

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Šárka Hlaváčková

Aserivita u žáků 1. stupně ZŠ

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jany Adámkové, Ph.D. s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne:

.....

Šárka Hlaváčková

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Janě Adámkové, Ph.D. za poskytnuté rady, odborné a vstřícné vedení.

Rovněž děkuji žákům 3. A v Letohradě za jejich odhodlání, snahu a tvořivost během natáčení aktivit a jejich rodičům za spolupráci. Především pak děkuji paní učitelce Mgr. Heleně Augustové za pomoc, cenné rady a čas, který mi věnovala ve svých vyučovacích hodinách. Dále mé díky patří paní učitelce Mgr. Lence Drnovské za ochotu a pomoc při realizaci samotných aktivit a v neposlední řadě děkuji vedení ZŠ Letohrad za umožnění mého výzkumného šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 Asertivita.....	8
1.2 Vznik asertivity.....	9
1.3 Typy asertivity	10
1.4 Asertivní práva.....	11
1.5 Asertivní zásady.....	15
1.6 Základní složky asertivního chování	17
1.7 Asertivní techniky.....	20
1.8 Způsoby chování.....	22
1.8.1 Agresivní chování	23
1.8.2 Pasivní chování	25
1.8.3 Asertivní chování	27
1.9 Asertivita ve školním prostředí.....	29
1.9.1 Metoda „asertivní kázně“	30
1.10 Asertivita v RVP ZV	31
1.10.1 Souvislost asertivity a klíčových kompetencí	32
1.10.2 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura	34
1.10.3 Asertivita v průřezových tématech	36
1.10.4 Asertivita v Doplňujících vzdělávacích oborech	38
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
2.1 Stanovení cíle výzkumu	40
2.2 Metoda výzkumného šetření	41
2.3 Fixace kvalitativních dat	41
2.4 Charakteristika výzkumného vzorku	42
2.5 Aktivity rozvíjející asertivitu	42

2.5.1	Aktivita č. 1	43
2.5.1.1	Příprava na hodinu	43
2.5.1.2	Analýza hodiny	45
2.5.1.3	Reflexe	48
2.5.2	Aktivita č. 2	50
2.5.2.1	Příprava na hodinu	50
2.5.2.2	Analýza hodiny	52
2.5.2.3	Reflexe	57
2.5.3	Aktivita č. 3	58
2.5.3.1	Příprava na hodinu	58
2.5.3.2	Analýza hodiny	60
2.5.3.3	Reflexe	65
2.5.4	Aktivita č. 4	67
2.5.4.1	Příprava na hodinu	67
2.5.4.2	Analýza hodiny	69
2.5.4.3	Reflexe	75
2.5.5	Aktivita č. 5	76
2.5.5.1	Příprava na hodinu	76
2.5.5.2	Analýza hodiny	79
2.5.5.3	Reflexe	83
2.6	Výsledky výzkumu	85
	ZÁVĚR	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	89
	SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	91
	SEZNAM PŘÍLOH	92
	PŘÍLOHY	93

ÚVOD

Často se v životě dostáváme do situací, jež nedovedeme lehce vyřešit, zorientovat se v nich, a to, jak se nakonec zachováme, nás činí nespokojenými. Naše pocity a činy se ocitnou v rozporu a my, jelikož jsme si toho vědomi, cítíme úzkost a vlastní neschopnost z toho, že jsme se zachovali pasivně, rychle jsme druhému ustoupili a nestáli si za svými názory. Nebo jsme naopak okamžitě zaútočili, nerespektovali ostatní, uráželi je a bezohledně prosazovali pouze sebe, čímž jsme pocitu viny též neunikli. Avšak existuje i třetí řešení, jež nás činí spokojenými, a tím je asertivita.

Díky asertivním dovednostem mohou být naše mezilidské vztahy účinné a upřímné. Nemusí být založeny na strachu, úzkosti a obavě z toho, že nás někdo nebude mít rád nebo se na nás bude hněvat. Asertivita nám může pomoci lépe se vyrovnat se zátěžovými životními situacemi a konflikty. Učí nás prosazovat a obhajovat své názory, nést za ně odpovědnost, ale zároveň i respektovat práva ostatních. Pokud se dostaneme do konfliktu, umožňuje nám předcházet mu a efektivně jej řešit. Dále napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí, zvyšuje sebeúctu a seberepekt. Prostřednictvím asertivity můžeme být přímí, tvořiví, ale především „sami sebou“.

Kdybychom v rolích učitelů všechny tyto dovednosti předávali žákům, pozitivně by se to odrazilo i ve vztahu k nám. Dle našeho názoru asertivní komunikace není na současných školách běžnou součástí výuky, a proto by se jí mělo věnovat více pozornosti. V této souvislosti jsme si také zvolili téma naší diplomové práce, v níž se především zaměřujeme na rozvoj jednotlivých asertivních dovedností a zároveň na jejich prohlubování.

V teoretické části diplomové práce si nejprve osvětlíme samotný pojem „asertivita“ a poukážeme na jeho nejednotné vysvětlení. Dále se krátce seznámíme s jednotlivými asertivními principy, jež stály za vznikem asertivity, a jelikož nás také bude zajímat, jakým způsobem se asertivita může projevat, nezapomeneme zmínit její konkrétní typy. Protože je důležité zabránit manipulativnímu jednání druhých lidí vůči nám a zároveň prosadit svůj názor a nést za něj odpovědnost, je třeba znát a respektovat asertivní lidská práva, o nichž budeme pojednávat v kapitole následující. Avšak chceme-li být asertivní, musíme kromě svých práv splňovat i jisté povinnosti či závazky. Jinými slovy se jedná o asertivní zásady, na něž v naší práci poukážeme v další části. Poté se budeme zabývat důležitostí neverbální komunikace a s tím spojenými složkami asertivního chování. Kapitolou věnovanou asertivním technikám si poté nastíníme, jak správně vyjadřovat své pocity, aniž bychom se cítili provinile,

a v části následující neopomeneme rozlišit asertivní chování od chování agresivního či pasivního. Dále poukážeme na problematiku asertivity ve školním prostředí a v neposlední řadě uvedeme souvislosti asertivních dovedností s RVP ZV a jejich vzájemné propojení.

V praktické části diplomové práce budeme usilovat o rozvoj asertivních dovedností u žáků na 1. stupni ZŠ. V rámci jednotlivých příprav na vyučovací jednotky vytvoříme aktivity, jež budou koncipovány tak, aby zmíněné dovednosti rozvíjely a prohlubovaly. Výsledné přípravy poté ověříme v praxi, konkrétně ve třetím ročníku ZŠ, kde aktivity sami realizujeme. Na základě videozáznamů u těchto vyučovacích jednotek provedeme podrobné analýzy a závěrečné reflexe.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Asertivita

Pod pojmem asertivita si každý můžeme představit něco jiného. Jednotné vysvětlení totiž nenalezneme. V pojetí obsahu pojmu asertivita narazíme na jistou nejednotnost. Oslovili jsme tedy několik respondentů a zeptali se, co si pod pojmem asertivita představí. Někteří si tento termín vysvětlují jako zdravé, přiměřené sebeprosazování. Jiní zase, že asertivita je druh jednání, kdy si prosazujeme svůj vlastní názor a neseme za něj následky. Další dotazovaní asertivitou rozumí jednání, jež není ani agresivní, ani pasivní. Které vysvětlení je však tím správným? S jistotou můžeme říci, že i když se pohledy na asertivitu liší, v každém - výše uvedeném tvrzení - je vždy alespoň něco podstatného a společného všem.

Nyní pohlédneme na definování samotného pojmu. Existuje nepřehledné množství definic různých autorů, jež na asertivitu nahlízejí odlišným pohledem. V této práci uvedeme definici Vališové, která říká, že „*asertivita je praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje. Postupuje tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani práva ostatních lidí. Pro některé jedince tvoří významnou strategii jejich každodenního jednání.*“ (Vališová, 1998, s. 13).

Dále je také zajímavé nahlédnout do některých slovníků, které se snaží pojem „asertivita“ přeložit do češtiny.

- Anglicko-český, česko-anglický slovník, 2008, s. 29
„*assertive – důrazný, souhlasící, pozitivní, dogmatický*“
- Latinsko-český slovník, 2016, s. 45
„*asseró – přiřazovat, připojovat, osvojovat, zdůrazňovat, tvrdit*“
- Francouzsko-český, česko-francouzský velký slovník, 2007, s. 38
„*assertion – tvrzení, výpověď*“

Na uvedených příkladech opět vidíme, že pojem asertivita není snadné jednoznačně vymezit a přesný překlad je téměř nemožný. Proto je i v naší literatuře tento termín užíván v původním názvu. (Vališová, 1998).

„Být asertivní“ především znamená spontánně reagovat, přiměřeně projevat své emoce, ale také umět dát najevo své požadavky. Důležité je nebát se oponovat, naučit se říkat „ne“ na nároky, které jsou nepřijatelné a zároveň respektovat práva druhých. Musíme se

umět vyrovnat s kritikou i s vlastními chybami a necítit se trapně, pokud někoho žádáme o laskavost. Největším vítězstvím je pak pro nás kompromis. (Capponi a Novák, 1994).

Zároveň asertivitu nesmíme chápat pouze jako cvičení taktických manévřů na druhé. „Skutečný význam má jako součást “zdravého“, “čistého“, “přímého“ jednání. Není “cestou k vítězství“ za každou cenu, ale měla by být významnou “cestou ke kooperaci v mezilidských vztazích.““ (Vališová, 1998, s. 14).

1.2 Vznik asertivity

Asertivita se zrodila ve Spojených státech amerických. Ucelené asertivní principy poprvé publikoval A. Salter v roce 1950, který vycházel z následujícího:

1. Neurotické potíže jsou způsobeny nepřiměřeně vysokými zábrany, které po požití alkoholu vymizí.
2. Psychologická pomoc by měla primárně jednotlivce seznámit s různými technikami, vybavit ho větším sebevědomím, jistotou v komunikaci a svobodou bez zábran.

Další příčinou vzniku asertivního tréninku v USA byla poválečná společenská situace. Velmi nebezpečnou zbraní se stala média, díky nimž začali lidé pasivně přejímat předkládané názory nebo komentáře. Tato manipulace se ovšem A. Salterovi nelíbila, a také proto učil jednotlivce asertivitě, která říká: „Věř hlavně sám sobě.“

Nejedná se tedy jen o bezhlavé přejímání asertivních postupů a pravidel, ale jde i o naši individualitu, kterou se s tímto musíme pokusit sladit. Jedině tak můžeme dosáhnout “zdravého“ přístupu k druhým lidem. (Vybíral, 2000).

1.3 Typy asertivity

Osvětlili jsme si samotný výraz a nyní bychom se zaměřili na to, jakým způsobem se asertivita může projevat. V české literatuře nalezneme dělení, která se téměř shodují. Autoři (Medzihorský 1991, Vališová 1998, Novák a Kudláčková 2001) uvádějí 4 typy:

1. ZÁKLADNÍ ASERTIVITA

Tento typ zahrnuje jednoduché vyjadřování citů, myšlenek, názorů a postojů. Sociální dovednosti – např. podělit se s někým - však do této skupiny nepatří.

2. EMPATICKÁ ASERTIVITA

Na rozdíl od asertivity základní tento typ obsahuje i vnímavost a citlivost vůči jiným lidem. Měli bychom se jim snažit porozumět, respektovat jejich názory a zároveň se nebát vyjádřit svůj vlastní.

3. ESKALUJÍCÍ (STUPŇOVANÁ) ASERTIVITA

Nyní uvedeme příklad ze školního prostředí, na němž si zmiňovaný typ lehce vysvětlíme:

„Již několikrát jsem vás upozorňoval, abyste neopisovali od souseda a hleděli si svého. Má slova jste nebrali vážně a nyní jsem nucen vaši práci hodnotit jako nedostatečnou.“

Jasně zde vidíme, že žáci ignorují stanoviska učitele a agresivně porušují jeho osobní práva. Učitel stupňuje svoji asertivitu vzhledem k žákům a snaží se jim poskytnout možnost změnit své chování. Rovněž si zde vyučující musí dávat pozor, aby nesklouzl k agresivitě.

4. KONFRONTATIVNÍ ASERTIVITA

Posledním typem, jež výše zmiňovaní autoři uvádějí, je asertivita konfrontativní. Tu využíváme, pokud dojde k rozporu mezi slovy a činy partnera. Nesmíme však na recipienta útočit - to bychom sklouzli k agresivitě – žádáme pouze vysvětlení.

Opět si uvedeme příklad pro snazší pochopení:

„Domluvili jsme se, že okna o velké přestávce zůstanou zavřená. Vy však naši dohodu neustále porušujete a otevíráte je dle libosti. Můžete mi vysvětlit, proč tomu tak je?“

1.4 Asertivní práva

Všichni nedokáží zabránit druhým lidem, aby jimi manipulovali. Pokud chceme být asertivní, je důležité, abychom se sami rozhodovali a nesli za svá rozhodnutí zodpovědnost. Ten, kdo chce být slušným člověkem, porozumět nejen sobě, ale i ostatním, měl by znát a respektovat „asertivní lidská práva“.

Autoři (Smith 2003, Novák a Capponi 2004, Praško a Prašková 2007) uvádějí 10 asertivních práv neboli „asertivní desatero“:

1. Právo posuzovat vlastní chování, myšlení a emoce a přebírat odpovědnost za jejich spuštění a za důsledky, které nám to přinese.

Život si řídíme každý sám, a co se v něm přihodí či nikoli, záleží pouze na nás samotných. My si zodpovídáme za své chování a jednání, na nikoho a na nic se nevymlouváme.

2. Právo nenabízet žádné důvody nebo omluvy, abychom ospravedlnili své chování.

Neznamená to však, že se přestaneme omlouvat. Pouze nesmíme sklouznout k tomu, abychom se při omlouvání ponižovali nebo příliš vymlouvali.

3. Právo posuzovat, zda jsme my odpovědni za řešení problémů jiných lidí.

Nemůžeme se neustále ohlížet na ostatní a zatěžovat se tím – „co by tomu asi řekli“. Důležité je rozhodovat se sami za sebe a necítit se vinnými, pokud se rozhodneme jinak.

4. Právo změnit názor

Všichni se občas zmýlíme, ale máme právo přiznat naši chybu a názor změnit. Samozřejmě také pamatujme na to, že nesmíme měnit své názory jen tak bezdůvodně – ztratili bychom tak naši sebeúctu.

5. Právo dělat chyby – a nést za ně odpovědnost

Netřeba slov. Uvedeme pouze citát, jež vysvětluje vše podstatné.

„Chybovati jest lidské, odpouštěti božské.“

Alexander Pope

6. Právo říci: „Já nevím.“

Nikdo nejsme vševědoucí. Často v životě nastanou situace, kdy opravdu nevíme, co odpovědět. Máme tedy právo slušně, bez ironie a agrese odvětit: „Já nevím.“

7. Právo být nezávislí na přátelství druhých, dříve než s nimi začneme jednat.

Všem se nikdy zavděčit nemůžeme. Není možné, aby nás všichni měli rádi a abychom se všemi měli jediné dobrý vztah.

8. Právo počínat si při rozhodování nelogicky

Nejsme počítače a není možné rozhodovat se pouze logicky – rozumně. Máme právo dělat i rozhodnutí, která se ostatním jeví jako nelogická.

9. Právo říci: „Nerozumím.“

Nastanou situace, kdy opravdu nevíme, co si naši blízcí myslí, co si přejí nebo co potřebují. Máme však právo se zeptat, po čem touží, co jim schází.

10. Právo říci: „Mně je to jedno.“

Toto právo můžeme také nahradit výrazem: „já to vidím jinak“. Všichni máme právo nebyt perfektní a dokonalí, jelikož co je perfektní pro jednoho, nemusí být zároveň pro druhého.

K výše zmíněným asertivním právům dodávají autoři (Medzihorský 1991, Vališová 1998) ještě jedenácté asertivní právo:

11. Právo sami se rozhodnout, zda budeme jednat asertivně nebo ne.

Záleží pouze na nás, jak danou situaci zvážíme a zda se nám jeví použití asertivity jako vhodné či nikoliv.

Nyní navážeme příkladem podivného uplatňování asertivních práv podle Grubera (2005, s. 34 - 35):

„Podívejme se do jednoho manželství. Jednoho krásného dne přijde muž z práce – a co nevidí? Jeho manželka se začala chovat asertivně. V obýváku uprostřed koberec je hromada smetí smíchaná se špinavým nádobím. Rozehraje se tento dialog:

Manžel (vykuleně): **Co to má znamenat, drahoušku?**

Drahoušek: **Udělala jsem nelogické rozhodnutí vysypat koš jinam než obvykle, zlatíčko.**
(uplatňuje právo 8 – dělat nelogická rozhodnutí)

M: **Ale proč??**

D: **Doposud jsem zastávala názor, že odpadky se mají vynášet do popelnice, ale změnila jsem jej.** (právo 4 – změnit svůj názor)

M: **Celý koberec zničený! Taková škoda! A ty neřekneš ani slůvko omluvy!**

D: ... (mlčí, nenabízí žádné omluvy – a uplatňuje tak právo 2 – nenabízet žádné výmluvy či omluvy ospravedlňující vlastní chování)

M: **Poslouchej – to se mi nějak nezdá. Já tvé jednání neposuzuji nijak pozitivně, to tedy ne!**

D: **Své jednání mám právo posuzovat já sama. A také nést za jeho důsledky odpovědnost.**
(právo 1 – sám posuzovat své chování, myšlenky a emoce a být za ně i za jejich důsledky odpovědný)

M: **Dobře. Konečně rozumná řeč. Mohla bys ten nepořádek laskavě uklidit?**

D: **Já ti nerozumím.** (právo 9 – říci „já ti nerozumím“)

M: **Však porozumíš, až ti dojde, co jsi tou hloupou chybou všechno způsobila.**

D: **Mám právo dělat chyby a být za ně odpovědná.**

(právo 5 – dělat chyby a být za ně odpovědný)

M: (zoufale) **Ale vždyť já chci být zodpovědný taky! Mám tě rád a myslím to s tebou dobře.**

Co to do tebe vjelo?

D: **Mám právo být na tvé dobré vůli zcela nezávislá.**

(právo 7 – být nezávislý na dobré vůli ostatních)

M: **Děláš mi velké starosti.**

D: **Myslím, že za tvé starosti a problémy zodpovědná nejsem.**

(právo 3 – sám posoudit, nakolik je odpovědný za řešení problémů ostatních lidí)

M: **Záleží ti, drahá, vůbec ještě v našem vztahu na něčem?**

D: **Já nevím.** (právo 6 – říci „nevím“)

M: **A co tedy víš?**

D: Že je mi to všechno jedno. (poslední právo – právo 10 – říci „je mi to jedno“)

Po přečtení tohoto dialogu bychom se mohli zamýšlet nad tím, zda asertivitou opravdu rozumíme dobrou, slušnou věc. Pochyby zde však nejsou na místě. Nicméně sami vidíme, že asertivitu můžeme jak přiměřeně využít, tak nepřiměřeně zneužít. „*Asertivita použitá bez důvodu je zlým pánem.*“ (Gruber, 2005, s. 35).

Nejprve se v našem příběhu zaměříme na postavu muže – manžela, neboť právě on byl asertivní. Žádal po ženě vysvětlení jejího chování. Stál si za tím, že za vzniklou pohromu v obývacím pokoji zodpovědný není a prosil manželku, aby jej sama odstranila - domáhal se svých práv. Nicméně žena v právu nebyla, asertivity pouze zneužila.

Uvedený příklad by se pro nás měl stát alespoň doporučením, jež říká, abychom nezneužívali asertivitu a pamatovali, že nejdůležitějším soudcem sebe jsme my sami.

