evou a žádá ji o radu a pomoc. Eva se zachmuří, uzná, že to je zapeklitá situace, ale nakonec řekne: »Musíš si rozhodnout sama«.

Kateřina je neklidná, má starost a také se jí velmi stýská.

Nakonec tedy jde za Drsňákem, vyhoví jeho přání a octne se na druhém břehu.

Honza s Kateřinou prožijí vroucné setkání. Kateřina má však po čase potřebu svěřit se Honzovi s tím, jakou cestou se k němu dostala a také to učiní.

Honza se velice rozlítí a Kateřinu doslova a fyzicky vyhodí.

Kateřina zná na druhém břehu Jirku. Vylíčí mu celý příběh a Jirka se naštve na Honzu a zmlátí ho.

Každý hráč se následně pokusí udělat pořadí postav podle toho, která se (dle jeho mínění) zachovala nejlépe – »nejetičtěji« a která nejméně mravně.

Reflexe: Bývá spojena již s debatou o tom, kdo stanovil jaké pořadí, kdo má k podobným problémům jaké postoje a dále se může roz-

prostraňovat do různých etických témat s tím, že zde není stanoveno jediné »správné« řešení, může vést ke sledování dovednosti mít argumenty a přesvědčovat...

□ **Zloděj/ka**

(volně na téma dramatu J. Ackroydové)

Zaměřeno na *konkrétní etický problém a jeho příčiny a důsledky*.

Legenda: V několika třídách na jednom patře jedné fiktivní školy se začaly ztrácet peníze a různé věci žáků. Nikdo neví, kdo by to mohl být.

Skupiny debatují 5–10 minut o tom, jaké důvody mohou vést nebo přimět žáka/studenta, aby kradl ve škole. Sepíše si seznam těchto motivů či příčin.

Učitel po vypršení času rychle prohlédne seznamy skupin a podle rozmanitosti příčin zatrhne každé skupině jednu tak, aby v celku třídy šlo o pestřejší paletu možných příčin.

Pak skupiny připravují předvedení příčiny či motivu či důvodu, tedy jeho přetřansformování do konkrétní postavy žáka, který se stal zlodějem a do konkrétní situace, v níž by se tato příčina objevila. Mohou si vybrat dvojí formu: buď zahrát jednu situaci zcela běžným způsobem, nebo mohou použít sled tří »štronz« – nepohyblivých obrazů ukazujících pořadí tří situací důležitých ve vztahu k příčině toho, že někdo začal krást.

Pak se scény přehrají a následuje

reflexe věnovaná rozboru příčin neetického chování.

Pokračuje práce ve skupinách – nyní na téma: Jaké důsledky může mít krádež pro okradeného?

Skupiny vyberou příběh, který se odehrál poté, co byl určitý žák školy okraden, vytvoří si jeho postavu a zaměří se na důsledky, které má pro něj to, že přišel o peníze či o určitou věc.

Ty opět zahrají v podobě konkrétních situací a s možností volby dvou předchozích technických zpracování (jedna plná hra nebo sled tří »živých« obrazů).

Reflexe: ... shrne právě získanou zkušenost v oblasti praktické etiky.

Dále se skupiny mohou vrátit ke svým původním postavám – zlodějům a zauvažovat, co by se dalo dělat, aby jejich fiktivní spolužák ne-

kradl – nabídka způsobů řešení tohoto problému a obtíží při jejich uskutečňování může být předmětem společné debaty, případně závěrečné

reflexe.

Literatura: 14, 23, 29, 33, 39, 42, 43, 44, 49, 62, 64, 77, 78.

Aplikační témata (témata rolově situační – specifické aplikace)

Jednání v rolích

Čím vším jsem...

Zaměřeno na *mapování vlastní rolové existence*.

Každý si udělá inventář svých rolí i »rolí« (Čím vším jsem? – dítě, syn, žák, kamarád, člen kroužku, cyklista, vedoucí skautské družiny...) a k nim si dopíše, jaké vlastnosti a způsoby chování tyto role vyžadují, může si oznámkovat kvalitu »hraní« svých sociálních rolí a určit, co chce u jednotlivého naplňování rolí zdokonalit. Výsledky lze sdílet v malé skupině a o zajímavých rolích nebo poznatcích pohovořit vešpolně.