1.5 Asertivní zásady

Asertivitu nesmíme chápat pouze jako respektování a uplatňování asertivního desatera. Musíme dodržovat i jisté povinnosti či závazky vůči druhému neboli asertivní zásady. Jedná se vlastně o určitá doporučení, jež ve svém díle „Asertivita v rodině a ve škole“ zdůrazňuje Alena Vališová.

První z těchto doporučení si klade za cíl učit se kontrolovat své emoce. Velmi často se nám totiž může stát, že sklouzneme k agresivitě či pasivitě, jestliže své pocity nebudeme zvládat. Důležité je tedy sledovat a ovládat naše emoce na každém kroku, a pokud se nám to nepodaří, nevyužívat výmluv.

Dále je třeba respektovat a tolerovat osobnost druhého. Uvědomit si, že „vše se netočí“ pouze kolem nás. Musíme se ohlížet i na práva a potřeby ostatních – jedině pak budeme asertivní.

Následné doporučení nám říká, že není vždy lehké stručně a upřímně vyjádřit své pocity, avšak důležité je nedusit je v sobě. Pokud se je naučíme vyjadřovat – dokážeme říci, co nás trápí, co chceme, čeho se bojíme – prospěje to nejen nám, ale i ostatním.

Vidět sebe i druhého reálně je nelehkou radou, jelikož se často rádi stavíme do lepšího světla. Příkladem jsou milující rodiče, pro něž je jejich dítě tím nejhodnějším a nejchytřejším ze všech. Měli bychom se však naučit odkládat své „růžové brýle“ a vidět svět takový, jaký je.

Dále je nám doporučeno poznat stanovisko druhého. Každý si občas naložíme více, než jsme schopni unést, avšak neměli bychom hned odsuzovat ostatní za jejich chyby, ale pokusit se je pochopit a vcítit se do situace, v níž se ocitli.

Pokud druhým nasloucháme, splňujeme další doporučení. Jestliže však druhým skáče do řeči a jediná pravda je pro nás „ta z našich úst“, nejsme asertivní. Důležité je ukázat ostatním, že nám na nich záleží a věnovat jim svůj čas. Nicméně je třeba pamatovat, že poslouchat dovede každý, ale opravdově naslouchat jen málokdo.

Vážít si názorů a přesvědčení druhých je radou následující. I když nemusí být vždy těmi jedinými správnými, měli bychom se jimi nechat obohatit.

Pokud musíme mít poslední slovo a chceme zvítězit za každou cenu, asertivní rozhodně nejsme. Doporučením je respektovat ostatní, neponižovat je a pokusit se vždy najít nějakou společnou „zlatou střední cestu“.

Následující rada nám říká, abychom se učili nacházet kompromis, jež není ani výhrou ani ústupem. Jedná se o hledání alternativy, jež bude vyhovovat oběma stranám zároveň. Pokud tedy budeme kompromisy hledat a nacházet, jednáme asertivně.

Jedno z posledních doporučení si klade za cíl přiznat omyl a zároveň se jej pokoušet napravit. Měli bychom si zde uvědomit, že chybovat dovede každý, ale přiznat chybu jen málokdo. Pokud se zmýlíme, měli bychom být upřímní a bez přetvářek a ironií dát najevo naše pochybení. Dále také nesvádět na ostatní naše chyby a pokoušet se udělat vše pro to, abychom je napravili. Díky tomuto pak v očích ostatních vzrosteme.

Poslední rada nás upozorňuje, abychom si včas uvědomili, co vlastně chceme. Jestliže víme, co je pro nás v životě důležité a jaká jsou naše očekávání, pak cíl je na dosah. Měli bychom se snažit nebýt pasivní ani agresivní a asertivně si jít za svým cílem. (Vališová, 1998).

1.6 Základní složky asertivního chování

„Při nácviu asertivních reakcí nestačí naučit se jen „SPRÁVNÝM SLOVŮM“, ale celkovému „STYLU A TÓNU“ komunikace. Podmínkou asertivity je „SLUŠNOST“.“ (Vališová, 1998, s. 29).

Při asertivní komunikaci bychom se neměli zaměřovat pouze na to, co nám druhý sděluje slovy – verbálně. Důležité je, z jakého důvodu nám to říká a čeho tím chce dosáhnout. Často nám více než slova prozradí jeho oči, gesta nebo barva hlasu.

Pokud chceme jednat asertivně, je třeba se vyjadřovat kongruentně – opravdově. Verbální i neverbální komunikace musí být v souladu. Neverbální sdělení však nebudeme mít nikdy tak pod kontrolou jako to, co říkáme slovy. Zároveň myslíme na to, že mimoslovní komunikace je důležitější v porovnání s verbálním projevem. Také proto zde uvedeme následující složky asertivního chování podle Praška a Praškové (2007):

- **Výraz v obličejí a mimika**

Ještě než jsme se naučili mluvit, komunikovali jsme hlavně prostřednictvím mimiky a výrazu naší tváře. Jedná se o nejdůležitější prostředky neverbální komunikace. Obličej prozradí všechny naše radosti, zklamání a překvapení, i když se to snažíme zamaskovat. Pokud však výraz tváře neodpovídá našemu sdělení, tím spíše jsme odhaleni.

- **Pohled a oční kontakt**

Ne nadarmo se říká: „oko – do duše okno“. Jen v našich očích se zrcadlí celý náš svět. Partner může mlčet, ale oči mluví za něho a my tak poznáme, zda je šťastný či nikoli. Oči nám také zajišťují kontakt s druhými lidmi. Pokud s někým hovoříme, je slušnost dívat se mu do očí – neuhýbat pohledem a dát mu tak najevo, že mu nasloucháme.

- **Mluva těla**

Svalové napětí – pokud cítíme napětí uvnitř nás, projeví se to i v našich pohybech, chůzi, hlase - působíme strnule.

Rytmus dechu – to, jak se cítíme, prozradí i náš dech. Když nás přepadne pocit úzkosti, dech nám začne ubývat nebo se nám naopak zrychlí tak, že nejsme schopni souvislé řeči.

Gestikulace rukama – díky gestům je pro nás komunikace mnohem snazší. Pokud se setkáme např. s cizincem nebo nedoslýchavým, jinak než pomocí gest se nedorozumíme. Chceme-li naši asertivní odpověď co nejvíce posílit, je důležité ji také s gestikulací sladit. Pozor však na přehnaná gesta nebo jejich absenci.

Pozice těla a rukou – naše postoje a pocity se odrážejí i na pozici těla. Jiný postoj zaujímáme, když jsme sami, jiný, když nás druzí pozorují. Už jen náš posed, naše chůze nebo postavení o nás mnohé prozradí.

Celkový tělesný postoj a držení těla – sedíme, stojíme, jsme vzpřímení nebo shrbení, udržujeme si od druhého osobní či intimní vzdálenost – to vše se podílí na výsledném dojmu komunikace.

- **Vokální klíče**

Náš projev nemusí být pouze nudný a monotónní. S hlasem můžeme pracovat – zaměřit se na náš přízvuk, hlasitost, rychlost a hned tak změníme význam našeho sdělení. Také nesmíme zapomenout, že i hlas je spojen s emocemi. V odlišných tónech pak můžeme ze slov vycítit bolest, lásku i strach.

- **Doteky**

Stačí pouhý dotek a my víme, že je tu někdo, kdo nás má rád. Pomocí hmatu komunikujeme už od malička. Pohlazení, odstrčení nebo např. polibek nám emočně sděluje velmi mnoho. Nezapomínejme proto na doteky – jsou důležité pro celý náš život.

- **Načasování reakce**

Pokud máme možnost, vyberme si vhodné načasování. Často je lepší, nechat si vše projít hlavou a až poté jít např. jednat s naším nadřízeným. V jiných případech, pokud váháme a nevíme co odpovědět, je vhodné říci: „Zaskočil jsi mě.“ než reagovat v afektu nebo až po dlouhém mlčení. Asertivitu by to rozhodně nepodpořilo.

- **Obsah a forma sdělení**

Naše odpověď by měla být stručná, jasná, výstižná a zároveň – a to je nejdůležitější – asertivní. Dále pamatujme na to, že základem asertivního sdělení je vyjadřování emocí a podávání zpětné vazby.

- **Osobní upravenost**

Stačí pěkné oblečení, účes a naše mínění o nás samotných je okamžitě ovlivněno. Jestli jsme upravení či nikoli, se odrazí i na našem chování a také na chování lidí kolem nás. I když je to často obtížné, snažme se nedat hned na první dojem.

1.7 Asertivní techniky

Abychom se mohli přiměřeně uplatnit v nejrůznějších situacích, je třeba procvičit základní asertivní dovednosti či techniky. Naučit se správně vyjadřovat své pocity, požádat o laskavost, aniž bychom se cítili provinile, navázat jednoduchý rozhovor.

V odborné literatuře jsou uváděny následující asertivní techniky (srov. Medzihorský 1991, Gruber 2005, Praško a Prašková 2007):

Pokažená gramofonová deska

Podstatou této techniky je vytrvalost. Neustále se snažíme s klidem opakovat to, co požadujeme. Musíme se naučit mluvit jako „deska“ a zároveň ignorovat manipulaci či jiné intriky ze strany partnera. Není možné, abychom se nechali zmást nebo odvést od tématu. Jsme „zaseknutou gramofonovou deskou“, a ta se „odsekne“ pouze tehdy, pokud jí bude vyhověno.

Otevřené dveře

Tato metoda spočívá v tom, že uznáváme i pravdu druhého, nestojíme si pouze za svojí. Někdy můžeme být pravdě blíže my, jindy zase jiní. Pamatujme, že nemusíme být jediní, kteří mají pravdu, a je důležité si to umět připustit. „Otevřme tedy dveře“ i ostatním.

Sebeotevření

Hádat se můžeme do nekonečna. Není pro obě strany výhodnější upřímně a otevřeně vyjádřit své emoce? Sdílet si vzájemně naše pocity, obavy, úmysly, ať už jsou kladné či záporné? Aby se nám však druhý otevřel, musíme se svěřit i my jemu. Platí zde pravidlo: „kdo dá - dostane“.

Volné informace

Abychom mohli vést příjemný rozhovor, nebuďme plaší a sdělme partnerovi něco o nás – co nás baví, čeho se obáváme, co nám dělá radost. Nemějme strach se druhým svěřovat, ale zároveň jim nezapomeňme naslouchat.

Negativní aserce

My všichni chybujeme, ne všichni však umíme s chybou pracovat. Někteří z nás se neumí zbavit pocitu viny nebo naopak chybu popírají, a to dokonce i sami před sebou. Negativní aserce nám pomáhá „postavit se čelem“ k našim chybám a omylům – být sami sobě soudcem.

Negativní dotazování

Každý jsme někdy terčem kritiky. Hned se však neurážejme a nebraňme. Zkusme místo toho žádat další kritiku svého jednání nebo přesnější detaily, abychom snáze pochopili, co nám chce partner vlastně sdělit. Zároveň musíme být klidní a dát tak druhému najevo, že se nejedná o ironickou provokaci, ale že to opravdu myslíme vážně.

Selektivní ignorování

Ne vždy je třeba mít na vše odpověď. Často je výhodnější v určitých situacích mlčet – to však neznamená, že na sobě necháme „dříví štípat“. Pokud je partner v afektu, je pro nás lepší nedůležité informace ignorovat a vyjadřovat se pouze k podstatě věci. Nicméně máme i asertivní právo odejít a říci partnerovi, že jsme ochotni se vrátit a situaci vyřešit až se uklidní.

Přijatelný kompromis

Nebud'me zatvrzelí, a pokud opravdu chceme problém společně vyřešit a není v sázce naše sebeúcta, navrhněme asertivní kompromis. Uznejme argumenty druhého a zároveň trvejme na našem požadavku, který je možno oddálit, upravit apod.

1.8 Způsoby chování

Chování v mezilidských vztazích je velmi složitým komplexem. Není lehké vždy zareagovat správně – zvolit vhodnou strategii či taktiku. Cílem asertivity je řešit situaci tak, aby byly spokojeny obě strany. Můžeme se tedy snažit vyhnout extrémům pasivního, manipulativního a agresivního chování a snažit se najít řešení typu výhra/výhra. (Praško a Prašková, 2007).

Již u zvířat pozorujeme řešení konfliktů pomocí tří základních prostředků – únik, boj a „dorozumívání se podle pravidel“. U nás lidí je tomu zrovna tak. Volíme buď agresí, únik nebo domluvu respektující „pravidla hry“. (Novák a Capponi, 2004).

Neexistuje typ chování, jež by byl vhodný pro každou situaci. Nikdo se nechová výhradně asertivně, pasivně či agresivně. „*Chování jednotlivých lidí se pohybuje mezi těmito třemi rovinami a pravděpodobnost agresivní či neasertivní reakce roste, pokud jsou lidé pod tlakem či ve stresu.*“ (Pottsovi, 2014, s. 18).

Ačkoli bychom mohli nabýt dojmu, že asertivita se pohybuje někde mezi agresivitou a pasivitou, jedná se spíše o to, abychom pochopili, kde jsou jasně vymezené hranice mezi těmito odlišnými způsoby chování. Pohledme nyní na příklady agresivního, pasivního a asertivního chování manželů Pottsových, jež zmiňované hranice dokonale zachycují.

1.8.1 Agresivní chování

„Dobrym příkladem tohoto jevu je Jaromír, jeden z účastníků asertivního programu. Po prvním dni byl natolik zaujatý výkladem a svými nově nabytými asertivními dovednostmi, že se rozhodl zajít na večeři a vyzkoušet v praxi, co se naučil během prvního dne programu.

Druhý den se Jaromír objevil sklíčený a hluboce zklamáný.

Program ještě pořádně nezačal a já se ho zeptal, jestli si užil včerejší večer a zda měl příležitost vyzkoušet si nové dovednosti, které se naučil.

„Tahle asertivita vůbec nefunguje,“ řekl. „Včera večer jsem ji vyzkoušel a byl to úplný propadák. Vždycky přijdu do nacpaného baru a snažím se dostat dopředu, abych si mohl objednat pití. Vždycky jsem obsloužen jako úplně poslední, dokonce až po těch, kteří přišli po mně.

A není to tak jenom v barech, ale i v restauracích. Vždycky mě obslouží jako posledního, i když jsem přišel dřív.

Včera večer jsem si řekl, že to změním. Vzpomněl jsem si na všechno, co jste říkal o řeči těla, ovládání hlasu a použití asertivních vyjádření, ale nic z toho nefungovalo.

Sedl jsem si ke stolu a snažil se zaujmout servírku, když šla okolo, ale ona se u mého stolu nezastavila. Podala jídelní lístek každému okolo kromě mě. Dokonce i lidé, kteří přišli až po mně, dostali jídelní lístek dříve než já.

Zhruba po 10 minutách jsem toho měl dost. Když kolem mě procházela servírka, zvedl jsem ruku, zpřímá se na ni podíval a řekl: „Promiňte, ale čekám tady už dobrých 15 minut a vy jste mezitím přinesla lístek každému kromě mě. Jsem s tímto chováním velice nespokojený, a pokud nedostanu svůj lístek hned teď a objednávku ještě rychleji, odcházím.“

A víte, co se stalo? Otočila se na mě a povídá: „Pane, je mi líto, že jste zklamáný. Dělejte, jak myslíte.“

Tak jsem to udělal. Vstal jsem a odešel.“

Jaromír se sice sebejistě dožadoval svých práv, nicméně jeho první interakce se servírkou byla nepřátelská a výhružná. Není se tedy čemu divit, že skončila neúspěchem.“ (Pottsovi, 2014, s. 18 - 23).

Na příkladu jasně vidíme, že Jaromír chtěl vyhrát za každou cenu. Aby dosáhl toho, co chtěl, omezoval práva servírky. Své myšlenky a pocity vyjádřil vůči ní nevhodným způsobem, i když možná věřil, že jeho postoje jsou správné.

Obecně můžeme říci, že agresivně jednající člověk prosazuje pouze sebe a na ostatní se neohlíží. Ponižuje je. Na jakýkoli konflikt reaguje okamžitým útokem. Vždy má poslední slovo a vše ví nejlépe. Pokud se zmýlí, chybu nepřizná – neumí to. Je toho názoru, že za vše mohou druzí.

Agresivní chování nerespektuje práva ostatních lidí, sráží jejich sebedůvěru. I když občas agresor dosáhne svého, lidé k němu mají záporný vztah a jeho chování mu vracejí rovným dílem. Naopak své neúspěchy a nezdary dává druhým za vinu. Svým chováním se však stává neoblíbený, odcizuje se a často se pak cítí sám.

Agresivní lidé mohou zaujímat jednu z těchto rolí:

- role „diktátora“ – vždy musí mít pravdu
- role „pravého chlapáka“ – vše řeší silou
- role „mravokárce“ – poučuje a vnucuje ostatním pocit viny
- role „kontrolora“ – vše neustále kontroluje, počítá a vede záznamy

Ve většině případů se agrese projevuje hlavně vůči našim blízkým, dětem a partnerům. Nehovoříme tu pouze o agresi fyzické, ale často mnohem více ublíží ironie či sarkasmus. Čím více je agrese promyšlenější a rafinovanější, tím méně si ji agresor uvědomuje a připouští. Takovéto lidi však snadno prohlédneme. Je důležité se jimi nenechat „udupat“, ale raději se pokusit asertivně s nimi „vyjít“. (srov. Praško a Prašková 2007, Novák a Capponi 2004, Pottsovi 2014).

1.8.2 Pasivní chování

„Sandra byla energická dáma orientovaná na úspěch. Sama sebe popsala jako schopnou osobu, kterou nejvíc potěší, když dostane velice náročný úkol, a která se umí vyjádřit přímo, takže lidé vědí, na čem jsou.

Od ostatních očekávala stejné chování a často pociťovala frustraci, když lidé nesdíleli její zápal, pocit naléhavosti a smysl pro zodpovědnost. Pokud její práce vyžadovala větší nasazení, ona ho byla schopna. Pokud bylo potřeba zůstat déle, zůstala a nic jí nezabránilo v tom, aby splnila svůj úkol.

Co vadilo Sandře nejvíce, byla neochota jejích podřízených převzít iniciativu. Sandra se s nimi dohodla na tom, co je potřeba, a až příliš pozdě zjistila, že se práce nestihne včas. Navíc měla podezření, že i přes vzájemnou dohodu neměli její lidé nikdy v úmyslu své slovo dodržet.

Sandra cítila nejdříve frustraci a pak vztek, který dala svým podřízeným najevo nevybíravým způsobem.

„Zdvořile jsem se jich zeptala, jestli práci zvládnou, jestli vědí, co mají dělat, a jestli všechno stihnou podle časového harmonogramu projektu.

Všichni řekli, že ano. Dokonce jsem se jich zeptala, jestli jsou si jistí – odpověď opět zněla ano. Takže jsem jim musela věřit.

Proč mi neřekli, že je příliš málo času nebo že nevědí, jak mají úkol splnit, a že potřebují pomoc? Velice ráda bych jim byla k dispozici a pomohla jim. Ale oni pouze svésili hlavu a odpovídali „ano“. Není divu, že jsem vybuchla a chovala se agresivně!““ (Pottsovi, 2014, s. 18 - 23).

Ze Sandřina chování lehce vyvodíme, že se snažila dělat vše pro to, aby se vyhnula možnému konfliktu. Nedomohla se svých práv - nedokázala přimět zaměstnance, aby včas odvedli zadanou práci. Své myšlenky a přesvědčení vyjadřovala příliš skromným až úzkostným způsobem a ostatní je pak snadno ignorovali. Poté, co ji zaměstnanci ujistili, že projekt stihnou včas, více se nestarala, i když měla jisté pochybnosti a hlavu plnou opačných pocitů a myšlenek.

Jsme-li pasivní, ustupujeme ostatním. Nevěříme si, máme neustálou potřebu se za něco omlouvat, a pokud se dostaneme do konfliktu, vždy raději ustoupíme. Se svým osudem jsme nespokojení, obviňujeme druhé, že nás využívají a často také využívání jsme.

Pasivní člověk je bezbranný vůči požadavkům ostatních. Nedovede jasně vyjádřit svá přání a potřeby a velice snadno se nechá zmanipulovat.

Mezi lidmi může hrát jednu z následujících rolí:

- role „oběti“
- role „chudáčka“

Zmíněné role jsou postaveny na jednoduchém principu: „Já prohraju, ty vyhraješ,“ případně: „Pokud prohraju, ty také!“

Pasivní lidé bývají uzavření, nemluví o svých pocitech a přáních – vědomě je potlačují. Takového člověka poznáme na první pohled. Stačí naslouchat řeči jeho těla. To je povolené a shrbené. Oči probodávají zem a váhavý hlas, jež často přeskakuje, na jistotě nepřidá.

Mohou nastat situace, kdy se vzdáme svých cílů, ale nebude to projevem pasivity. Někdy nám opravdu nestojí za to se s někým dohadovat a raději ustoupíme, protože to tak sami chceme. Dále se tím netrápíme a už nepřemýšlíme, jak jinak jsme to mohli a nemohli udělat. (srov. Praško a Prašková 2007, Novák a Capponi 2004, Pottsovi 2014).

1.8.3 Asertivní chování

„Renata byla silná osobnost, která dobře ví, co chce. Nebyla typ člověka, který ustupuje ze svých pozic a mění náhle názor. Zároveň byla vstřícná, mluvila a naslouchala ve vyváženém poměru a byla ostatními respektována pro svůj klid a jistotu. Tato autorita a jistota vedla k opakovanému povyšování, až se Renata dostala na vysokou pozici v manažerském týmu.

Tým se měl scházet každé pondělí brzy ráno a účastnit se schůze, kde se konzultoval týdenní plán, očekávání a problémy k řešení.

Z tohoto důvodu musela Renata vstávat opravdu hodně brzo, aby zorganizovala hlídání a odvoz pro své děti, které nemohla odvést do školy sama jako obvykle.

Schůze probíhaly podle zaběhaného schématu a Renata se jako nováček v týmu držela zpátky, pozorovala ostatní a vstupovala do diskuse pouze tehdy, kdy to bylo vhodné.

Na začátku měl slovo šéf, který vedl dvacetiminutový monolog. Poté dostal slovo každý z účastníků. Schůze se bezcílně vlekla, s tolika odbočkami od tématu, kolik bylo účastníků.

Zhruba o dvě hodiny později, aniž by padlo jediné rozhodnutí, se účastníci rozešli do svých oddělení a pustili se do své běžné práce. Při tom si potichu stěžovali, že celá schůze byla ztrátou času.

Na příští schůzi, když šéf skončil svůj úvodní monolog, si vzala slovo Renata a klidně se ho zeptala: „Adame, tohle je moje třetí schůze a musím říct, že si nejsem jistá, jaký by měl být jejich výstup. Opravdu ráda bych přispěla a využívala svůj čas co možná nejefektivněji. V tuto chvíli ale nemám pocit, že bych byla produktivní. Tak tě chci požádat, jestli bys mohl stanovit nějaké cíle těchto schůzí, takže budu mít pocit, že je to dobré využití mého času. A mohli bychom si stanovit dobu trvání schůze, aby nebyla tak nekonečná?“

Adam na ni ohromeně hleděl, zdálo se, že je v šoku. Zbytek manažerského týmu čekal na Adamovu odpověď a všichni si v duchu říkali, že tohle byl asi nejlepší proslov ukončující kariéru, jaký kdy slyšeli.

Adam se zvedl v celé své výšce a pomalu a vděčně poděkoval Renatě za její upřímnost a otevřenost. Uznal, že schůze se posunula od svého původního účelu, a zároveň pečlivě stanovil tři témata, která by měla být projednána. Schůze poté pokračovala a dospěla ke svému konci během hodiny.

To ale není konec Renatina příběhu. Od té doby každý vyšší manažer, když přišel na nějakou schůzi, položil následující otázku: „Rád budu na této schůzi maximálně užitečný, ale myslím, že to nebude možné, pokud nebudou stanovena konkrétní témata a cíle.

Jaké to jsou? “ A pokud organizovali vlastní schůze, vždy se ujistili, že jsou témata a cíle stanoveny.

Brzy se položení této otázky na každé schůzi stalo součástí kultury v dané firmě.

Výsledkem bylo, že schůze měly jasné téma, byly kratší, účastníci z nich měli lepší pocit a výstupem byla konkrétní rozhodnutí. Největším přínosem byl ovšem fakt, že celkový počet schůzí klesl v této firmě o třetinu.

Renata ve společnosti dále pracovala, získala si větší respekt a její hodnota stoupla. “
(Pottsovi, 2014, s. 18 - 23).

Poslední příklad je založen na „zdravé“ komunikaci a vzájemném respektu. Renata si stála za svými právy – nebála se říci svůj názor, nést za něj odpovědnost – a zároveň nepotlačovala práva ostatních manažerů a svého nadřízeného. Přímo a otevřeně Adamovi řekla, co chtěla, aniž by ostatními manipulovala. Během prvotních porad se snažila pochopit jejich smysl, zároveň naslouchala kolegům a svůj návrh demonstrovala tak, aby vedl ke vzájemné spokojenosti všech zaměstnanců. Vyhrála Renata, vyhráli i ostatní.

Asertivní člověk si je plně vědom toho, co dělá, jakým způsobem a jaké následky to pro něho bude mít. Je upřímný a férový. Na rovinu řekne, co si myslí a za tím si také stojí. Se všemi jedná jako s rovnocennými partnery a zároveň se před nikým neponižuje. Asertivní jedinec na nás působí uvolněně, vyrovnaně a pozitivně jak svým slovním, tak i neverbálním projevem. Pokud s někým mluví, dívá se mu do očí. Jeho hlas je klidný, zřetelný a nevtíravý. Vyzařuje z něho klid. (srov. Praško a Prašková 2007, Novák a Capponi 2004, Pottsovi 2014).

Nastanou situace, kdy je velmi těžké chovat se asertivně. Setkáme se s lidmi, s nimiž asertivně jednat je nadlidský úkol. Jednodušší by bylo sklouznout k pasivitě či agresivitě. Avšak ani jedna z těchto dvou možností by nebyla smysluplným řešením.

1.9 Asertivita ve školním prostředí

Asertivní výcvik má velmi široké uplatnění. Můžeme ho např. využívat v různých oblastech psychologie, v zájmových a společenských organizacích, v předmanželském poradenství apod.

Má však asertivita své místo i ve školním prostředí? Jak mohou základy asertivního modelu přispět k rozvoji interakce mezi učiteli a žáky? Následující odstavce nám poskytnou patřičná odůvodnění.

Asertivita především prohlubuje vztahy mezi dětmi a dospělými. Díky ní je hned spolupráce příjemnější a uvolněnější. Snáze se vyhneme konfliktům a dovedeme je efektivně řešit. Dále také podporuje sociální role učitele a žáka, jejich respektování. Napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí a sebejistotu. Může např. přispět ke snazšímu začlenění žáka do kolektivu a předejít některým sociálně patologickým jevům – šikaně. (Vališová, 1998).

Zaměříme-li se na samotné činitele výchovně vzdělávacího procesu, nezapomeňme podotknout, že asertivní může být žák i učitel. Oba dva mohou vyjádřit své pocity, touhy, prožitky, slušně s druhým souhlasit či nesouhlasit, respektovat jeho názory, při jednání být rovnocennými partnery, ale především mohou být oba dva „sami sebou“.

Nyní pohlédněme pouze na působení učitele ve školním prostředí. Řada kantorů bojuje s nedostatkem kázně, nezvládá klima třídy, nedokáže si ve třídě získat a udržet autoritu. S tím je spojeno jejich následné vyčerpání a demotivování pro další výchovné vedení žáků. Do školy pak chodí pouze „přežít den“.

Na druhé straně se setkáme i s učiteli, jež do školy chodí rádi a jejich povolání je zároveň obohacuje. Žáci s nimi spolupracují, vyrušují minimálně, a co se týče kázeňských přestupků – ty jsou zanedbatelné. Takovýmito učiteli k úspěšnému zvládnutí pedagogické práce dopomáhá individuální vedení výuky, doporučené a ověřené postupy a v neposlední řadě je i asertivita jedním z důvodů jejich úspěchu.

1.9.1 Metoda „asertivní kázně“

Existují konkrétní strategie řízení třídy, které podporují rozvíjení osobní autority učitele i kooperaci ve třídě – jednou z nich je „asertivní model výchovy“. Jaké jsou přednosti a omezení tohoto modelu studovali manželé Canterovi. Zaměřili se na charakteristické rysy učitelů, s nimiž žáci při výuce dobře spolupracovali a na základě výzkumu vytvořili zásady a techniky „asertivní kázně“. (Vališová, 2002).

Nabízí se otázka: „Jak tedy učitel přiměje žáky ke vhodnému chování ve třídě?“ Lee Canter (1978) uvádí, že předpokladem úspěšného vedení výuky je znalost asertivních reakcí na vhodné a nevhodné chování žáka.

Metoda „asertivní kázně“ pomáhá pedagogům rychle a účinně řešit problémy týkající se chování žáků. Podle Vališové (2002) je tato disciplína především založena na:

- respektování specifických rolí učitele a žáka
- systému společných pravidel vzájemného kontaktu
- odměnách a pochvalách
- rozumně postavených právech a povinnostech
- nezbytných sankčních mechanismech

Již zmíněná metoda má také pedagogům poskytnout jistotu, kterou potřebují, aby získali přirozenou autoritu a efektivně se vypořádali s kázeňskými problémy a nežádoucími projevy žáků dnešních škol.

Program asertivní kázně vychází ze zásady „dodržování pravidla = odměna a nedodržování pravidla = sankce“. Canterovi doporučují připravit se žáky „pravidla společného soužití a kázeňský plán“, na jehož finální podobě se budou podílet jak ostatní učitelé, tak vedení školy a samotní rodiče.

Nespočet základních a středních škol, především v USA a Velké Británii, se snaží aplikovat programy asertivní kázně do výuky. Podle statistik pak učitelé zaznamenávají výrazný pokles kázeňských problémů hned po prvním roce fungování programu. Nutno říci, že se názory na tento program – tak jako na řadu jiných pedagogických modelů – liší. Zaznamenány jsou jak pozitivní, tak i negativní reakce všech, jež se na programu podílejí.

Nahlédneme-li do současných škol, vidíme, že problémy s nežádoucím chováním jsou stále aktuální. Jedním z možných řešení se nabízí právě asertivní model, jehož aspekty bychom mohli využít nebo se jimi inspirovat i u nás. (Vališová, 2002).

1.10 Asertivita v RVP ZV

Abychom mohli hovořit o zařazení asertivity do systému kurikulárních dokumentů, úvodem si okrajově přiblížíme systém vzdělávání v České republice, který je zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Díky tomuto zákonu je do vzdělávací soustavy zaváděn nový systém kurikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. (RVP ZV, 2017).

Na státní úrovni v systému kurikulárních dokumentů hovoříme o Národním programu vzdělávání a Rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP). „*Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.*“ (RVP ZV, 2017, s. 5).

Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které si školy vytváří samy podle zásad stanovených v příslušném RVP. (RVP ZV, 2017).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vychází ze strategie, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. V RVP ZV je vzdělávací obsah základního vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Zde však zmínku o asertivitě nenalzáme. (RVP ZV, 2017).

1.10.1 Souvislost asertivity a klíčových kompetencí

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (RVP ZV, 2017, s. 10).

V etapě základního vzdělávání dochází k rozvoji následujících klíčových kompetencí:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní (RVP ZV, 2017).

V RVP ZV se v podobě klíčových kompetencí objevují i zmiňované asertivní dovednosti. Nejvíce jsou zastoupeny mezi kompetencemi k řešení problémů, kompetencemi komunikativními a v neposlední řadě také mezi kompetencemi sociálními a personálními. Nyní si uvedeme konkrétní příklady výskytu asertivity ve zmíněných třech souborech kompetencí.

Kompetence k řešení problémů

„Na konci základního vzdělávání žák:

- *rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností*
- *nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému*
- *samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení*
- *kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“*
(RVP ZV, 2017, s. 11).

Kompetence komunikativní

„Na konci základního vzdělávání žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje“* (RVP ZV, 2017, s. 11).

Kompetence sociální a personální

„Na konci základního vzdělávání žák:

- *účinně spolupracuje ve skupině, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů*
- *chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“* (RVP ZV, 2017, s. 12).

1.10.2 **Vzdělávací obor Český jazyk a literatura**

V RVP ZV je obsah základního vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, jež jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory. (RVP ZV, 2017). Pro naši práci je důležitá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, do níž spadá vzdělávací obor Český jazyk a literatura, jež si nyní přiblížíme.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek:

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova
- Literární výchova

Následující dvě složky jsou pro nás stěžejní, a proto si je blíže specifikujeme.

„KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh*

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“ (RVP ZV, 2017, s. 18 - 21).*

1.10.3 Asertivita v průřezových tématech

Nedílnou součástí základního vzdělávání jsou průřezová témata, která v RVP ZV reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Umožňují žákům individuální rozvoj, uplatnění a učí je vzájemné spolupráci. Dále je nutno říci, že průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola tedy musí zahrnout všechna tato témata (6), uvedená v RVP ZV, do základního vzdělávání. Jedním z průřezových témat, kde asertivitu můžeme identifikovat, je Osobnostní a sociální výchova.

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho hlavním smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu ke spokojenému životu založenému na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a okolnímu světu. (RVP ZV, 2017).

K rozvoji osobnosti žáka je výše zmíněné průřezové téma velkým přínosem.

„V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování“ (RVP ZV, 2017, s. 127).

Osobnostní a sociální výchova se svým obsahem dotýká pojetí asertivity a dává nám jasnou představu o tom, co má být u žáků rozvíjeno. Zároveň však nezaručuje rozvoj asertivních dovedností na takové úrovni, aby byli žáci schopni jednat asertivně v běžném životě.

1.10.4 Asertivita v Doplnujících vzdělávacích oborech

Do RVP ZV se zařazují Doplnující vzdělávací obory, které však nejsou povinnou součástí základního vzdělávání – vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Asertivita je zde obsažena jako samostatné téma vzdělávacího oboru Etická výchova.

„Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova tvoří následující témata:

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

(RVP ZV, 2017, s. 114).

Doplňující vzdělávací obor Etická výchova vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů. Jedním z příkladů může být vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, kde ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura navazuje na učivo naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem. Etická výchova pak především vede žáka k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů a k pochopení problémů a souvislostí moderního světa. (RVP ZV, 2017).

U samotného žáka Etická výchova rozvíjí sociální dovednosti, které jsou zaměřeny na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám a názorům, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce. (RVP ZV, 2017).

V RVP ZV je ke každému vzdělávacímu oboru vymezeno učivo, které je nezbytnou součástí vzdělávacího obsahu. Učivo je školám pouze doporučeno k dalšímu rozpracování, závazné se stává na úrovni ŠVP. Pokud se zaměříme na konkrétní učivo doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, opět se setkáme s asertivitou. Učivo je zde strukturováno do čtyř tematických okruhů, z nichž čtvrtý si blíže specifikujeme:

1. ZÁKLADNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI
2. POZITIVNÍ HODNOCENÍ SEBE A DRUHÝCH
3. TVOŘIVOST A ZÁKLADY SPOLUPRÁCE
4. **ZÁKLADY ASERTIVNÍHO CHOVÁNÍ**

- *„Iniciativa – ve vztahu k jiným, hledání možnosti, jak vycházet s jinými lidmi v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky, iniciativa nepřijatá jinými, zpracování neúspěchu*
- *Asertivní chování – rozlišování mezi nabídkami druhých, schopnost odmítnutí nabídky k podvodu, krádeži, pomlouvání, zneužívání návykových látek a sexuálnímu zneužívání.“ (RVP ZV, 2017, s. 116).*

Vyučování asertivitě jako samostatnému vyučovacímu předmětu na základní škole zatím nenalezneme, nicméně v systému kurikulárních dokumentů – konkrétně v RVP ZV je asertivita zakotvena. V průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova se asertivita nevyskytuje přímo, ale účast některých asertivních znaků zde nalézáme. Více se rozvoji asertivity věnuje doplňující vzdělávací obor Etická výchova, která však není povinným předmětem a ve školách se tak nemusí objevit vůbec. V rámci Etické výchovy je asertivita uchopitelná, ale přesto není zcela jednoduché vymezit její hranice.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Stanovení cíle výzkumu

Asertivitu a s ní spojené asertivní dovednosti považujeme za důležitý prostředek komunikace a chování ve školním prostředí. Domníváme se, že na současných základních školách se asertivní komunikaci nevěnuje příliš pozornosti. Avšak dle našeho názoru by se měla stát přirozenou součástí běžného vyučování.

Cílem diplomové práce je především pomocí různých metod a aktivit rozvíjet u žáků na 1. stupni ZŠ asertivní dovednosti a také tyto dovednosti prohlubovat. V rámci pěti námi vytvořených aktivit, které zrealizujeme ve třetím ročníku ZŠ Letohrad, se pokusíme dojít naplnění dílčích cílů, jež jsme si stanovili:

- vcítit se do jiné role
- vyjádřit stručně a upřímně své pocity
- naslouchat ostatním a respektovat je
- ovládat své emoce
- rozvíjet komunikativní dovednosti a kultivovaný projev
- provést konstruktivní kritiku
- dokázat se omluvit vhodným způsobem
- ocenit výkony druhých
- přijmout kritiku od ostatních
- hledat kompromis při společné práci
- chápat důležitost spolupráce

Zmíněné aktivity by žákům měly pomoci získat přiměřené sebevědomí, umět prosadit své názory, svobodně se rozhodovat bez pocitu viny a úzkosti, adekvátně přijímat hodnocení ostatními, naslouchat ostatním a v neposlední řadě také jednat s ostatními jako s rovnocennými partnery.

2.2 Metoda výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumu využijeme metodu pozorování, jež je samozřejmou částí mnoha výzkumných akcí kvalitativního charakteru. V porovnání s rozhovory, které obsahují směr toho, co je, a toho, co si o tom respondenti myslí, pozorování usiluje o to, abychom zjistili, co se skutečně děje. Schopnost pozorovat užíváme při každodenních činnostech, avšak v kvalitativním výzkumu jde o její promyšlené používání. Díky pozorování můžeme naši zprávu doplnit nejen vjemy vizuálními, ale i sluchovými, čichovými, pocitovými nebo také popisem prostředí. (Hendl, 2005).

Podle toho, do jaké míry se pozorovatel participuje na dění, dělíme pozorování na zúčastněné a nezúčastněné. V našem výzkumu budeme využívat především pozorování zúčastněné, jež patří mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu. Pozorovatel se zde sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. Při shromažďování dat je s pozorovanými v osobním vztahu, což vede k těsnějšímu přiblížení k předmětu a k možnosti odhalit vnitřní perspektivy účastníků. (Hendl, 2005).

2.3 Fixace kvalitativních dat

O kvalitativních datech, která jsou vázaná např. na magnetofonový pásek, říkáme, že je máme fixována. Díky pokroku v technologiích můžeme využít široké spektrum možností, jak kvalitativní data fixovat a zároveň uchovat pro další práci. (Mioviský, 2006).