Reflexe: Viz obsah činnosti, dále lze hovořit o různých vrstvách »já« (viz i např. transakční analýza) či o tom, kdy ve svých rolích skutečně hrajeme »divadýlko«, tedy vytváříme v interakci jinou skutečnost atd.

»Scénky« ...

Zaměřeno na *průzkum jevu role a nácvik rolového chování*.

Techniky hraní rolí a dramatické výchovy vytvářejí obrovskou základnu pro ztvárňování jakýchkoliv rolí, statusů atd.

Hry v rolích či divadelní prostředky jsou vděčnou technikou pro průzkum a nácvik socioprofesioního rolového chování. Specificky se budou

vázat tyto techniky často na odborné vzdělání, tedy na přípravu profesionálů v jejich rolích a v příslušných (viz níže) situacích. Sehrát lze prakticky vše:

- a. můžeme modelovat obecné role a situace z oblasti vrstevnických vztahů (»přítel a přítel«), z rodinného života (»prarodič a vnuk«), biologické role (»žena a muž«)
- b. a dále role socioprofesionální povahy pro obecné poznání i pro profesní trénink: ze školy (»role žáka a učitele«), z obchodu (»zákazník a prodavač«), z jakéhokoliv pracoviště (»podřízený a šéf«), z oblasti veřejného pořádku (»policista a řidič«) atd.

Pantomimy rolí – resp. profesí (lékař, policista, hlídač, výpravčí, vladař, otec, »vrba – zpovědník«...) poslouží k nácvičku percepce vnějších znaků socioprofesionálního nebo rolového chování.

Hry verbální povahy, které na podobném principu jako techniky předchozí (ty hledaly pohyb) hledající a zkoumající specifický jazyk rolí, typů, statusů (voják, básník, matka, učitel, sportovec...)

Reflexe: Jaké chování očekáváme od této role, profese, statusu, jak se projevuje, jak je vám blízké...?

Skupinové role

Zaměřeno na *poznávání rolí vyskytujících se v běžně v sociálních skupinách.*

Upozorňovat na ně můžeme v reálné podobě při skupinových aktivitách, kde se projeví vždy nějaký vůdce, nějaký »technolog«, oponent, bavič, usmiřovač, informatik, obětní beránek atd.

Reflexe: Na výskyt těchto role upozorňujeme v reflexích po příslušných aktivitách; pokud je to účelné, můžeme záměrně a formálně při skupinových činnostech role ovlivňovat (např. nepříliš komunikačně aktivnímu žákovi určíme pro tentokrát roli mluvčího skupiny apod.).

Totéž však můžeme zahrát, tedy výše vyjmenované role (a příp. další) necháme vylosovat hráče ve skupinách, které pak současně nebo jedna po druhé hrají např. scénu vyjednávání třídního kolektivu o tom, kam se pojedou na společný výlet na začátku prázdnin nebo scénu porady královské válečné rady nad tím, zda uzavřít příměří či ne (obsah volíme podle cílů naší výuky, toho, zda se včleňuje toto téma a technika do výuky jiného předmětu, podle toho, zda akcentujeme též kreativitu

hráčů atd. – záleží tedy na kontextu, který učitele a jeho třídu obklopuje).

Reflexe: Jaké typy chování a role můžeme vidět v sociálních skupinách a jak jsou pro skupinu dobré, jaké s nimi máte zkušenosti, jaké role obvykle hrajete...?

□ **Jednání v reálných rolích**

Zaměřeno na *reálný nácvik rolového chování ve skutečných situacích*.

Kromě výše zmíněného jednání v kooperativních či prostě skupinových činnostech (skupinové role) můžeme najít ještě další formy:

- Např. samosprávný aktiv třídy nebo školy a jeho jednání, která řeší skutečné problémy (role zastupitelů, předsedů atd.).
- Školní časopis (role novinářů, tazatelů atd. – přesahující vně týmu; role technické – spíše uzavřené v týmu...).
- Role vyplývající z úkolů projektové povahy (učební projekty vázané na látku předmětů; projekty typu »školní výlet« (organizátoři, zdravotníci, zásobovači a nákupčí...), »školní slavnost« (moderátor, organizátor, pořadatel, číšník, ceremoniář, vedoucí atrakce...).