Mezi dnes nejpoužívanější formy fixace kvalitativních dat patří audio- a videozáznam, jejichž výhodou je komplexnost záznamu a jeho autentičnost. Pro náš výzkum zvolíme využití videozáznamu, jehož prostřednictvím máme k dispozici nejen zvuk, ale také obraz. To samozřejmě rozšiřuje možnosti analýzy, neboť můžeme díky záznamu opakovaně pozorovat jednání účastníků, zpětně analyzovat pohyby těla, sledovat různé detaily atd. Nicméně musíme také podotknout, že práce s videozáznamem je technicky náročnější. (Mioviský, 2006).

V neposlední řadě nesmíme opomenout důležitost terénních poznámek, jež jsou hlavním prostředkem záznamu při zúčastněných pozorováních. Při našem výzkumu jich budeme využívat též.

2.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkumné šetření jsme si vybrali žáky třetího ročníku na Základní škole Komenského v Letohradě. Tuto třídu navštěvuje 16 žáků, z toho 6 chlapců a 10 dívek. Uvedená plně organizovaná základní škola byla vybrána z několika důvodů. Důležitou roli zde hrála podpora vedení školy a především ochota třídní učitelky poskytnout šest vyučovacích hodin pro realizaci našeho výzkumu. Díky měsíčnímu záskoku po dobu nemoci této paní učitelky a možnosti tandemové výuky v téže třídě jsme již měli jisté zkušenosti, znali třídní kolektiv a jednotlivé osobnosti žáků, což pro nás bylo vzhledem k výzkumnému šetření velkou výhodou.

2.5 Aktivity rozvíjející asertivitu

V této kapitole uvedeme jednotlivé charakteristiky, struktury a závěrečné analýzy pěti vyučovacích jednotek, jež jsme vypracovali. Jedná se o aktivity rozvíjející asertivní dovednosti. Realizace výzkumného šetření proběhne v rámci šesti vyučovacích hodin, jež sami odučíme.

2.5.1 Aktivita č. 1

2.5.1.1 Příprava na hodinu

CHARAKTERISTIKA VYUČOVACÍ HODINY:

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 min.

Počet žáků: 16

Téma: NEŽIVÉ PŘEDMĚTY

Výchovně vzdělávací cíle:

- žák aplikuje poznatky z ukázkového dialogu
- žák se dovede vcítit do jiné role
- žák vyjádří stručně a upřímně své pocity
- žák naslouchá ostatním a respektuje je
- žák respektuje los dvojic
- žák ovládá své emoce, nevykřikuje
- žák si dokáže ve dvojici rozdělit role dle vlastních schopností
- žák imituje neživý předmět prostřednictvím dialogu se spolužákem
- žák rozvíjí komunikativní dovednosti

Klíčové kompetence:

- Kompetence k řešení problémů – žák využívá získané vědomosti a dovednosti k řešení nastoleného problému, způsob řešení promyslí a naplánuje
- Kompetence komunikativní – žák vyjadřuje své myšlenky a názory souvisle a kultivovaně v ústním projevu, naslouchá promluvám spolužáků a vhodně na ně reaguje
- Kompetence sociální a personální – žák spolupracuje s druhými při řešení úkolu, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce (RVP ZV, 2017).

Výukové metody: slovní (vysvětlování, rozhovor, dialog), názorně – demonstrační (předvádění)

Organizační formy výuky: hromadné, skupinové

Učební pomůcky: kartičky s názvy neživých předmětů (příloha č. 1), kartičky se jmény žáků

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY:

ÚVODNÍ ČÁST

V úvodu žáky motivujeme slovy: „Dnes oživíme neživé.“

Navážeme řízeným rozhovorem, kdy se jim snažíme situaci přiblížit. Tážeme se, zda ví, co jsou to neživé věci a jestli by si tyto předměty dovedly povídat. Dále nás také zajímá vysvětlení termínů rozhovor a dialog.

Žáci mají za úkol vymyslet rozhovor dvou neživých předmětů, které si vylosují, a ve dvojicích ho předvést spolužákům. Ti poté hádají, které neživé předměty představují.

Ještě před tím, než žáci začnou plnit samotný úkol, předvedeme s paní asistentkou ukázkový dialog pro lepší představu. Třída hádá, které neživé předměty představujeme.

HLAVNÍ ČÁST

Pomocí jmenovek vylosujeme náhodné dvojice a každé z nich losem přidělíme neživé předměty. Poté si všichni vyberou ve třídě vhodné místo k vymýšlení a nacvičování dialogu, který si mohou zaznamenat na pomocný papír.

V tuto chvíli se stáváme příležitostnými poradci a především pozorovateli.

Po uplynutí doby pro domluvu se usadíme na zem v přední části třídy a vyzveme dobrovolníky, kteří chtějí začít, aby zaujali místo na „pódium“ a předvedli svůj dialog. Ostatní pozorně naslouchají a snaží se odhalit role, do nichž se jejich spolužáci pokusili vžít. Pokud role poznáme, přichází další dvojice. Takto pokračujeme do té doby, než se vystřídá opravdu každý.

Během dialogů se soustředíme na to, zda se žáci dokáží vcítit do jejich nové role, zda pozorovatelé ovládají své emoce, naslouchají ostatním a respektují je.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Po zhlédnutí všech dialogů se usadíme do kroužku před tabulí a pokusíme se společně zhodnotit celou aktivitu. Všechny dvojice se postupně tážeme na jejich pocity, dojmy, zda pro ně bylo lehké rozdělit si role, spolupracovat nebo vystoupit před zbytkem třídy.

2.5.1.2 Analýza hodiny

„Oživení neživého“ se stalo motivujícím prvkem této hodiny. Žáci se měli vžít do rolí neživých předmětů a nacvičit dialogy, podle nichž jsme odhalovali, které neživé věci představují. Než jsme se však pustili do samotného předvádění, vysvětlili jsme si, co si můžeme představit pod pojmem neživý předmět a podle kterých znaků poznáme rozhovor či dialog. Poté následovala ukázka, jež jsme si s paní asistentkou nacvičili. Žáci tak dostali jasnou představu a zároveň jsme předešli mnohým nejasnostem. Role, které jsme představovali, s lehkostí odhalili, odměnili nás potleskem a s nadšením se pustili do plnění úkolu.

Postupně jsme losovali dvojice, které si vzápětí vybraly lísteček s neživými předměty a uchýlily se na jimi zvolené místo ve třídě. Během losování jsme se zaměřili na to, zda žáci respektují náhodný výběr dvojic. K našemu překvapení většina třídy neprotestovala a ihned se pustila do vymýšlení společného dialogu. V několika případech se nám sešly dvojice spolužáků, které se nemají v oblibě nebo se k sobě dokonce chovají agresivně. Nyní tomu tak nebylo. I tyto individuality zvolily asertivní přístup a dokázaly společnými silami vymyslet rozhovor, aniž by docházelo k hádkám. Za to vděčíme především vhodné motivaci.

Problém nastal pouze u jedné z dvojic. Jednalo se o dívku a chlapce, u kterého se začínají objevovat příznaky neurotického chování. Často se cítí podrážděný, jeho sebehodnocení je negativní, pocity a myšlenky taktéž. Následné nepřiměřené reakce na podrážděnost není schopen ovládnout. Nyní však zůstal pasivně sedět na místě a zaujal roli „chudáčka“. Šli jsme za ním zjistit, proč nechce spolupracovat, ale nedovedl vyjádřit své potřeby a přání. Pokusili jsme se ho více namotivovat, ale jeho oči stále probodávaly zem a žák nejevil zájem. Dívka, která s ním tvořila dvojici, naopak působila klidně a vyrovnaně, neponižovala sebe ani jeho. Snažila se spolužáka přesvědčit k práci, ale neuspěla. Čekali jsme tedy, jaký postoj k celé věci zaujme ona. Dívka mohla reagovat okamžitým útokem či zvolit stejný pasivní postoj jako její spolužák, ale zvolila asertivitu a sama se pustila do tvorby již zmíněného dialogu.

Vrátíme-li se k ostatním žákům, je třeba vyzdvihnout jejich zodpovědný přístup. Nejprve si každá dvojice podle svého uvážení vybrala místo pro tvorbu rozhovoru a poté následovalo rozdělení rolí, na které jsme se zvláště zaměřili. Zajímalo nás, zda si žáci dovedou rozdělit role dle svých schopností bez možných hádek či rozepří. Bylo těžké postihnout reakce všech párů v jeden daný moment, ale díky pomoci dvou paní učitelek se nám podařilo zachytit zajímavé momenty, jež ukazují, že rozdělení rolí žáci vyřešili asertivním přístupem. Názornou ukázkou nám bude následující citace rozhovoru dvou chlapců:

Žák č. 1: „*Můžu být třeba lžička?*“

Žák č. 2: „*Tak kámen, nůžky, papír, ted'. Když vyhraješ, máš lžičku.*“

Žák č. 1: „*Dobře. - Počkej, ale mně to je jedno, takže jestli chceš bejt lžička, tak já budu hrnek.*“

Žák č. 2: „*Tak já....mě nic jinýho ted' nenapadá....tak jo.*“

Žák č. 1: „*Tak co chceš bejt?*“

Žák č. 2: „*Tak jo, lžička.*“

Žák č. 1: „*Tak lžička, dobře. Takže....*“

U samotného tvoření dialogů jsme se snažili postupně obcházet všechny dvojice, naslouchat jim a zároveň být nápomocní při řešení možných nejasností či překážek. Žáci však byli samostatní, ve většině případů se obešli bez naší pomoci a téměř po dvanácti minutové přípravě už jsme se mohli přesunout na zem před tabulí, abychom zahájili přehlídku konečných dialogů. Pro prezentující dvojici byl vždy nachystán vyvýšený stupínek, čímž jsme žákům dopomohli ke zdravému sebevědomí a jisté důležitosti. Vyzvali jsme dobrovolníky, aby předstoupili se svým rozhovorem, a zároveň jsme ostatním připomněli, že musí uhodnout, které neživé předměty jejich spolužáci představují.

Pokud bychom měli hodnotit výstupy žáků z celkového pohledu, nesmíme šetřit pochvalami. Vcítit se do role neživé věci by bylo náročné i pro leckterého dospělého, ale „naše třetí třída“ se s tím vypořádala bravurně. Dialogy byly promyšlené a nenastala situace, kdy bychom nepoznali, které předměty právě hovořily. Avšak jeden z párů – chlapec a dívka – musel svůj dialog několikrát zopakovat, než se nám podařilo rozkrýt, o které neživé předměty se jedná. Pro představu bychom rádi zmiňovaný rozhovor citovali:

Chlapec: „*Když se zničím, tak mě opravíš. Jsi moc hodná.*“

Dívka: „*Jsi nemotorný, ale je to moje práce.*“

Chlapec: „*Ale moc řežeš.*“

Dívka: „*Ale já za to nemůžu. Když si něco rozbiješ, tak za mnou přijď.*“

Chlapec: „*No dobrá, děkuji.*“

Když žáci poprvé dočetli svůj dialog, upoutalo nás, jak si pěkně s přehledem začali organizovat a vyvolávat své publikum, které však nebylo schopné jejich role odhalit. Samotný pár tedy navrhl, že rozhovor přečte ještě jednou, což pro nás bylo také nečekaným gestem. Poté si opět třídu řídili, vyvolávali hadače a po chvíli se žákům opravdu podařilo vypátrat, že spolužáci představují tužku a ořezávátko. Během celého výstupu žáci prezentující dvojici respektovali, naslouchali jí, a i když napoprvé neuspěla, neprojevili vůči ní jakoukoliv agresi.

Další zajímavá situace nastala u páru, který měl představovat zubní kartáček a pastu. Ve chvíli, kdy se žáci postavili na stupínek, znejistili a tázali se, jak mají rozhovor přečíst. Poté co jsme jim poradili, chlapec, který byl z dvojice dominantnější, začal dialog předčítat. V momentě, kdy měla svoji část říci dívka, jež imitovala pastu, stačila se pouze nadechnout, vyslovit první slabiku, ale spolužák ve čtení pokračoval sám a nepustil ji ke slovu. Žákyně se nad tím pouze pousmála, začervenala se a dodala: „*Né, to mám říkat já.*“ V tu chvíli už chlapec dočítal její pasáž, ale nedařilo se mu identifikovat poslední slovo – „pomáhám“. Na to okamžitě zareagovala dívka a spolužákovi poradila. Následné hádání jejich rolí si řídil chlapec sám. Žákyně stála na okraji stupínku a potichu přihlížela. Když byly odhaleny předměty, jež předváděli, souhlasně pokývala hlavou.

V této dvojici se nám sešli dva naprosto odlišné typy osobností. Na jedné straně typický extrovert s diagnostikovaným syndromem ADHD a na druhé tichá a nesmělá introvertka. Avšak jejich počínání při plnění úkolu nás mile překvapilo. Chlapec nyní ovládl své emoce a veškeré jeho projevy se tak obešly bez agrese a vulgarit, jež jsou u něho velmi časté. Dívka se tentokrát nebála prosadit, řekla svůj názor a ani na chvíli nesklouzla k agresivitě či pasivitě.

Dále bychom se chtěli vrátit k již zmiňovanému páru, kde chlapec zaujal pasivní roli „chudáčka“, a dívka se odhodlaně pustila do tvoření dialogu sama. Ve chvíli, kdy měla prezentovat rozhovor před spolužáky, chlapec stále nejevil zájem a po celou dobu jejího výstupu nepřítomně hleděl z okna opírajíc se bradou o penál na lavici. Žákyně odvážně přečetla celý dialog a s radostí ve tváři si vybírala hadače, jež se hlásili o vyvolání. Po odhalení jí imitovaných rolí byla odměněna potleskem. Pokud se vrátíme k osobě chlapce, je třeba říci,

že se vyhnul jakékoli agresí či posměškům ze strany spolužáků. Nebyl nikým psychicky dotlačován k tomu, aby úkol splnil a zároveň mu jeho neúčast nebyla vyčítána, což je pro nás velmi kladným signálem.

Během celého prezentování dialogů jsme se snažili zaměřit na to, zda se spolužáci navzájem respektují a naslouchají si. V tomto žáci uspěli. Rozhovory soustředěně sledovali, naslouchali jim a snažili se co nejdříve odhalit role spolužáků. Do výstupů nijak nezasahovali, nenarušovali je, pouze vyčkávali, až přijde čas hádání a oni budou vyvoláni. Žáci ovládli své emoce, nevykřikovali a došli tak naplnění dalšího dílčího cíle.

Hodinu jsme uzavřeli řízeným rozhovorem v kruhu před tabulí. Každá dvojice zde dostala slovo a mohla se ostatním svěřit se svými pocity a dojmy. Žáci nebyli příliš výřeční, ale i přesto jsme dospěli k mnohým zjištěním. Jednou z pozitivních informací pro nás bylo, že aktivita žáky bavila. Byli nadšení a plní emocí. Vystupování před spolužáky jim nečinilo potíže a svoji chvíli „na pódiu“ si užívali. Dále nás zajímalo, zda bylo pro žáky snadné vžít se do role neživého předmětu a vymyslet tak dialog. K našemu překvapení se přihlásili pouze tři žáci, kteří zpočátku nevěděli jak svoji roli správně uchopit a dále s ní pracovat. Avšak nakonec se i oni s rolí neživé věci vypořádali a předvedli skvělý výkon.

2.5.1.3 Reflexe

Jedním z hlavních cílů této hodiny bylo „oživit neživé“, a to se nám úspěšně podařilo. Velice kladně hodnotíme úvodní motivaci - tentokrát prostřednictvím ukázkového dialogu, díky němuž mohli žáci aplikovat poznatky do vlastních rozhovorů, což bylo také naším cílem. Nejenže jsme ukázkou žáky podnítili k činnosti, ale také jsme předešli mnohým nejasnostem či dotazům a především jsme si získali jejich pozornost.

Být v roli neživého předmětu žákům otvíralo možnosti „hrát si“ s neverbální komunikací, barvou hlasu či úpravou zevnějšku. K našemu překvapení však této příležitosti nikdo nevyužil. Důvodem mohl být ukázkový dialog, při němž jsme s paní učitelkou pracovaly s gesty a intonací hlasu méně, protože jsme tímto nechtěly ovlivnit výsledný rozhovor žáků. Dalším z důvodů pak mohla být samotná tvorba dialogu, která byla pro třídu natolik náročná, že nad zmíněnými úpravami ani nepřemýšleli. Tyto důvody jsou však pouze domněnkami, nemůžeme tak vyvodit jisté závěry, ale pro naši práci jich není třeba.

Mezi největší úskalí jsme řadili část hodiny, kdy byli žáci losem dáni do dvojic, ve kterých si měli rozdělit role neživých předmětů. Reakce žáků nás však ohromily. I když jsou ve třídě jedinci, kteří spolu nedokáží vyjít - natož spolupracovat, nyní tomu bylo naopak. Nesetkali jsme se s jediným odmítnutím či nevhodnou poznámkou mířenou na partnera/partnerku. Žáci zvolili asertivní přístup, naslouchali si a vzájemně se respektovali.

Hodina se velmi vydařila. Dosáhli jsme stanovených cílů a zároveň jsme si ji všichni užili. Pokud se zaměříme na asertivní dovednosti, s jistotou můžeme potvrdit jejich rozvoj. Žáci od samého začátku respektovali los dvojic a zároveň si dokázali bez možných hádek či agrese rozdělit role neživých předmětů dle vlastních schopností. Při samotném předvádění dialogů se jim podařilo získat přiměřené sebevědomí a v rolích posluchačů pak ovládnout své emoce a naslouchat ostatním. V závěrečném řízeném rozhovoru se každý svobodně rozhodl, zda chce upřímně vyjádřit své pocity a zároveň respektoval rozhodnutí ostatních.

2.5.2 Aktivita č. 2

2.5.2.1 Příprava na hodinu

CHARAKTERISTIKA VYUČOVACÍ HODINY:

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 min.

Počet žáků: 16

Téma: UMĚNÍ PŘIZNAT CHYBU

Výchovně vzdělávací cíle:

- žák provede konstruktivní kritiku
- žák vyvodí závěr na základě přečteného příběhu a absolvování aktivity
- žák se dokáže omluvit svému spolužákovi vhodným způsobem
- žák ocení omluvu druhého
- žák přijme kritiku od ostatních
- žák si uvědomuje, že chybovat může každý, ale důležité je umět si chybu přiznat
- žák pozoruje průběh činnosti (omlouváme se spolužákovi po pravé ruce) a vědomě ji začíná napodobovat
- žák rozvíjí jazykové dovednosti (naslouchání, porozumění, výslovnost)

Klíčové kompetence:

- Kompetence k řešení problémů – žák promyslí způsob řešení problému na základě vlastních zkušeností a získaných vědomostí, svá rozhodnutí je schopen obhájit
- Kompetence komunikativní – žák vyjadřuje své myšlenky a názory souvisle a kultivovaně v ústním projevu, naslouchá promluvám spolužáků a zapojuje se do diskuse
- Kompetence sociální a personální – žák spolupracuje s druhými při řešení úkolu, čerpá poučení z toho, co druzí lidé říkají a dělají (RVP ZV, 2017).

Výukové metody: slovní (vysvětlování, vyprávění, rozhovor, dialog), názorně – demonstrační (předvádění)

Organizační formy výuky: hromadné, skupinové

Učební pomůcky: příběh z knihy „Povídá se, povídá ...“ (příloha č. 2), kartičky s možnými proviněními (příloha č. 3), kamínek

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY:

ÚVODNÍ ČÁST

S žáky se společně přivítáme a utvoříme kruh před tabulí. Sdělíme jim, že uslyší příběh o Jendovi, který se dostal do velmi nepříjemné situace, a jejich úkolem je pozorně poslouchat a rozhodnout, zda se Jenda v příběhu zachoval správně či nikoli.

HLAVNÍ ČÁST

Poté, co žákům přečteme příběh, zahájíme řízený rozhovor, jímž se snažíme zjistit jednotlivé postoje žáků k příběhu a jejich návrhy možných řešení. Pokládáme otázky typu:

Líbil se vám příběh?

Kdo si myslí, že se Jenda zachoval správně, když ukradl Patrikovi hračky?

Kdo si myslí, že to správné nebylo?

Jak se měl Jenda podle vás zachovat?

Dále žáky směřujeme k jejich vlastním zkušenostem. Zda oni sami se dostali do nějaké podobné situace jako Jenda. Zajímá nás, zda chybovali a chybu si dokázali připustit a následně napravit.

Navážeme otázkou: „Kdybyste byli Jendou, dokázali byste se přiznat a Patrikovi se omluvit?“

Sdělíme žákům, že si „omlouvání“ vyzkoušíme, ale ještě před tím se trochu „rozhýbeme“.
(Po delším sezení a hovoření potřebujeme změnit činnost z důvodu následující aktivity.)

Následuje rychlá hra: „Vymění si místo všichni ti, kteří na sobě mají mikinu;

všichni ti, kteří nosí náušnice;

všichni ti, kteří se těší na Vánoce.“

Poté se vrátíme k tématu – bude nás zajímat, zda se žáci dokáží omluvit svému spolužákovi ve třídě. Každý si vylosuje kartičku, na které je uvedeno nějaké provinění. Úkolem je představit si, že jsme udělali chybu – něco jsme provedli, pokazili, špatně se zachovali (viz. kartičky) – a nyní jsme si své pochybení uvědomili a chceme se proto omluvit. Žáci se mají vžít do této role a vymyslet vhodnou omluvu.

Omlouváme se spolužákovi po pravé ruce.

Následnou obměnou pak bude vymyslet omluvu nevhodnou – jak by naše omluva vypadat neměla.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Aktivitu zakončíme řízeným rozhovorem, kdy se zajímáme o to, zda bylo pro žáky těžké se omluvit, jestli se jim dařilo vhodné a nevhodné omluvy vymýšlet, či jak se cítili v daných rolích.

Společně si vyvodíme, jak by měla vypadat správná omluva a jak bychom se omlouvat rozhodně neměli.

Na závěr se žáků zeptáme, zda podle nich existuje člověk, který je bezchybný – vše dělá správně, nikdy nic nezkazí, nikdy se nemýlí.

Hodinu zakončíme myšlenkou, že každý někdy udělá chybu, ale důležité je si ji uvědomit a omluvit se, což není vždy jednoduché.

2.5.2.2 Analýza hodiny

Jedním z asertivních práv je i Právo dělat chyby – a nést za ně odpovědnost. V takovémto duchu se nesla celá naše aktivita, kterou jsme zahájili čtením příběhu o Jendovi, kterého závist dohnala až ke krádeži. Hračky, které spolužákovi odcizil, mu však nepůsobily pražádnou radost a černé svědomí jej tížilo natolik, že se nakonec odhodlal přiznat svoji chybu. Jenda se kamarádovi omluvil a hračky vrátil.

S žáky jsme se usadili do kruhu před tabulí, kde se jedna z žákyň nebála vznést návrh, zda by si mohli k vyprávění lehnout. Nato všichni s naším souhlasem ulehli a se zaujetím naslouchali zmíněnému příběhu. Také je nutno podotknout, že při čtení žáci opravdu pozorně poslouchali, nevyrušovali a respektovali roli vypravěče, tudíž ve velké míře rozvíjeli i schopnost naslouchání.

Následoval řízený rozhovor, který jsme zahájili otázkou, zda se všem příběh líbil. Odpovědi nám bylo hromadné „ano“ a poté už jsme pozornost přesunuli na samotného Jendu. Zajímalo nás, jestli žáci zastávají názor, který nám říká, že se Jeník zachoval správně, když ukradl Patrikovi hračky. V tomto se třída opět shodla na tom, že jeho rozhodnutí správné nebylo. Navázali jsme tedy otázkami: „Jak se měl Jenda podle vás zachovat? Vymysleli byste jiné řešení? Jak byste se zachovali na jeho místě vy?“ Nyní budeme citovat některé z odpovědí:

Žák č. 1: „*Kdyžtak mu buďto nic nebrat nebo se ho zeptat, jestli si to může vzít.*“

Žák č. 2: „*Zeptat se ho, ne hnedka mu to čórnout.*“

Žák č. 3: „*Mohl se taky zeptat a mohl by mu to ten Patrik půjčit na několik dnů.*“

Žáci se nebáli říct svůj názor a zároveň naslouchali názorům ostatních – chovali se asertivně. Nakonec dospěli k závěru, že se měl Jenda nejdříve Patrika zeptat, ukrást hračky nebylo řešením. Žáci takto na základě přečteného příběhu vyvodili jisté závěry a tím naplnili jeden z dílčích cílů hodiny.

Dále jsme se zaměřili na vlastní zkušenosti žáků. Tázali jsme se, zda oni sami se dostali do nějaké podobné situace jako „náš Jenda“ z příběhu. Zda pochybili, zmýlili se, něco pokazili, ale následně si chybu uvědomili a zároveň i napravili. Zprvu žáci neporozuměli otázce a začali vymýšlet opačné případy, v nichž bylo uškozeno jim. Museli jsme tedy naši otázku více specifikovat a poté už žáci směřovali své odpovědi správným směrem. Uvedeme příklad nejmenovaného žáka, který prohlásil: „*Já jsem ve školce naházel do plynoměru kamínky.*“ Spolužáci mu naslouchali, nikdo se neposmíval, a když „náš hrdina“ dodal, že se přiznal, jeden z chlapců pronesl: „*Přiznání je polehčující okolnost.*“ Žáci by nám rádi vyznávali své důvěrnosti i dále – nebáli se svěřit ostatním – ale bylo třeba se přesunout k hlavní části naší hodiny.

Nejprve jsme se zeptali, kdo by se dokázal zachovat jako Jenda - omluvit se a ukradené hračky vrátit. Nato se před námi objevily vztyčené ruce všech. Sdělili jsme tedy žákům, že za malou chvíli budou mít možnost předvést, jak by se dokázali omluvit svému spolužákovi ve třídě, ale ještě před tím bylo nutné obměnit činnost. Potřebovali jsme, aby žáci změnili svá místa, neseděli vedle svých nejlepších kamarádů, ale také už jsme vedli rozhovor delší dobu a docházelo ke snižování jejich pozornosti.

Následovala hra: „Vymění si místa ti, kteří na sobě mají mikinu,
vymění si místa ti, kteří nosí náušnice,
vymění si místa ti, kteří se těší na Vánoce.“

Do hry se aktivně zapojila celá třída. Pokud pohlédneme na samotný průběh, narazíme na několik zajímavých momentů. První nastal, když si měli měnit místa pouze dva žáci oblečení v mikině. Jeden z nich odmítl spolupracovat a zdráhal se opustit své místo. Spolužáci však v tuto chvíli zasáhli a povzbudili chlapce ke změně pozice. Naopak náušnice měla téměř všechna děvčata. Vznikla zde situace, kdy dvě z dívek zůstaly samy v kruhu, ostatní už měly své nové pozice, ale ony své místo nenacházely. Po chvíli jednu z dívek vyzvala spolužačka, aby si sedla vedle ní. Druhá žákyně byla bezradná, ale nikdo si jí nevšiml a nenabídl místo vedle sebe. Museli jsme tedy zasáhnout a vyzvat dívku, aby si přisedla. Na závěr si vyměnila svá místa celá třída, protože na Vánoce se těšil opravdu každý. Poslední změnu pozic už neprovázely žádné komplikace a své místo si našli všichni.

V další fázi hodiny pro nás bylo důležité, aby se žáci dokázali omluvit svému spolužákovi vhodným způsobem a zároveň ocenili omluvu druhého. Každý si tedy vylosoval lísteček s nějakým proviněním. Úkolem bylo vžít se do této role, kdy jsme udělali chybu, něco pokazili nebo se špatně chovali a představit si, že nyní své chování chceme napravit a omluvit se. Žákům jsme uvedli konkrétní příklad, aby byl náš požadavek jednoznačný a dali jim čas na promyšlení. Poté jsme poprosili dobrovolníka, který by byl ochoten pronést svoji omluvu jako první. Pro úplnost je třeba říci, že se žáci vždy omlouvali spolužákovi po pravé ruce.

Na základě analýzy zhlédnutých nahrávek bychom mohli jednotlivé omluvy žáků rozdělit do tří skupin:

První skupina žáků dokázala jasně a výstižně formulovat svoji omluvu a při vystupování působila klidným a sebevědomým dojmem. Tito jedinci také při samotném omlouvání udržovali neustálý oční kontakt a na samém začátku nezapomněli spolužáka po pravé ruce oslovit jménem.

Druhou skupinu prezentují žáci, kteří nedovedli svoji omluvu patřičně obhájit. Jejich pohled byl roztěkaný nebo se ubíral úplně jiným směrem než k očím spolužáka a absence jeho oslovení poté degradovala omluvu ještě více.

Nejistota a menší sebevědomí se staly typickými pro skupinu třetí. Tito žáci svůj pohled nejprve věnovali spolužákovi, oslovili jej, ale nakonec jejich oči ulpěly na podlaze. Omluva byla strohá, chybělo zde krátké objasnění či důvody provinění.

At' už se někteří dívali při omluvách do očí či nikoli nebo své provinění objasnili více či méně, v závěru se všichni dovedli omluvit a zároveň spolužákovu omluvu vždy přijmout, což pro nás bylo stěžejní.

Jeden z našich dalších cílů jsme směřovali k tomu, aby si žáci sami uvědomili a dokázali vyvodit rozdíly mezi omluvou vhodnou a nevhodnou. V následující části měli tedy za úkol vymyslet a demonstrovat omluvu nevhodnou. Tato myšlenka se nám zprvu zdála trochu riskantní, ale třída se jí ujala výborně. Zmíněné omlouvání se obešlo bez jakékoliv agrese, nadávek či vulgarit. Žáci využili rozmanitostí českého jazyka, byli nápadití a schopní rychlé zpětné reakce. Mohli bychom říci, že v jejich podání byla i v nevhodných omluvách skrytá slušnost. Nyní uvedeme konkrétní příklady nevhodných omluv:

Nevhodná omluva č. 1: „*To nevadí, že jsem podváděl, já jsem chtěl vyhrát.*“

Nevhodná omluva č. 2: „*Já jsem chtěla naše tajemství všem rozkecat, protože se mi strašně líbilo, tak jsem ho svým kamarádům chtěla říct.*“

Nevhodná omluva č. 3: „*To je jedno né, že mluvím sprostě.*“

V návaznosti k poslednímu příkladu bychom rádi citovali následnou reakci spolužačky:

„*Vždyť to všichni slyšej a pak třeba malý děti sem přídou a budou to říkat rodičům. Omluvu rozhodně nepřijímám!*“

Zmíněná dívka svoji reakci doplnila bohatými neverbálními projevy, díky nimž bychom její projev mohli považovat téměř za herecký výkon. Žákyně si stála za svými právy, nebála se říct svůj názor a nést za něj odpovědnost. Její chování bylo asertivní.

Poté, co zazněly nevhodné omluvy, následoval řízený rozhovor. Zjistili jsme, že pro většinu třídy bylo snadné vžít se do jiné role a vymyslet vhodnou či nevhodnou omluvu. Pouze čtyři žáci přiznali, že si nevěděli rady a vymyšlení omluv bylo pro ně obtížnější, ale i přesto se nevzdali a plně se zapojili. Dále nás zajímaly pocity žáků, konkrétně ve chvíli, kdy jim bylo oduštěno. Dozvěděli jsme se, že jeden zde převládá - a tím byla úleva - úleva ve chvíli, kdy nám spolužák odpustil.

Konec hodiny jsme směřovali k tomu, aby si žáci uvědomili, že chybování patří k životu každého z nás, ale ne každý si chybu dokáže připustit. Zeptali jsme se jich, zda si myslí, že existují lidé, kteří nikdy nechybují a vše dělají správně. V tuto chvíli nás třída zaskočila, když namísto očekávané odpovědi začala vykřikovat jméno jejich spolužačky. Obrátili jsme se přímo k této dívce, která doposud působila klidně a vyrovnaně, a požádali o její osobní názor.

„*Nikdo není dokonalý,*“ odvětila. Nato se už přidávali i další spolužáci se slovy: „*Každý se někdy splete.*“ Žáci si pomalu začínali uvědomovat, že jejich zprvu agresivní chování nebylo správné a nakonec diskusi zakončila „naše asertivní žákyně“ příslovím: „*Chybami se člověk učí.*“

Celý rozhovor jsme uzavírali myšlenkou, která říká, že je velmi důležité si chybu uvědomit a následně se dokázat omluvit, ale přerušil ji spor mezi dvěma spolužáky. Naskytla se nám ukázková situace, kdy chlapec strčil do kamaráda, který se v důsledku toho uhodil hlavou do lavice. Žák, jež nehodu zavinił, se najednou ocitl v centru pozornosti a celá třída čekala na jeho reakci. Předpokládali jsme, že se vhodně omluví a celou aktivitu budeme moci uzavřít. Avšak chlapec začal situaci zlehčovat, humorně komentovat a v roli „třídního komika“ si užíval svoji nynější pozici. Smál se a pomocí výrazných gest rukou pronášel následující ironická slova: „*Promiiiň. To bolelo asi... Takže omluva se přijímá nebo ne? Asi ne, vid’.*“ Nejprve se jeho nemístným poznámkám všichni smáli, avšak chlapcův egocentrismus postupně začal třídu unavovat a jím směřované „omluvy“ k poškozenému byly odmítnuty. V této chvíli jsme zasáhli a zeptali se ostatních, zda by spolužákovi poradili, jak by se měl správně omluvit. Následovala řada rad a návrhů vhodných omluv, jimiž se chlapec inspiroval a nakonec se spolužákovi patřičně omluvil. Díky tomuto incidentu jsme s žáky dospěli k závěru, že ve skutečné situaci je mnohem těžší přiznat chybu, ale pokud si ji připustí, mají nakročeno k úspěchu.

Dále nás zajímalo, zda došlo k naplnění výše zmíněného cíle a žáci dokáží vyvodit rozdíly mezi omluvou vhodnou a nevhodnou na základě získaných zkušeností během aktivity. Následné reakce celé třídy nás přesvědčily o tom, že demonstrování vhodných či nevhodných omluv spolužákovi po pravé ruce nebylo zbytečné. Třída společně dokázala definovat znaky správné nebo naopak nesprávné omluvy a uvést konkrétní příklady některých aktérů.

Celou aktivitu jsme poté uzavřeli myšlenkou, že na světě není bezchybného člověka. Každý z nás se někdy v životě zmýlí, něco udělá špatně, ale ne každý si své pochybení uvědomí, a pokud je třeba, slušně se omluví. Žákům jsme závěrem popřáli, aby se dovedli omluvit a nezapomínali také ocenit omluvu druhého.

2.5.2.3 Reflexe

Ve srovnání s ostatními se nyní nejednalo o jednu ze zábavnějších hodin, ale i přesto se žáci aktivně podíleli na plnění jejích dílčích cílů. Velice kladně hodnotíme vhodný výběr příběhu k úvodní motivaci, který upoutal a podnítil žáky k následujícím činnostem. Dokázali se vžít do role hlavního hrdiny a vyvodit závěry, jež jsme mohli dále aplikovat. Samotného omlouvání se žáci ujali velice zodpovědně. Nebáli se říci svůj názor a zároveň naslouchali omluvám ostatních. Jejich asertivní chování dále provázelo i omluvy nevhodné. Jak už jsme výše naznačili, měli jsme obavy z možné agrese a vulgarit, jež by se zde mohly objevit. Naše znepokojení však bylo zbytečné. Žáci i tento úkol zvládli výborně a tudíž jsme se zmiňovanému úskalí vyhnuli.

Pokud zpětně nahlédneme na celkový průběh aktivity, působí poněkud jednotvárně. V některých částech jsme na žácích mohli pozorovat částečnou únavu či nepozornost. Na základě této zkušenosti bychom příště volili jejich rozdělení do dvou skupin, kdy 1. skupina vymýšlí omluvy vhodné a 2. skupina omluvy nevhodné. Následně si obě skupiny demonstrují vzájemně své omluvy a vyvozují znaky správných či nesprávných omluv. Zkrátili bychom tak dobu samotného omlouvání a zároveň bychom motivovali žáky k většímu snažení, díky následné prezentaci omluv druhé skupině. Nevýhodou naší úpravy by byl nutný dohled dalšího pedagoga, který by kontroloval průběh činnosti žáků paralelní skupiny. Tento krok však nemusí být překážkou.

Závěrem musíme podotknout, že došlo k naplnění stanoveného a asertivní dovednosti byly rozvíjeny v plné míře. Žáci si upevnili představu vhodné či nevhodné omluvy, pochopili její důležitost a sami si vyzkoušeli omluvit se svému spolužákovi. Hodinu provázely vzájemný respekt, ale i schopnost spolupracovat. Žáci se naučili přijímat hodnocení ostatními a zároveň se nebáli zabránit manipulativnímu jednání spolužáků vůči jim samotným či jejich spolužákům.

2.5.3 Aktivita č. 3

2.5.3.1 Příprava na hodinu

CHARAKTERISTIKA VYUČOVACÍ HODINY:

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 90 min.

Počet žáků: 15

Téma: V ROLI KOMENTÁTORA

Výchovně vzdělávací cíle

- žák provede konstruktivní kritiku
- žák se dovede vcítit do role komentátora
- žák dovede naslouchat druhým a respektovat jejich názor
- žák ocení výkony ostatních spolužáků
- žák přijme hodnocení ostatními
- žák je schopen okomentovat video bez zvukového záznamu
- žák rozvíjí komunikační dovednosti verbální a neverbální

Klíčové kompetence:

- Kompetence k řešení problémů – žák využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem
- Kompetence komunikativní – žák vyjadřuje své myšlenky a názory souvisle a kultivovaně v ústním projevu, naslouchá promluvám a komentářům spolužáků a zapojuje se do diskuse
- Kompetence sociální a personální – žák spolupracuje s druhými při řešení úkolu, oceňuje zkušenosti druhých a čerpá poučení z toho, co druzí lidé říkají a dělají; ovládá svoje chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení (RVP ZV, 2017).

Výukové metody: slovní (vysvětlování, vyprávění, rozhovor, dialog), názorně – demonstrační (předvádění)

Organizační formy výuky: hromadné, skupinové

Učební pomůcky: seznam s internetovými odkazy videí ke komentování (příloha č. 4), interaktivní tabule, kostýmy (kravaty, boa, korále, růže do vlasů)

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY:

ÚVODNÍ ČÁST

Aktivitu zahájíme motivačním řízeným rozhovorem.

Oblékne si kravatu, vžijeme se do role komentátora a tážeme se žáků, kdo se dnes chce také stát komentátorem/komentátorkou.

Abychom si tuto roli více přiblížili, vyptáváme se, jaká je náplň jeho práce, co musí umět, jak by se měl oblékat apod.

HLAVNÍ ČÁST

Dále žákům sdělíme, že mají jedinečnou možnost si roli komentátora vyzkoušet.

Postupně budeme losovat dvojice dobrovolníků, jejichž prvním úkolem je vybrat si vhodný doplněk v půjčovně kostýmů. Poté zvolený pár zaujme místo před interaktivní tabulí, kde bude dvakrát puštěna minutová ukázka videa bez zvukového záznamu. (např. část z hokejového utkání, pořadu o vaření, dokumentu apod.)

Poprvé se komentátoři na úryvek pouze dívají. Mohou si tak udělat celkový náhled, utřídit myšlenky, rozdělit role.