Reflexe: je důležité věnovat se reflexím po těchto typech aktivit, a z hlediska OSV nejen reflexím typu »podařilo se – nepodařilo se«, ale i reflexím typu: co ode mne má role vyžadovala, jak jsem to plnil, jaký způsob komunikace náleží k této roli, jak jej zvládám, co se tu dá měnit, co jsem se o sobě v roli dověděl, jak jednotlivé role zapadají do celku...?

Jednání v (specifických) situacích

Opět se možné techniky spadající do této rubriky objevily již dříve (seberegulace, komunikace – konflikt a vyjednávání, praktická etika). Zde tedy opět jen ukázka.

□ **Obtížné situace v (mém) životě**

Zaměřeno na *hledání způsobů zvládnání situací, které účastníci považují za obtížné*.

Každý hráč udělá inventář sociálních (!) situací, které považuje za obtížné (ať již ze svého vlastního osobního hlediska a své zkušenosti nebo z hlediska jiných lidí či z hlediska obecného).

Pak vybere jednu, kterou považuje např. za nejsložitější a popíše ji (anonymně) na kartičku papíru.

Kartičky učitel vybere a dále lze např.:

- »tahat« kartičky »z klobouku« a debatovat o způsobech zvládnání takových situací
- nebo utvořit malé skupiny, nechat každou z nich vybrat (neanonymně) jednu situaci jednoho z členů (*již to je vyjednávací situace!*) a tu pak přehrát
 - v různých variantách řešení
 - s následnou reflexí.

Reflexe: Dají se obtížné situace kategorizovat, co je to obtížná situace, jaké způsoby řešení jsou vhodné pro určité typy situací, jaké míváte pocity ve svých obtížných situacích, jaká řešení u vás převažují, jak proběhlo vyjednávání o výběru jedné ukázky...?

Prosazení oprávněného požadavku a odmítání

Zaměřeno na *využití asertivních forem komunikace v komplikovaných situacích.*

Hráči se rozdělí na skupiny po dvou až třech a improvizují různé situace, kdy člověk potřebuje jistou trpělivost na to, aby prosadil svůj oprávněný požadavek.

Takové situace mohou být např.: Vracení vadného zboží, tedy reklamace prodáváči, který právě nemá čas, nebyl tu, když jste nakupovali, má dojem, že jste újmu zboží učinili sami... Odmítnutí dotírajícího obchodníka, který se vás chopil v oddělení obchodního domu a nemíní vás opustit, dokud něco nekoupíte, což ovšem není ve vašem úmyslu Odmítnutí zaskočit v práci v sobotu za kolegu... Ukončení večerního programu na škole v přírodě a sdělení, že všichni jdou spát...

Reflexe: Lze debatovat o pocitech, snadnosti a obtíže úkolu, o asertivitě, agresivitě, pasivitě a manipulaci, o tom, jakou roli hrají u asertivních forem komunikace slova a jakou dikce hlasu, o tom, kdy lze užívat tyto techniky snadno a kdy je jejich užití sporné, jak je využíváme ve vlastním životě, jaké zkušenosti máme s těmito technikami u jiných lidí a jak »zabírají« na nás...?

□ Pevnost

Zaměřeno na *zvládnání zátěžové situace*.

Skupina hráčů se postaví tak, že tvoří uzavřený kruh (blízko u sebe) a jeden hráč se snaží proniknout dovnitř. »Zed'«, resp. každý z hráčů tvořících »zed'« pevnosti, má volnou instrukci dáno, že v »určitém« případě se může rozhodnout a pronikajícimu umožnit vstup dovnitř. Zed' však nesmí zapomínat na to, že je zed' (tedy ne papírová překážka, které se dá odfouknout)! Pokud někdo má dojem, že uvolní vstup dovnitř, musí proto mít náležitý motiv! Pronikající hráč pak nemá stanoven nic, co by limitovalo volbu jeho způsobu řešení úkolu.

Reflexe: Jak akce probíhala, co zabíralo a co ne, jakou strategii komunikace hráč volil, jak to všichni prožívali...?