Podruhé už se stávají „opravdovými komentátory“ a snaží se video co nejlépe okomentovat. Třída v tuto chvíli zaujímá roli diváků, jež naslouchají a respektují vybrané páry.

Po uplynutí videa následuje řízený rozhovor, při němž se snažíme vypořádat, zda žáci dovedou ocenit výkony svých spolužáků a přijmout hodnocení ostatními.

Nejprve se obracíme k divákům a ptáme se, za co by komentátorskou dvojici pochválili, co by jí naopak vytkli či doporučili.

Poté se tážeme samotných aktérů:

„Bylo pro vás komentování zábavné?“

„Dokázali jste se vcítit do jiné role?“

<p>„Bylo pro vás snadné improvizovat?“</p> <p>„Jak se vám spolupracovalo ve dvojici? Rozdělili jste si role?“</p> <p>Takto se vystřídají všichni dobrovolníci – nikoho nenutíme.</p>
<p>ZÁVĚREČNÁ ČÁST</p>
<p>Ve chvíli, kdy si komentování „naši zájemci“ vyzkouší, vybereme společně jednu dvojici, které se dařilo nejvíce – její výkon byl pro nás nejlepší. (Hlasy zapisujeme na tabuli.)</p> <p>Vybraný pár poté odměníme dalším videem, které mají výherci okomentovat bez jakékoliv přípravy či prvotního zhlédnutí.</p> <p>Následně s nimi celý výstup opět zhodnotíme.</p> <p>Protože už mají s komentováním zkušenost, bude nás zajímat, zda pro ně bylo nyní snazší a více si ho užili.</p> <p>Na závěr stručně zhodnotíme celou aktivitu.</p>

2.5.3.2 Analýza hodiny

Následující dvě vyučovací hodiny jsme se měli vžít do rolí komentátorů, a proto se nabízelo jediné – uvést hodinu v téže roli. Oblékli jsme si kravatu, přivítali „vážené publikum“ a tázali se, kdo se chce dnes také stát komentátorem. Ruce žáků se začaly postupně zvedat a my mohli pokračovat v řízeném rozhovoru, abychom třídě přiblížili její úkol. Společně jsme si vzpomněli na jména známých komentátorů, vysvětlili si, co „takový komentátor“ musí umět, jaká je náplň jeho práce, ale také jak by měl například pečovat o svůj vzhled. Zároveň jsme neopomenuli zmínit důležitost improvizace a spisovného českého jazyka.

Poté jsme vybrali vždy dva dobrovolníky, jejichž úkolem bylo vžít se do role komentátora/komentátorky a pokusit se okomentovat minutové video bez zvukového záznamu. Ukázka byla dvojici puštěna na interaktivní tabuli hned dvakrát. První přehrání se pár v tichosti díval a získával určitou představu o obsahu videa, druhé přehrání už probíhalo s „našimi komentátory“. Ještě však nesmíme opomenout „půjčovnu kostýmů“, ve které se vždy „komentátorské duo“ zastavilo pro vhodný doplněk před samotným vystoupením. Tyto rekvizity sehrály velice důležitou roli v závislosti na zvýšení sebevědomí u žáků.

Během komentování a následného rozhovoru s aktéry jsme se zaměřili na několik málo aspektů. V první řadě nás zajímalo, zda se žáci dokáží vcítit do rolí komentátorů

či komentátorek. Na základě zpětné analýzy shlédnutých videozáznamů můžeme potvrdit, že se do své role dokázal vžít opravdu každý. Musíme zde však opět připomenout zapůjčení doplňků, jež na tomto mají také obrovský podíl. V nové roli se žáci snažili pracovat s hlasem, improvizovat, některým se podařilo zaujmout vtipem, jiným např. lepšími vyjadřovacími schopnostmi. Pasivně však k úkolu nikdo nepřistoupil. Každý usiloval o svůj prvotřídní výkon.

Nejlépe se do své role vcítily dvě žákyně, u jejichž výstupu bychom se rádi pozastavili. Doposud jsme je znali pouze ze školních lavic jako tiché a spíše se neprojevující. V rolích komentátorek jsme je však nepoznávali. Předváděly se v kostýmech – „hrály si na dámy“ – své nové role si plně užívaly. V jejich podání jsme zaznamenali nejrůznější gesta, ladné pohyby či výraznou mimiku. Dokázaly i rychle a zároveň vtipně reagovat - zde uvedeme příklad. Žákyně komentovaly video, které zachycuje přesný postup přípravy palačinek. V okamžiku, kdy kuchař přidává lžičku mouky a vzápětí druhou, komentuje jedna z dívek: „*Stačí jedna lžička - a nebo rači dvě!*“ Třída se začala smát a komentátorky si tak zajistily pozornost po celou dobu výstupu, který samozřejmě nabízel několik dalších vtipných momentů.

Při rozhovorech, které následovaly po každém videu, jsme se snažili zaměřit na to, zda žáci dovedou ocenit výkony svých spolužáků a zároveň, zda komentátoři dokáží přijmout hodnocení od ostatních. Z celkového pohledu musíme říci, že publikum opravdu nešetřilo pochvalami a nebylo páru, jež by po výstupu odcházel bez potlesku. Zazněly např. následující pochvaly:

„Bylo to vtipný.“

„Dokázali si rozdělit role.“

„Říkali to úplně jako ve videu.“

„Řekli to hezky.“

Už od malička rádi slýcháme kladná hodnocení, a tak i nyní žáci s úsměvem naslouchali pochvalám, které zaznívaly z úst jejich spolužáků. Některé výstupy byly natolik specifické, že nebylo snadné vymyslet důvody možných ocenění. Avšak třída vždy nějaké objevila a dokázala ocenit komentáře všech, čímž došlo k naplnění jednoho z dílčích cílů hodiny.

Nicméně nemohli jsme aktéry pouze chválit, nejsme bezchybní a je třeba naučit se přijímat i kritiku. Proto jsme žáky směřovali k tomu, aby na základě komentářů vyslovili i nějaké výtky či doporučení, ze kterých bychom se mohli poučit. Opět uvedeme některé z příkladů.

„Trošku se na začátku styděli.“

„Mluvili moc potichu.“

„Mluvit víc nahlas.“

„Nesmát se u toho.“

I když z úst žáků nyní zaznívala kritika, ti, ke kterým směřovala, ji dokázali přijmout. V tuto chvíli jsme se nesetkali s žádnou agresivní nebo naopak pasivní reakcí. Nebylo komentátora, jež by okamžitě útočil, nedovedl přiznat chybu nebo urážel ostatní. Nenašel se ani takový, který by pouze stál se svěřenými rameny, naslouchal kritice a nebyl schopen jakkoliv se vyjádřit. Žáci se zachovali asertivně, dokázali přijmout hodnocení od ostatních a zároveň se nebáli říct svůj názor.

Dále bychom rádi uvedli příklad přijetí kritiky dvou žákyň, jejichž úkolem bylo okomentovat „Dějiny udatného českého národa“, konkrétně Báje. Dívky si, jako všichni ostatní, vypůjčily rekvizity, jež se jim velice zalíbily. Svě nové doplňky vesele předváděly svým spolužákům a neustále se hlasitě smály. Se začátkem videa však jejich smích neustal – naopak se ještě více stupňoval. Dívky neznaly pověst o Krokovi a jeho dcerách, a proto z pana Kroka „udělaly kroky“ a z kněžny Libuše se rázem stala „Luboše“. Shodou okolností však máme ve třídě chlapce, jehož jméno se velmi podobá zmíněnému přereknutí – „Luboše“. Proto na to jmenovaný ihned zareagoval: „Cože? Luboš? Já tam nežiju!“ Tímto už dívky propukly v úplný smích a to se projevilo i na jejich komentářích. Poté, co odvedly svůj výstup, vyzvali jsme spolužáky, aby zmíněné žákyně ohodnotili.

Nejprve jim bylo doporučeno mluvit více nahlas, s čímž obě souhlasily a uznaly, že jejich komentáře nebyly dostatečně hlasité. Dále jim byl vytknut právě smích, o kterém jsme výše hovořili. I tuto výtku však dívky přijaly. Tvrzení, že se smály příliš, akceptovaly. Závěrem tedy můžeme říci, že žákyně dovedly přiznat svoji chybu, aniž by na někoho zaútočily či ho urazily. Zároveň se před nikým neponižovaly a nebály se samy vyjádřit svůj postoj k celému výstupu.

Dalším z důležitých cílů této hodiny pro nás bylo naslouchání a respektování druhých. Přesvědčili jsme se však, že to není vždy snadné a v některých chvílích můžeme selhat jako jeden z našich párů. Jednalo se o chlapce a dívku, jejichž úkolem bylo okomentovat záznam z biatlonu. Shodou okolností se nám zde opět sešly - jako v předcházející aktivitě - dva úplně odlišné typy osobností. Zprvu se tato dvojice od ostatních ničím nelišila. Zapůjčili si kostýmy a s očekáváním vyčkávali, které video jim bude přiděleno. První se ujal slova chlapec (dále

žák A). Dívka (dále žákyně B), usmívajíc se, přihlížela a neustále svému partnerovi něco šeptala. Zpočátku tomu nevěnoval pozornost a pokračoval dále ve svém monologu. Po chvíli ho však komentování omrzelo a otočil se na svoji partnerku se slovy: „*A ted' ty. Mluv.*“ Žákyně B mu začala něco potichu vysvětlovat, ale žáka A to zjevně vůbec nezajímalo, protože na ni začal křičet: „*Tak mluv nahlas! Dělej! Ted' ty!*“ Jeho agrese se stupňovala a k výkřikům přibyla i výrazná gesta rukou, která žákyni B jasně naznačovala, že má začít mluvit. K našemu překvapení si však žákyně B neustále zachovávala klidnou mysl. Na spolužáka nekřičela, nebyla vulgární ani uražená. Usmívala se, nic neřikala, domníváme se, že pouze vyčkávala, až video skončí. Ukázkou žák A uzavřel slovy: „*S ní se nedá hrát!*“ a našťvaný odešel na své místo v lavici.

Snažili jsme se s žákem A navázat kontakt a zeptali se ho, zda si myslí, že se k žákyni B choval pěkně. Odvětil, že jeho chování správné nebylo. Tázali jsme se tedy dále: „Neměl bys ted' něco říct?“ Nato jsme zaslechli tichouneké „*promiň*“, které však nevycházelo z jeho úst. Jeden ze spolužáků se tímto snažil chlapci napovědět, avšak zbytečně. Spolupráce žáka A s námi pro tento den skončila. Proto jsme obrátili naši pozornost zpět k dívce, která dosud stála u tabule. Zajímalo nás, jak se k celé situaci vyjádří. Nejprve jsme zjišťovali, zda pro ni bylo těžké komentovat s partnerem, jež jí byl přidělen. Odpovědí nám však bylo pouze pokrčení rameny. Pokoušeli jsme se navázat dialog, ale naše snažení bylo zbytečné. Dívka byla nervózní, neustále si upravovala vypůjčené boa, křížila nohy a očima probodávala zem. Její příležitostné odpovědi byly strohé a téměř neslyšitelné. Po celou dobu se usmívala a nebyla schopná vyjádřit svůj názor. Pasivní postoj, jež zvolila, nebyl správný. Svému partnerovi neustále ustupovala a nedovedla jasně vyjádřit svá přání a potřeby.

Vrátíme-li se k osobě chlapce, je nutno podotknout, že jeho chování se velmi vzdalovalo asertivitě. Ve chvíli, kdy ho jeho partnerka neuposlechla a neujala se komentátorské role, neovládl své emoce. Okamžitě zaútočil, byl agresivní, prosazoval pouze sebe a na spolužačku se neohlížel. V závěru přiznal, že jeho chování nebylo správné, což je polehčující okolností, avšak omluvit se nedokázal. Agresivní lidé, pokud se zmýlí, neumí přiznat chybu a v tomto jsme se přesvědčili i u „našeho komentátora“.

Již v úvodu jsme uváděli, že aktivita „V roli komentátora“ bude pouze pro dobrovolníky. Nikoho jsme tedy nenutili a nepřesvědčovali proti jeho vůli. Avšak v závěru, kdy se nabízel poslední možnost vyzkoušet si komentátorskou profesi, tázali jsme se, zda je mezi námi ještě „nějaký odvážný dobrovolník“. Pro úplnost uvedeme, že se jednalo o tři žáky. Na náš dotaz

mile zareagoval komentátor, jež byl při svém výstupu agresivní, na jednoho z nezúčastněných slovy: „*Zkus to, bude to dobrý.*“ Ihned se k němu připojil další spolužák: „*Jó, jdi do toho.*“ Na to začala skandovat celá třída jména žáků, jež si komentování zatím nevyzkoušeli. I když tento pokus skončil neúspěchem, přesvědčili jsme se, že zde panuje zdravé třídní klima. Žáci respektovali rozhodnutí svých spolužáků a vyhnuli se jakékoliv možné agresí.

Nicméně do konce vyučovací hodiny zbýval čas, dobrovolníky už jsme neměli, a proto jsme zasáhli my se svým návrhem, zda by se do rolí komentátorek nechtěly vžít i „naše paní učitelky“. Ještě než jsme dokončili myšlenku, třída začala opět skandovat: „*Pá-ní u-či-téél-ky! Pá-ní u-či-téél-ky!*“ Čekali jsme tedy, jak se kantorky k celé věci postaví.

Jejich následná reakce byla pro všechny velkým přínosem. Nezaváhaly, ihned si zapůjčily kostýmy a uchystaly nám nezapomenutelný komentátorský zážitek. Pro žáky se nyní staly rovnocennými partnery, což pro nás bylo velmi důležité. Vžily se do svých rolí a my se tak na okamžik mohli stát „fanoušky Velké pardubické“. Paní učitelky se před nikým nepovyšovaly, působily klidným a vyrovnaným dojmem. Jejich slovní i neverbální projev byl pozitivní a plný energie. Pokud bychom pak mohli jejich působení v rolích komentátorek vyjádřit jedním slovem, bude jím asertivita.

V poslední fázi aktivity nás čekal nelehký úkol – vybrat dvojici, která dnes předvedla nejzdařilejší výkon. Každý se tedy mohl svobodně vyjádřit a přidělit svůj hlas jednomu z párů. I když byly názory žáků rozdílné, vítězný pár byl pouze jeden. Nejvíce hlasů nasbíraly žákyně, jež upoutaly svými komentáři k videu zachycujícímu přípravu palačinek. Těšilo nás, že svůj názor sdělil opravdu každý a celé hlasování se obešlo bez jakýchkoliv protestů či urážek. Vítězky byly všemi přijaty, což pro nás bylo velice důležité. Odměnou bylo dívkám navrženo okomentovat jiné video, tentokrát však bez přípravného zhlédnutí. Ani na okamžik nezaváhaly a se slovy: „*To dáme! Že jo?!*“ okamžitě zaujaly své komentátorské pozice.

Jelikož se jednalo o již druhou komentátorskou zkušenost, dívky nebyly nervózní a vyzářovala z nich jistota. Více pracovaly s hlasem, slovně se doplňovaly, žertovaly a podaly tak skvělý výkon, který ostatní dovedli ocenit. Zazněly zde pochvaly, ale i některá doporučení, jimž dívky naslouchaly a respektovaly je. Samy uvedly, že absence přípravného videa je nijak neomezila a celý projev si velice užily.

Na závěr jsme poprosili žáky o jejich sebehodnocení. Zajímalo nás, kdo je potěšen svým výkonem a myslí si, že se mu podařilo vžít se do role komentátora a naopak, kdo je tentokrát nespokojený, ale nasbíral mnoho zkušeností, jež příště využije ke svému úspěchu. Nyní pro nás

nebyla důležitá pravdivost všech vyjádření, ale schopnost každého ohodnotit sebe samého. V tomto případě byl náš cíl naplněn.

2.5.3.3 Reflexe

Improvizace, respekt, pokora, vtip, naslouchání – to vše nás provázelo celé dvě vyučovací hodiny, jež jsme si v rolích komentátorů a komentátorek náležitě užili. Velice kladně hodnotíme využití kostýmů, které se staly jedním z hlavních motivujících prvků, a nebylo žáka, který by jich s nadšením nevyužil. Dále musíme zmínit vhodný výběr videí určených ke komentování. Ukázky byly zábavné, některé i poučné. Viděli jsme např. jak správně přišít knoflík, připravit palačinky nebo také jak reaguje ocet s jedlou sodou.

Každé komentování vždy vystřídal řízený rozhovor s aktéry, čímž se stávala hodina časově náročnou a způsobilo nám to menší komplikace v celé organizaci, jelikož jsme si na její uskutečnění vyhradili pouze jednu vyučovací hodinu. Třídní paní učitelka však pohotově zareagovala a následující hodinu nám ponechala k dispozici. Díky ní jsme mohli dojít naplnění našich zbylých cílů.

Pokud zpětně nahlédneme na samotné komentování, nelze přehlédnout dílčí nepozornost žáků v roli publika, kterou lze částečně vysvětlit dlouhým trváním celé aktivity. Po většinu času žáci seděli v lavicích, sledovali své spolužáky a poté je na základě jejich výkonů ohodnotili. Vlastní výstup byl pak z celkového časového trvání zanedbatelný a aktivita se stávala pro žáky zdlouhavou. Díky této zkušenosti bychom se příště zamysleli nad cílenějším pozorováním jednotlivých výstupů. Nabízí se zde možnost přidělit vždy každému jedinci z publika konkrétní úkol, jež musí splnit během daného výstupu. Úkoly zapsané na kartičkách by si žáci losovali vždy v čase, který komentátoři využívají k zapůjčení kostýmů, čímž bychom tuto prodlevu smysluplně využili. Zároveň bychom úkoly formulovali tak, aby nám jistým způsobem nahradily řízený rozhovor, jež následoval po každém vystoupení. Celkově bychom tak mohli docílit zvýšení pozornosti a aktivity žáků během pozorování. Nyní uvedeme příklady možných úkolů:

Příklad č. 1: Porad', v čem by se mohli komentátoři příště zlepšit.

Příklad č. 2: Za co bys komentátory pochválil? (Uveď jeden příklad.)

Být dobrým komentátorem není snadné, v čemž se žáci utvrdili, když si vyzkoušeli okomentovat video bez zvukového záznamu a splnili tak jeden z dílčích cílů. Opět se nám podařilo rozvíjet asertivitu a dovednosti s ní spojené. V roli komentátora žáci dokázali přijmout hodnocení svých spolužáků a zároveň se jim snažili během celé aktivity naslouchat a respektovat jejich názory. Nesmíme také opomenout, že se mohl každý bez pocitu viny svobodně rozhodnout, zda si novou roli vyzkouší či nikoliv.

2.5.4 Aktivita č. 4

2.5.4.1 Příprava na hodinu

CHARAKTERISTIKA VYUČOVACÍ HODINY:

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 min.

Počet žáků: 15

Téma: SKUPINOVÁ KRESBA

Výchovně vzdělávací cíle

- žák si vyzkouší pracovat za ztížených podmínek (bez mluvení)
- žák obhájí svůj názor, ale také reguluje svá rozhodnutí
- žák chápe důležitost spolupráce ve skupině
- žák dovede naslouchat ostatním a respektovat jejich názor
- žák hledá kompromis při společné práci
- žák se podílí na kreslení a zároveň plní pravidlo – být němý
- žák zachází s grafickým a výtvarným materiálem

Klíčové kompetence:

- Kompetence k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá jejich konečné řešení
- Kompetence komunikativní – žák naslouchá druhým, snaží se jim porozumět
- Kompetence sociální a personální – žák spolupracuje ve skupině, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce, chápe potřebu efektivně spolupracovat
- Kompetence pracovní – žák používá bezpečně a účinně nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla pro danou činnost (RVP ZV, 2017).

Výukové metody: slovní (vysvětlování, vyprávění, rozhovor, dialog), názorně – demonstrační (předvádění)

Organizační formy výuky: hromadné

Učební pomůcky: balicí papír, psací potřeby, „medaile“

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY:

ÚVODNÍ ČÁST

Aktivitu zahájíme řízeným rozhovorem na téma „Plnění bobříků na letních táborech“.

Zajímá nás, kdo již byl na letním táboře či jiném nocování po delší dobu, kdo zde hrál „táborové hry“ - konkrétně bobříky - a zda žáci znají jejich podstatu.

Společně si vysvětlíme význam těchto bobříků, zmíníme jejich časovou rozmanitost a uvedeme si některé konkrétní příklady.

Poté vyzveme kolektiv, zda by si chtěl nějakého „bobříka“ vyzkoušet splnit, načež také odhalíme, že se jedná o „bobříka mlčení“.

Žáci mají za úkol společnými silami nakreslit na balicí papír velký vánoční stromeček, avšak bez mluvení.

Jelikož „plníme bobříky“, nezapomeneme žáky také motivovat „odměnou v podobě bobříka“, pokud zkoušku splní.

HLAVNÍ ČÁST

Následuje samotné kreslení po dobu třiceti minut.

V tuto chvíli zaujímáme roli pozorovatele a do průběhu aktivity nikterak nezasahujeme.

Během vzájemné spolupráce se snažíme zaměřit na to, zda žáci dokáží plnit pravidlo – být němí.

Dále nás zajímá nejen dovednost naslouchání a respektování ostatních za ztížených podmínek, ale i schopnost hledat kompromisy při společné práci.

Rovněž nesmíme opomenout důležitost spolupráce, jež je také jedním z klíčových prvků našeho pozorování.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Po uplynutí třicetiminutové doby „němého kreslení“ se s žáky usadíme do kroužku a pokusíme se zhodnotit celý průběh aktivity.

Nejprve se tážeme na pouhé dodržení pravidla – komu se podařilo ovládnout sebe samého a po celou dobu nepromluvil.

Poté dáme každému z žáků prostor, aby nám sdělil své pocity ze samotného kreslení. Zajímá nás, jak se spolužákům pracovalo, co by upravili, případně změnili, aby byli příště úspěšnější. Na závěr celou třídu odměníme „sladkými bobříky“.

2.5.4.2 Analýza hodiny

Nosným prvkem následující hodiny byla především vhodná motivace. Žáky čekalo třicetiminutové mlčení, a proto bylo třeba zmíněný element nezanedbat. Aktivitu jsme tedy zahájili řízeným rozhovorem, kdy jsme se třídy tázali na letní tábory, různá nocování a přespávání, kterých se účastnili. Zajímaly nás jejich příjemné zážitky a vzpomínky, ale především hry a aktivity, na kterých se podíleli. Snažili jsme se v nich tak vzbudit pozitivní pocity a postupně je „naladit“ na nadcházející úkol. Poté jsme začali náš rozhovor směřovat k „plnění bobříků“ a zkušenostem žáků s tímto spojeným. Mnozí „bobříky“ znali a sami absolvovali, tudíž pro nás bylo snazší osvětlit si jejich smysl, upozornit, že mají jistá pravidla a zásady a využít při tom konkrétních žakovských příkladů. Je třeba dodat, že po celou dobu motivačního rozhovoru se žáci hlásili, plně spolupracovali, dělili se s námi o své zkušenosti a zážitky a zároveň naslouchali projevům svých spolužáků. Následně jsme mohli přistoupit k plnění samotného úkolu. Nejprve jsme žákům položili otázku, zda si dnes chtějí vyzkoušet „bobříka mlčení“. Jejich hromadné „ano“ nás utvrdilo v tom, že motivace byla zdařilá a mohli jsme tak aktivitu všem více přiblížit.

Sdělili jsme žákům, že úkolem je nakreslit společnými silami vánoční stromeček, avšak za současného plnění „bobříka mlčení“. Nezapomněli jsme dodat, že za úspěšně odvedenou práci budou také „bobříkem“ odměněni, ale v tuto chvíli už nám část třídy nevěnovala pozornost a se svými voskovými pastelkami začala zaujímat místa okolo připraveného balicího papíru před tabulí. Využili jsme tedy žakovského zájmu, „odstartovali“ půlhodinové mlčení a s velkým očekáváním sledovali průběh „němého kreslení“.

Zavládlo naprosté ticho. Každý se chopil pastelky a počal kreslit. Rozmístění žáků kolem kreslicí plochy však bylo nerovnoměrné. Připravený balicí papír byl obdélníkového tvaru a nemohli jsme si nepovšimnout většího počtu žáků u jedné z jeho kratších stran. Nebyl tu dostatečný prostor, aby se zde mohl realizovat každý, kdo se do této části zprvu usadil, a proto jsme čekali, jak žáci zmíněnou překážku vyřeší. Tři dívky se po chvíli snažení pozvedly na kolena a s výrazem ve tváři, z něhož jsme vyčetli následující slova: „*Tady se nevejdu!*“, hledaly očima vhodnější místo. Mezitím se však náš pohled obrátil k žákovi, jež si počal beze slova uklízet pastelky do obalu, klidně se zvedl a bez jakékoliv známky agrese se usadil do své lavice. Ani z nahrávky jsme nedokázali odhalit možný důvod jeho odchodu. Příčinu jsme se dozvěděli až od samotného žáka při závěrečném shrnutí, k němuž se vyjádříme později. Nutno ještě podotknout, že odchodu žáka žádný ze spolužáků nevěnoval pozornost. Nikdo neodvrátil pohled, každý si hleděl svého.

Vrátíme-li se ke třem dívkám, jež nebyly spokojeny se svým stávajícím místem, po chvíli bezradného pozorování ostatních se rozhodly pro změnu pozic a jedna po druhé se začaly přesouvat mezi již pilně pracující spolužáky. Žákyně č. 1 a žákyně č. 2 zaujaly svá nová místa bez jakéhokoliv problému. Spolužáci, ke kterým přicházely, je vstřícně a v neustálé mlčenlivosti přijali mezi sebe a nadále se věnovali práci. Žákyně č. 3 mezitím zjistila, že z nové pozice, jež si vybrala, nedosáhne na papír, a proto začala spolužačce vedle sebe poklepávat na záda, aby s ní navázala kontakt. Dívka ihned k žákyni č. 3 vzhledla, sledovala, jak je jí gesty naznačováno, aby se posunula, ale neučinila tak. Odvrátila pohled zpět ke kreslení a spolužačky si nevšimala. Žákyně č. 3 si oddechla, zůstala nezáčastně sedět na svém novém místě a přihlížela ostatním, jak pracují. Po nějaké době ji však pouhé pozorování omrzelo a pokusila se navázat kontakt se spolužačkou po své druhé ruce – tentokrát úspěšně. Dívky začaly spolupracovat, vzájemně si podávat pastelky a pomocí gest a mimiky si naznačovaly, kde budou dále pokračovat v práci.

Pokud pohlédneme na třídu jako celek, musíme vyzdvihnout jejich zodpovědný přístup a odhodlání splnit úkol. Až na výjimku žáka, jež se zpočátku odebral do své lavice, se na kresbě podílel každý. Obávali jsme se, že mlčení bude pro některé žáky nesplnitelnou překážkou, avšak mylili jsme se. Spolužáci začali plně využívat neverbální komunikace. Dorozumívali se pomocí nejrůznějších gest, výrazů ve tváři, ale velkou oporou jim byl i oční kontakt či přímý dotek. Komunikaci beze slov však dle našeho názoru nejefektivněji využívaly dvě dívky, k nimž nyní přesuneme naši pozornost. V první řadě nás u těchto žákyň zaujala jejich poctivost

a vzájemná spolupráce. Bez jediného slůvka se dokázaly domluvit téměř na čemkoliv. Pro představu si nyní uvedeme některé z konkrétních příkladů jejich dorozumívání:

- Počet ozdob, které chtěly nakreslit, si ukázaly pomocí prstů.
- Pokud chtěly jedna druhou na něco upozornit, dotkly se paže „té druhé“ či poklepaly na její rameno.
- Kýváním hlavy vyjadřovaly souhlas či nesouhlas.
- Ve chvíli, kdy jim dokreslila pastelka, jedna z žákyň gesty ukazovala na tuhu pastelky a zároveň natahovala ruku směrem ke své lavici, aby naznačila, že potřebují přinést ořezávátko. Spolužačka tomu porozuměla, ale ještě než se zvedla k odchodu, sledovala, jak jí dívka přiloženým ukazováčkem před ústy upozorňuje, aby nezapomněla na „bobříka mlčení“.

Ve třídě doposud panoval téměř ničím nerušený klid. Slyšitelný byl pouze drobný pracovní šum způsobený samotným kreslením, manipulací s pastelkami či přesouváním žáků po pracovní ploše. Nesmíme také opomenout občasné tiché zašeptání, které však nepůsobilo rušivě, a proto jsme mu nevěnovali větší pozornost.

Po téměř sedmiminutové době společného kreslení jeden z žáků (dále žák A) vzhledl od práce, začal se rozhlížet kolem sebe a očima spočinul na chlapci, jež se na samotném počátku aktivity bezdůvodně zvedl a tiše odešel na své místo. V tuto chvíli žák A bez rozmýšlení nezúčastněného chlapce polohlasně oslovil a dodal: „*Pojď!*“ - Jednoznačně ho tak vyzval, aby se připojil k ostatním. Chlapec však nereagoval a dále se lokty opíral o lavici svírajíc hlavu ve svých dlaních. Vnímavý žák A tedy pokrčil rameny a svoji pozornost přesunul opět k vánočnímu stromečku, jež se začínal objevovat na balicím papíře. Tento moment byl pro nás překvapující. Protože jsme měli možnost seznámit se s celou třídou již dříve, věděli jsme, že mezi těmito dvěma chlapci panuje neustálé napětí. Často se vulgárně napadají a při vzájemných hádkách nedokáží ustoupit jeden druhému. Proto nás zmíněná reakce o to více zaskočila. Vrátime-li se však k dílčím cílům aktivity, musíme také podotknout, že žák A nedodržel pravidlo mlčenlivosti. Nicméně v porovnání s jeho ohleduplným jednáním pro nás v tuto chvíli „mlčení“ ztratilo veškerou důležitost. Žák A nám svým činem dokázal, že nyní je pro něho spolupráce všech ve skupině „na prvním místě“. I přes „bobříka mlčení“ se nebál oslovit spolužáka, protože věděl, že je to správné. Samozřejmě bychom mohli argumentovat tím, že žák A mohl nepracujícího chlapce vyzvat ke spolupráci i za současného dodržení mlčenlivosti, avšak jeho spontánní rozhodnutí se ubíralo správným směrem, a jelikož bylo

bezprostřední, nebyl zde čas přemýšlet o jiných způsobech jeho uskutečnění. Dále je třeba dodat, že po neúspěšném pokusu o navrácení chlapce zpět mezi ostatní, „náš empatický žák A“ respektoval jeho rozhodnutí a bez jakýchkoliv poznámek opět zaujal roli „tichého kreslíře“.

Několik následujících minut žáci tiše spolupracovali, vzájemně si vypomáhali, půjčovali pastelky, společnými silami postupně dokreslovali jednotlivé části stromečku a my si tak začínali být jistí, že do vypršení námi stanoveného času pro aktivitu již nemohou nastat větší komplikace. – Mýlili jsme se však.

Po chvíli uprostřed kreslicí plochy vzniklo napětí mezi dvěma chlapci (dále žák B a žák C), jehož příčinu jsme nestačili zpozorovat. Ze zpětné analýzy naší nahrávky je patrné, že společně pracovali na jedné části stromečku, avšak každý ji chtěl vybarvit dle svých představ a oba se vyhýbali možnému kompromisu. Nejprve pouze jeden druhému vytlačovali ruku držící pastelku mimo kreslicí plochu a snažili se prosadit své. Nicméně žák B již nadále neudržel své chování a začal agresivně „čmárat“ po obrázku a ostatním tak kazit jejich společnou tvorbu. Žák C v tu chvíli přestal pracovat a gesty obohacenými o výraznou mimiku dával spolužákovi jasně najevo, že s jeho chováním nikterak nesouhlasí. Pokud bychom mohli číst z výrazu jeho tváře, psala se tam následující slova: „*Proč to jako děláš?!*“ Žák B však nadále ničil obrázek a na nikoho se neohlížel. V tu chvíli jeden z přisedících spolužáků (dále žák D) tiše pronesl: „*Seš blbej.*“ Nato žák B ihned zareagoval: „*Ty seš blbej, já sem to slyšel.*“ Tato krátká výměna názorů však ovlivnila vzniklý spor více, než jsme předpokládali. Žák B byl vyrušen ze svého agresivního počínání natolik, že přestal ničit obrázek a začal opět spolupracovat s ostatními. Avšak je třeba dovysvětlit, že se jednalo o žáka s diagnostikovaným syndromem ADHD, jež často reaguje v afektu a bez rozmyšlení. Vrátime-li se ke spolužákům kreslicím nejbližší žákovi B, musíme vyzdvihnout - snad zatím nejpřekvapivější - reakci žáka D, jež se bez přemýšlení pustil do opravování škod, které žák B svým nevhodným chováním - „čmáráním“ - způsobil. Žák D nás tímto upozornil, jak je pro něho výsledná práce důležitá a především, že i v takovýchto chvílích je možné najít kompromis.

Po chvíli se agresivita žáka B opět navrátila, tentokrát však ve větší míře. Chlapec začal bez jakéhokoliv podnětu zběsile „začmárávat“ část vánočního stromečku. Za okamžik odhodil pastelku, z krabičky si nabral plnou hrst jiných a svíraje všechny, pokračoval v ničení. V poslední fázi pohodil hrst voskových pastelek na papír, zapřel se o ně dlaněmi a snažil se tak jimi vytvořit silnou stopu. Jelikož však byly stále v papírových obalech, zjistil, že jeho

myšlenka není uskutečnitelná, a tak se rozhodl vhodit pastelky zpět do krabičky, načež začal vedle stromečku kreslit svůj vlastní obrázek.

Přesuneme-li se k následným reakcím spolužáků po dobu chlapcovi agresivity, vyslovíme jediné: „Byly neuvěřitelné.“ I když žák B neuznával ostatní a prosazoval pouze sebe, byl třídou respektován. Nikým nebyl okamžitě napaden, ponižován či urážen. Žáci se pouze tiše „pozastavovali“ nad jeho agresivními projevy, krčili rameny a nevěřičně pokyvovali hlavami. Každý pokračoval ve společné práci a my se utvrdili, že třída se snadno nevzdá.

Další zajímavá reakce následovala ve chvíli, kdy žák B přesunul svoji pozornost na spodní část stromečku, kde chtěl opět začít spolužákům kazit jejich dosavadní snažení. Nyní však okamžitě zareagovali a začali svými dlaněmi obrázek zakrývat a zabraňovat tak poškození. Ti, jež seděli místu dění nejbližší, ale zároveň se nenacházeli v centru, přispěchali spolužákům na pomoc a svými pažemi také bránili „ohrožené území.“ Žák B se pokoušel s pastelkou v ruce nalézt skulinku, avšak spolužáci „v obraně“ stromečku vytrvali a po chvíli žákova marného snažení jej utvrdili, že nyní svého ničivého cíle nedosáhne. Odebral se tedy zpět k již poničené části obrázku, kde pokračoval v „čmárání“.

Avšak nejobjektivnější z celého incidentu bylo chování žáků. Po dobu chlapcovy agresivity si zachovali klidnou mysl a nesklouzli k agresivitě. Jak jsme již výše uváděli, snažili se nacházet kompromisy a i přes nelehké překážky dodržet „bobříka mlčení“. Z jejich úst jsme mohli zaslechnout pouze příležitostné zašeptání, jež bylo téměř zanedbatelné. Upřímně musíme říci, že v některých chvílích bychom nedovedli uhlídat své emoce jako „naše třída“ - okamžitě bychom útočili. Žáci si však uvědomovali důležitost spolupráce a věděli, že urážky či ponižování by nebyly moudrým řešením.

Nyní se opět vrátíme k osobě chlapce. Jelikož mu ostatní nevěnovali pozornost, snažil se ji různými způsoby získat zpět. Pohazoval pastelkami, kreslil si po paži - avšak neustále držel „bobříka mlčení“. V této fázi byli spolužáci již méně soustředění, více šeptali, poposedávali, často sledovali ostatní, ale o projevy žáka nejevili zájem. Chlapec se tedy opět pokusil narušit jejich kresbu, ale i tentokrát jeho snaha skončila neúspěchem. Spolužáci ihned reagovali, dlaněmi chránili své výtvary a žáka tak přesvědčili upustit od svého úmyslu. Beze slov se vrátil k již poničené části stromu a pokračoval ve svém „stylu kreslení“. Poté se k němu cíleně naklonil žák D a pastelkou vyznačil plochu, kterou by měl chlapec respektovat a zároveň nepřesáhnout svým „čmáráním“. Prostor se však zdál chlapci nedostačující, a proto pastelkou naznačil jeho zvětšení. Žák D na tento kompromis souhlasně pokýval hlavou a oba spolužáci

se začali věnovat svému. Byli jsme zaskočení. Zprvu agresivní žák B nyní respektoval žáka D a byl schopen přistoupit na jím navrženou dohodu. Žák B tentokrát nezvolil okamžitý útok, pouze navrhl úpravu návrhu žáka D, s níž oba souhlasili. Společný kompromis byl tedy výhrou pro všechny.

Jelikož vypršel čas „němého kreslení“, utvořili jsme s žáky kroužek kolem výsledné práce a uvedli řízený rozhovor otázkou: „Komu z vás se podařilo po celou dobu mlčet?“ Nezvedla se žádná z rukou a my byli potěšeni, že žáci dovedli být sebekritičtí a nebáli se přiznat neúspěch. Dále jsme se tázali, z jakého důvodu se jim nepodařilo kreslit beze slov, jak se jim pracovalo či jaké mají pocity z celé aktivity. Většina třídy si pouze stěžovala na spolužáka, jež jim práci kazil a přisuzovala mu vinu za nedodržení „bobříka“. Ve chvíli kdy se „naš žák B“ dostal ke slovu, sklonil hlavu a odmítl se k celé věci vyjádřit – zaujal pasivní roli a chybu nepřiznal. Nutno ještě doplnit, že po celou dobu rozhovoru naslouchal ostatním a jejich komentáře nijak nekomentoval a nenapadal.

Dále si připomeňme osobu chlapce (dále žák E), jenž se na samotném začátku aktivity rozhodl odejít do své lavice a celé činnosti pouze pasivně přihlížet. Nyní s námi seděl v kroužku a rozhodl se nám také sdělit své pocity a názory. Dozvěděli jsme se, že toužil kreslit kometu, ale spolužačka mu zakrývala prostor, protože ji chtěla vyobrazit ona sama. Poté nebyli schopni vymyslet možný kompromis, a tak žák E „v roli chudáčka“ opustil místo dění. - Dívka chlapcovu výpověď komentovala slovy: „*On to tak kreslil úplně jinak, né správně.*“ Ihned reagoval jiný žák: „*Vona ho furt vyháněla pryč, sem to viděl.*“ Tázali jsme se, zda žák E odešel opravdu jen kvůli „kometě“, načež se nám dostalo souhlasné odpovědi. Dodali jsme, že spolužákům chyběl - avšak žák E ihned odvětil: „*Nechyběl.*“ Nečekaně na náš dovětek zareagovala i třída: „*Jó, chyběl, mohl nám pomoci.*“ Jejich překvapivá reakce krásně zakončila závěrečný rozhovor. Žáci mohli zvolit pasivní roli a na naši poznámku nikterak nereagovat či roli agresivní a utvrdit žáka E v tom, že opravdu nikomu nechyběl. Nicméně spolužáci zvolili přístup asertivní a snažili se žáka E ujistit, že jeho přítomnost by jim byla ku prospěchu.