□ Kantorská improvizace

Zaměřeno na *rychlé zvládnutí kooperativního úkolu*.

Vždy nečekaně v určité části hodiny lze určit náhodným losem dvojici, která má za úkol během několika minut připravit a zadat pro ostatní nějakou hru či nějaké cvičení, tedy »suplovat« chvíli za učitele OSV (lze ještě zúžit zadání – např. »hru pohybovou«, »soutěživou«, »na spolupráci«, »na postřeh«.

Podobně v jiné variantě vždy opět nečekaně zadat téma ke tříminutové přednášce (např. »Klobouk na hlavě mužské a ženské« nebo »Jaro v Polabí«), který pronese (s užitím tabule) »suplující« (nečekaně vybraný) žák před celou třídou.

Reflexe: ... se budou vztahovat zejména k tomu, jak se cítím v takovýchto situacích a jak je zvládám či nezvládám...?

□ Personální pohovor

Zaměřeno na *nácvik dovedností pro pohovory a vůbec seznámení se s tímto typem situace*.

Hráči si ve dvojicích vytvoří

- a. přehled témat a otázek, která podle jejich názoru zazní při přijímání do určitého povolání (počítačová firma – internetový expert; obchodní dům – prodavač, ochranka; škola – učitel; dopravní podnik – řidič tramvaje...);

b. nástin toho, jak by měl vypadat, jak by se měl chovat a na co se má ptát uchazeč o dané povolání.

Pak se dvojice rozejdou a každý člen dvojice si najde někoho z jiné dvojice. Rychle se rozhodnou, kdo bude v roli personalisty a kdo uchazeče, najdou si ve třídě svůj prostor (možno všechny nové dvojice na pokyn učitele najednou) začnou vést pohovor. Čas na pohovor určete podle věku a dalších charakteristik žáků (alespoň 5 minut). Hrát by hráči měli v simulační rovině, tedy jakoby sami v této situaci byli (spíše tedy nehrát jiné osoby – postavy).

Po skončení pohovoru si oba hráči ve dvojici na papír zapíší, co je v pohovoru překvapilo, s čím nepočítali.

V dalším kole se tyto dvojice opět rozejdou a vytvoří se nové tak, aby hráči, kteří dříve hráli personalisty, nyní hráli uchazeče. Cyklus se pak opakuje.

Nakonec se sejdou opět původní dvojice a konfrontují, co ve svých přípravách zachytily a co ne, co by tedy bylo dobré doplnit.

Reflexe se bude orientovat na sumarizaci požadavků k personálnímu pohovoru (a porovnání s nároky různých podniků) a na individuální reflexi toho, v čem se na základě těchto požadavků a předchozího cvičení potřebuje kdo zdokonalit...

Rychlejší varianta: Dát požadavky předem a dále pouze ve dvojicích hrát jejich aplikace.

Literatura: 6, 26, 31, 36, 44, 47–8, 53, 65, 69, 71.

Závěrečná poznámka

Považuji za potřebné zmínit ještě jednu skutečnost. Titul tohoto vydání (Učit se být) je převzat ze slovníku UNESCO. Již v minulosti zde vyšel dokument s identickým názvem a stejná slova se objevila ve zprávě mezinárodní komise »Vzdělání pro XXI. století«. Ta během 90. let vypracovala studii o principech, na nichž by měla být založena výchova na tomto světě. »Učit se být« je jedním z nich. Zdá se mi, že ve vztahu k OSV tato slova vyjadřují ve své obecnosti koneckonců vše potřebné. Proto jsem si je vypůjčil do titulu.

Josef Valenta

Seznam literatury

* – takto označené tituly obsahují praktická cvičení, hry atd.

- 1.**Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*, PedF UK, Praha 1995
- 2.*Badegruber, B.: *Otevřené učení ve 28 krocích*, Portál, Praha 1992
- 3.*Bakalář, E.: *I dospělí si mohou hrát*, Pressfoto, Praha 1976
- 4.*Bakalář, E.: *Psychohry*, MF, Praha 1989, *Psychohry 2*, Vyšehrad, Praha 1992
- 5.*Bláhová, K.: *Hry pro tvořivé vyučování*, Agentura STROM, Praha 1997
- 6.*Canfield, J., Siccone, F.: *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebe-důvěře*, Portál, Praha 1998
- 7.*Canfield, J., Wells, H. C.: *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*, Portál, Praha 1995
- 8.*Cangelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy*, Portál, Praha 1994
9. Carnegie, D.: *Jak získávat přátele a působit na lidi*, Bratislava 1991 (česky)
10. Case, P.: *Jednání začíná za hodinu*, Managment Press, Praha 1994
- 11.*Dimény, J.: *Zvuk jako hra*, Panton, Praha 1992
12. Dittrich, P.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, H+H, Jinočany 1993
13. Drapela, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*, Portál, Praha 1997
- 14.*Eyrovi, L. a R.: *Jak naučit děti hodnotám*, Portál, Praha 2000
- 15.*Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*, Portál, Praha 1997
16. Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*, Portál, Praha 1997
- 17.*Fountain, S.: *Místo na slunci*, Tereza, Praha 1994

- 18.*Gawain, S.: *Tvůrčí představivost*, Pragma, Praha 1991
- 19.*GFEN: *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*, UK, Praha 1991
- 20.*Gillernová, I., Hermochová, S., Šubrt, R.: *Sociální dovednosti učitele*, UK, Praha 1990
- 21.*Hay, L.: *Miluj svůj život*, Radost, Praha 1993
22. Hayesová, N.: *Základy sociální psychologie*, Portál, Praha 1998
- 23.*Hermochová, S.: *Hry pro život 1, 2*, Portál, Praha 1994.
- 24.*Hermochová, S.: *Metodický materiál »Dokážu to?«* – interní tisk k projektu
- 25.*Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie IV.*, UK, Praha 1990
- 26.*Hermochová, S.: *Sociálně psychologický výcvik*, UK, Praha 1981 a 1988
27. Hlavsa, M. a kol.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, SPN, Praha 1986
- 28.*Houška, T.: *Škola hrou*, T. Houška, Praha 1993
- 29.*Karnsová, M.: *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*, Portál, Praha 1995
- 30.*Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Portál, Praha 1997
- 31.*Kašová, J.: *Projekty – Komunikace*, Iuventa, Kroměříž 1994
- 32.*Kirst, W., Diekmeyer, U.: *Trénink tvořivosti*, Portál, Praha 1998
- 33.*Kjaergaard, E., Martineine R.: *Pětkrát hurá demokracii*, Agentura STROM, Praha 1997
- 34.*Křivohlavý, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*, Svoboda, Praha 1988
35. Křivohlavý, J.: *Povídej, naslouchám*, Návrat domů, Praha 1993
36. Křivohlavý, J.: *Tajemství úspěšného jednání*, Grada, Praha 1995
37. Křivohlavý, J., Mareš, J.: *Komunikace ve škole*, MU, Brno 1995
- 38.*Langer, A.: *Úspěch veřejné promluvy*, Fortuna, Praha 1993
- 39.*Ledvinová, J. a kol.: *Výchova pro budoucnost (cesty ekologické výchovy)*, MŽP a Tereza, Praha 1992
- 40.*Lencz, L. a kol.: *Metodický materiál k predmetu etická výchova*, Bratislava 1995
- 41.*Macková S.: *Dramatická výchova ve škole*, DiFa JAMU, Brno 1995
42. Machková, E.: *Drama v anglické škole*, ARTAMA, Praha 1992
- 43.*Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy*, ARTAMA, Praha 1992
- 44.*Mertin, V., Šímanovský, Z.: *Hry pomáhají s problémy*, Portál, Praha 1996

- 45.*Míček, L.: *Duševní hygiena*, SPN, Praha 1984
46. Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*, Academia, Praha 1995
- 47.*Neumann, J.: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*, Portál, Praha 1998
- 48.*Neumann, J.: *Lezecké stěny, překážkové dráhy a výchova prožitkem*, Portál, Praha 1999
49. Pelikán, J.: *Výchova pro život*, ISV, Praha 1997
- 50.*Pike, G., Selby, D.: *Globální výchova*, Grada, Praha 1994
- 51.*Pohnerová, M.: *Duchovní a smyslová výchova*, Fantisk, Polička 1992
- 52.*Portmannová, R., Schneiderová, E.: *Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění*, Portál, Praha 1993
- 53.*Portmannová, R.: *Jak zacházet s agresivitou*, Portál, Praha 1996
- 54.*Powell, T. a J.: *Silvova metoda*, Pragma, Praha 1993
- 55.*Rheinwaldová, E.: *Tajemství úspěchu*, Praha 1991
- 56.*Roche-Olivar, R.: *Etická výchova*, Bratislava 1992 (slov.)
- 57.*Rückerová-Voglerová, U.: *Učení bez stresu*, Portál, Praha 1994
58. Řičan, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi*, Portál, Praha 1995
- 59.*Silberman, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*, Portál, Praha 1997
- 60.*Smith, Ch. A.: *Třída plná pohody*, Portál, Praha 1994
- 61.*Svatoš, T., Kotková, V.: *Sociální a pedagogická komunikace*, Gaudeamus, Hradec Králové 1998
- 62.*Šišková, T. a kol.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Portál, Praha 1998
- 63.*Štembergová, Š.: *Metodika mluvní výchovy dětí*, STD-ARTAMA, Praha 1994
- 64.*Vacek, P.: *Řešení morálních dilemat – metoda mravní výchovy*, in: Sborník PdF Hradec Králové, XLIX, 1992, s. 90–101
65. Valenta, J.: *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*, ISV, Praha 1999
66. Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování*, ISV, Praha 1995
67. Valenta, J.: *Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování*, in: Kašíková H., Vališová A.: *Pedagogické otázky současnosti*, ISV, Praha 1994, s. 38
- 68.*Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*, 2. vydání, Agentura STROM, Praha 1998
- 69.*Valenta, J. a kol.: *Pohledy – projektová metoda ve škole a za školou*, ARTAMA, Praha 1993

-
- 70.*Valenta, M., Müller, O. a kol.: *Dramika pro speciální pedagogy*, UP, Olomouc 1995
- 71.*Vališová, A.: *Asertivita v rodině a ve škole*, H&H, Praha 1992
- 72.*Vališová, A.: *Hry s odkrytými kartami*, Pansofia, Praha 1996
73. Vávra, V.: *Mluvíme beze slov*, Panorama, Praha 1990
74. Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*, Portál, Praha 2000
75. Výrost, J., Slaměník, I.: *Sociální psychologie*, ISV, Praha 1997
- 76.*Vyskočilová, E., Hermochová, S.: *Cvičení z pedagogické praxe III.*, UK, Praha 1992
- 77.*Way, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, ISV, Praha 1996
- 78.*Zlatý fond her I. a II., MF, Praha 1990 a Portál, Praha 1998

Obsah

Předmluva	5
Úvodní poznámka	7
1. Obecná podoba cílů	11
Základní škola	11
Střední škola	13
2. Tématické okruhy osobnostní a sociální výchovy	16
A. Vstupní témata na počátku kursu/předmětu a závěrečná na jeho konci	16
B. Témata opakující se obvykle ve více lekcích	18
C. Celkový přehled témat osobnostní a sociální výchovy	20
Témata spíše pro osobnostní rozvoj	20
Témata spíše pro sociální rozvoj	24
Témata spíše pro morální rozvoj	27
Aplikační témata	28
3. Některé důležité otázky didaktiky/metodiky osobnostní a sociální výchovy	30
Východiska metodiky OSV ve vztahu k tématům a předpoklady učitele	30
Didaktická struktura lekcí OSV	34
Komentář k metodám (v textu i obecně) a jejich užití spojený s upozorněním	35

4. Ukázky metod ve vazbě na tématické okruhy osobnostní a sociální výchovy a odkazy na literaturu	39
A. Vstupní témata na počátku kursu/předmětu a závěrečná na jeho konci	40
B. Témata opakující se obvykle ve více lekcích	45
C. Celkový přehled témat	49
Témata spíše pro osobnostní rozvoj	49
Témata spíše pro sociální rozvoj	62
Témata spíše pro morální rozvoj	78
Aplikační témata	85
Závěrečná poznámka	91
Seznam literatury	92