Závěrem jsme se žáků tázali, zda si chtějí výsledek své práce vystavit ve třídě. Následná reakce nás opět zaskočila. Přihlásili se totiž pouze dva žáci. Žák E, jež se kreslení neúčastnil, a žák B, který svou agresí výtvar ničil. Ostatní odmítali slovy:

„*Nééé, je to hnusný!*“

„*Vždyť je to celý zkažený!*“

„*Vždyť nám to celý počmáral!*“

Všichni tak dali najevo svůj názor a jelikož nás velmi tížil čas, již jsme se tímto paradoxem nezabývali. Poděkovali jsme žákům za jejich odvedenou práci a zároveň vyjádřili náš velký obdiv k jejich chování. Při ničivých projevech spolužáka se dovedli ovládnout, nepodlehli agresí a zároveň neustále pokračovali v kresbě, a proto jsme je nyní mohli odměnit „sladkým bobříkem“.

2.5.4.3 Reflexe

Pokud bychom naši aktivitu měli definovat jedním slovem, bude jím „spolupráce“. Žáci si vyzkoušeli být v roli „němých malířů“ a podílet se na společné kresbě vánočního stromečku. Tento motiv jsme vybrali z důvodu blížících se Vánoc a musíme podotknout, že byl opravdu správnou volbou. Každý se zde mohl realizovat díky nejrůznějším ozdobám či naděleným dárkům, avšak na výsledný strom bylo nahlíženo jako na společnou práci, na níž se podílel každý rovným dílem.

Jelikož se jednalo o hromadnou kresbu, organizace zde byla výhodou. Žáci se po celou dobu zdržovali pouze v okolí kreslicího pole, tudíž pro nás bylo snadné rozmístit kamery a následně nahrávky analyzovat. Sami jsme mohli být přímými svědky veškerého dění, všech komplikací či nečekaných činů, což pro nás bylo při zpětném analyzování velkým přínosem.

Zprvu snad mohla aktivita působit příliš jednotvárně, avšak díky celkovému asertivnímu přístupu žáků se pro nás stala jedinečnou. Ačkoliv byla společná práce třídy agresivně napadána a ničena jedním z žáků, nikdo okamžitě nezaútočil a nikdo také práci nevzdal. Žáci spolupracovali, snažili se vymýšlet různé kompromisy a veškeré komplikace s tímto spojené řešit klidnou myslí. Pokud bychom se vžili do jejich role, jsme si jistí, že bychom se neovládli. Proto jim patří náš velký obdiv.

2.5.5 Aktivita č. 5

2.5.5.1 Příprava na hodinu

CHARAKTERISTIKA VYUČOVACÍ HODINY:

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 min.

Počet žáků: 15

Téma: RECITAČNÍ SOUTĚŽ

Výchovně vzdělávací cíle

- žák ocení úspěch ostatních při recitaci
- žák provede konstruktivní kritiku
- žák respektuje tempo ostatních
- žák toleruje chyby či jazykové nedostatky ostatních
- žák cítí zodpovědnost za kolektiv
- žák přistupuje ke své roli zodpovědně a recitaci úmyslně nekazí ostatním
- žák přijme kritiku druhých
- žák rozvíjí komunikativní dovednosti a kultivovaný projev

Klíčové kompetence:

- Kompetence k řešení problémů – žák naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností; kriticky myslí a výsledky svých činů zhodnotí
- Kompetence komunikativní – žák se vyjadřuje souvisle a kultivovaně v ústním projevu; naslouchá druhým a vhodně na ně reaguje; obhájí svůj názor
- Kompetence sociální a personální – žák pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce; na základě ohleduplnosti při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů; chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu; vytváří si pozitivní představu o sobě samém (RVP ZV, 2017).

Výukové metody: slovní (vysvětlování, vyprávění, rozhovor, dialog), názorně – demonstrační (předvádění)

Organizační formy výuky: hromadné

Učební pomůcky: kostýmy (klobouky, šátky, sukně, kožíšek, vestičky), kamínek, kartičky s částmi básně (příloha č. 5)

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY:

ÚVODNÍ ČÁST

S žáky se přivítáme a uvedeme řízený rozhovor slovy: „Palec nahoru znamená souhlas, palec dolů nesouhlas.“

Navážeme otázkami - žáci zvedají palce.

- Kdo má rád básničky?
- Kdo rád recituje?
- Kdo se účastnil nějaké recitační soutěže?
- Kdo recitoval sám před tabulí/třídou/paní učitelkou?
- Kdo recitoval ve skupině?
- Recitovali jste jako „celá třída“?

Sdělíme žákům, že se dnes jedné recitační soutěže v kategorii - recitace tříd - společně zúčastníme. Předáme jim vybranou básničku „O veliké řepě“ a seznámíme s celým průběhem.

Básnička je již rozdělená na 16 částí (16 žáků ve třídě) a každý úsek nalepen na samostatnou kartičku. Úkolem žáků je si kartičky rozdělit a během patnácti minut nacvičit společnou recitaci, jež poté předvedou před samotným publikem (učitelkami). Podmínkou není se báseň naučit z paměti, žáci mohou po celou dobu využívat text na kartičce. K dispozici se nabízí také připravené kostýmy, které mohou použít dle jejich uvážení.

HLAVNÍ ČÁST

Poté, co žákům vše vysvětlíme, přistoupíme k samotné realizaci aktivity. Předáme třídě potřebné komponenty a po následující čas zaujímáme roli kameramana či pouhého pozorovatele.

Během patnáctiminutové doby pro nácvik se snažíme zaměřit na plnění námi vytyčených cílů. Soustředíme se na to, zda žáci přistupují ke své roli zodpovědně, recitaci úmyslně nekazí, ale také zda cítí zodpovědnost za kolektiv. Dále je pro nás důležitá schopnost tolerovat chyby či jazykové nedostatky spolužáků a dokázat ocenit i sebemenší úspěch. Rovněž nesmíme opomenout přijímání a sdělování kritiky určené druhým.

Po uplynutí doby nácviku poprosíme třídu, aby se přesunula do prostranství před tabulí a přednesla báseň, jak nejlépe dovede.

Následně zahájíme soutěž a zaujmeme roli porotců, jež nesmí opomenout odměnit žáky potleskem za jejich výkon.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Poté, co žáci předvedou výsledek svého snažení, utvoříme kroužek a tážeme se, kdo je spokojený s celkovým výkonem všech. (Opět zvedají palec nahoru/dolů.)

Dále po kroužku posíláme kamínek, jež zde plní důležitou funkci – kdo jej svírá, hovoří.

Žáci odpovídají na některé z následujících bodů:

- Co se mi dařilo/nedařilo.
- Co bych změnil/upravil.
- Co bych udělal lépe.

Závěrem shrneme celkový průběh aktivity.

2.5.5.2 Analýza hodiny

Rozvíjet kulturu jazyka nelze pouze jazykem psaným – je třeba se zaměřit i na jazyk mluvený. Proto jsme následující vyučovací hodinu, jež si kladla za cíl rozvíjet asertivní dovednosti, věnovali recitaci, díky níž mohou žáci rozvíjet svoji osobnost, získat zkušenost s vystupováním nebo se prostřednictvím zdravého soutěžení učit přijímat, že je někdo zkušenější nežli oni.

V první fázi hodiny jsme se třídě snažili přiblížit náplň aktivity a zároveň je motivovat k nadcházející recitaci. Hodinu zahájil řízený rozhovor, jež jsme díky předešlým zkušenostem - čerpaným z nedávných analýz - upravili z důvodu zdlouhavého časového trvání. Nyní jsme využili pouze uzavřený typ otázek, kdy žáci místo slovních odpovědí zvedali palce - vyjadřující souhlas či nesouhlas - nahoru a dolů. Tázali jsme se například, zda rádi recitují, jestli se účastnili nějaké recitační soutěže nebo již recitovali sami či ve skupině. Tento způsob odpovědí spolužáky bavil a své stanovisko vyjádřil vždy každý z nich. Dále jsme žákům sdělili, že je dnes čeká „recitační soutěž“, jež se bude odehrávat právě zde v tento čas a je určena celým třídám, nikoliv jednotlivcům. Vysvětlili jsme, že během patnáctiminutové doby musí společně nacvičit přednes básně, smí využít připravené kostýmy a po uplynutí daného času vystoupí na „recitační soutěži“.

Vzhledem k věku a čtenářské gramotnosti jsme pro žákovské přednášení vybrali veršovanou pohádku „O veliké řepě“ od Františka Hrubína. Text jsme předem rozdělili na 16 částí podle počtu žáků ve třídě a nalepený na kartičkách ho ponechali na určeném místě, aby si s jeho rozdělením žáci poradili. Před zahájením samotného nácviku nebyly vzneseny žádné dotazy, což může být důsledkem žákovského naslouchání po celou dobu výkladu, a proto nám nic nebránilo dát žákům prostor se realizovat.

Ve chvíli, kdy jim byl odstartován čas pro nacvičování, doslova se „vrhli“ na připravené kostýmy. Někteří si však brali více kusů najednou, a jelikož jsme záměrně uchystali převleky na počet žáků, na každého se nedostalo. Jednalo se o tři chlapce a dívku. Byli jsme zvědaví, jak zareagují, ale žáci tomu nijak nevěnovali pozornost. Nepovšimli jsme si u nich žádných známek agrese či podráždění. Nabízela se zde i možnost zaujmout pasivní roli a přestat se podílet na společném úkolu, avšak takovéto rozhodnutí nikdo z žáků neučinil.

Poté, co si každý z žáků oblékl kostým, náhodně si vybral jednu z připravených kartiček. Zde se však musíme pozastavit z důvodu nečekané absence jedné z žákyň. Její neúčast, se kterou jsme nepočítali, znamenala, že jeden ze spolužáků bude muset odrecitovat texty dva.

S touto skutečností jsme však žáky seznámili již v úvodu hodiny a bylo pouze na nich, jak komplikaci vyřeší.

Ve třídě zavládl chaos. Někteří obcházel spolužáky a zjišťovali pořadové číslo jejich kartičky, další stáli na místě předčítající si svůj text, jiní si upravovali kostým. Zmatek však ukončil chlapec (dále žák A), jež začal vykřikovat: „*Kdo je jednička, kdo je jednička?*“ Ihned zareagovala jedna z dívek zvýšeným hlasem: „*Tady je jednička!*“ Žák A začal hlásat i čísla následující a zároveň spolužáky pobízet, aby se řadili vedle sebe. Hned se k němu přidala jedna z žákyň (dále žákyně 1) a pomáhala s organizací. Avšak již „číslem tři“ byl žák A a ve chvíli, kdy zaujal správnou pozici, vše přenechal pouze na žákyni 1. Nicméně třída spolupracovala, všichni se postupně řadili na svá místa a respektovali roli organizátorky. Někteří jí příležitostně pomáhali s hlášením dalších čísel nebo obcházel spolužáky, pokud se daná osoba nehlásila. Již nyní můžeme říci, že žáci cítili zodpovědnost za kolektiv a splnili tak jeden z dílčích cílů hodiny.

Téměř po pěti minutách se žákům podařilo utvořit půlkruh, v němž byli chronologicky seřazeni dle částí pohádky, a tudíž bylo možné začít nacvičovat. Ve třídě však panoval ruch, někteří si nahlas předčítali svoji pasáž, jiní hovořili se spolužákem - opět zde chyběla organizace. Byli jsme znepokojeni, jak se nynější situace bude dále vyvíjet, ale naše obavy ukončila dívka (dále žákyně 2), jež se chopila první části pohádky a hlasitě vyzvala spolužáky: „*Hele, když se každéj překřikuje, tak jak to má jít!? Cvičíme!*“ I poté polovina třídy žákyni 2 nadále nevěnovala pozornost a hlučela. Žákyně 2 se tedy pokusila oslovit spolužáka (dále žák B), jehož text následoval hned po jejím. Žák B ji však agresivně odstrčil loktem se slovy: „*Nech toho!*“ Mezitím začal být stále trvající ruch nepříjemný i ostatním žákům a rozhodli se žákyni 2 pomoci. Pouhým „*pšššt*“ se jim podařilo zbylou část třídy utiшит a ve chvíli, kdy začala žákyně 2 předčítat první řádky pohádky, nebyla již nikým rušena. Každý z žáků nyní naslouchal veršům, jež vycházely z úst dívky. I přesto, že byl její projev méně slyšitelný a některé pasáže se stávaly nesrozumitelnými, byla spolužáky respektována. Nikým nebyla rušena či napadána a poté, co odrecitovala svoji část, plynule navázal svými verši žák následující.

Nyní musíme zdůraznit, že po celou dobu nácviku každý z žáků věnoval pozornost všem přednášejícím a zároveň jim plně naslouchal. S tímto také souvisí již zmíněná návaznost jednotlivých recitací, kterou žáci též dodržovali. Pokud nahlédneme na samotné přednesy, vidíme zde jistou podobnost. V první řadě zmíníme využití optické opory v podobě připravených kartiček u všech žáků. Jednalo se však pouze o nácvik a naučit se text nebylo podmínkou. Dále

jsme mohli upozorovat horší výslovnost, častá přeházení a zároveň špatnou slyšitelnost, jež ubíraly na celkové srozumitelnosti a některé pasáže tímto mnohdy zanikaly. Pro nás však byla v tuto chvíli důležitá dvě hesla - respekt a tolerance – jež se stala nosnými prvky aktivity. Byli jsme svědky toho, že žáci dokázali respektovat tempo ostatních a zároveň tolerovali jejich chyby či jazykové nedokonalosti. Nenastala situace, kdy by některý ze spolužáků recitátora vyrušil, napomenul či okřikl. Po celou dobu jim bylo tiše nasloucháno.

Ve chvíli, kdy byla přednesena poslední část pohádky, zavládlo ve třídě ticho a tázavý pohled žáků nás přiměl zeptat se, zda „mají nacvičeno“. Hromadné „jooo“ nám bylo odpovědí, a proto jsme třídu vyzvali, aby nastoupila před tabuli, kde může předvést svůj nejlepší výkon. Poté jsme zahájili „recitační soutěž“, představili první účinkující – třídu 3. A – usadili paní učitelky na místa poroty a popřáli žákům hodně štěstí.

Ve srovnání s nácvikem se do „soutěžní recitace“ žáci pustili s větším nadšením a odhodláním, což se především projevilo na jistotě jejich hlasu. Z celkového pohledu byly nyní projevy lépe a hlasitěji vyslovovány a zaregistrovali jsme i úbytek některých přeházení. Spolužáci opět přistupovali ke své roli zodpovědně a nebylo zde žáka, jež by přednes úmyslně kazil či snad odmítl podílet se na závěrečném „vystoupení“. Všichni si naslouchali, respektovali jeden druhého a i díky tomuto přednesu činili srozumitelnějším.

Pokud bychom se zaměřili na optickou oporu, jež žáci při nácviku plně využívali, nyní na ni spoléhali rovněž. Možná i z tohoto důvodu jsme u nikoho při přednesu nezaznamenali výraznou mimiku obličeje, gestikulaci či drobné pohyby trupu. Třída se pouze soustředila na správné čtení, a proto bohužel nedocházelo k dokreslování myšlenkové náplně pronášených vět a výsledná recitace působila strnule a jednotvárně. Nicméně nesmíme opomenout snahu účastníků, s níž přistupovali k celé aktivitě a recitovanému slovu především.

Když zazněla konečná slova pohádky, žáci byli odměněni potleskem a vyzváni k závěrečnému shrnutí celé aktivity. Nejprve jsme se tázali, kdo z žáků je spokojený s celkovým výkonem všech, avšak překvapilo nás, že většina třídy naznačila „palcem dolů“ svoji nespokojenost. Dali jsme tedy každému prostor, vyjádřit své pocity a připomínky k celkovému průběhu.

Častokrát žáci zmiňovali malé množství kostýmů k zapůjčení. Cítili se ukřivdění, protože na ně samotné převlek nezbyl a stěžovali si, že někteří si jich zapůjčili i více najednou. Reagovali jsme otázkou, zda se někdo z nich pokusil některého ze spolužáků oslovit a požádat, aby se o některý z převleků podělil. Nikdo takový zde nebyl. Avšak jeden z žáků překvapivě

zareagoval: „*Já bych ji třeba někomu klidně dal.*“ Ihned zazněla další odpověď: „*Já třeba žádnou ani nechtěl.*“ Nemůžeme tedy říci, kdo z žáků se zachoval správně - byla tu chyba na obou stranách. Žáci mohli být ohleduplnější, vzít si pouze jednu část kostýmu, vyčkat, zda se dostane na každého a až poté se rozdělit o zbylé věci. Naopak spolužáci, na něž se nedostalo, mohli někoho požádat, zda se rozdělí. Díky zmíněné komplikaci s kostýmy jsme se opět mohli setkat s pochopením a respektem vůči žákům, jež si stěžovali. Třída kritice a návrhům na zlepšení naslouchala, což bylo také jedním z důvodů, proč se spolužáci nebáli nahlas vyslovit svůj názor.

Další připomínka, jež zazněla z úst nejmenovaného chlapce (dále žák C), byla pro všechny inspirací. Rádi bychom ji nyní citovali: „*Mně vadilo, kdyby šlo zlepšit jak žák X mlátil žákyni Y, tak to bych napravil. Ona mu něco řekla a on ji bouchnul.*“ - Pro upřesnění, je třeba dodat, že žák C poukazoval na komplikaci, na niž jsme upozorňovali již v úvodní části nácviku. Jednalo se o žákyni, jež měla první část básně, ujala se organizace a ve chvíli, kdy vyzvala spolužáka vedle sebe ke spolupráci, agresivně ji odstrčil loktem. – Poté, co žák C dořekl svoji myšlenku, žák X, jež žákyni Y napadl, agresivně podotkl: „*Noo to říká ten pravej!*“ Ihned reagoval žák C slovy směřujícími k žákyni Y: „*Jojo, že jo?*“ Dívka souhlasně pokývala hlavou, avšak žák X odmítal přiznat chybu a žalostně dodával: „*Já sem si to čet pozpátku a žákyně Y do mě začala mlátit.*“ Nyní už se žákyně Y začala bránit: „*Nene já sem ti říkala, že sme už začali.*“ Rozpor mezi žákem X a žákyní Y však neměl možné východisko. Každý si stál za svými názory a nikdo nechtěl přistoupit na kompromis. Zasáhli jsme tedy a dotázali se žáka C, zda se žákyně Y zastal ve chvíli, kdy zpozoroval, že jí bylo ubližováno. Chlapec bez rozmyšlení souhlasně odpověděl a sporný dialog, jež neměl konce, ukončil. Pokusili jsme se ještě navázat dialog s žákem X a zeptali se, zda by mohl příště zvolit jinou reakci než odstrčení loktem. Žák X pouze přikývl a při tom očima probodával zem. Dále už s námi odmítl na toto téma komunikovat. Avšak velice nás potěšilo, že se žák C dívky zpětně zastal a poukázal tak na špatné chování, jež by se příště nemělo opakovat.

Poté jsme opět pokračovali v žákovské reflexi a setkali se ještě s několika dalšími připomínkami. Jednomu z chlapců se například nelíbil hluk při úvodním řazení dle pořadí. Jiný si stěžoval na spolužáka, jež ho rušil opíráním se o lavici za nimi. Kritika, jež nyní vycházela z většiny žákovských úst, však byla ostatními přijímána. Nesetkali jsme se již s žádnou agresivní reakcí. Tiše jsme naslouchali a vyslechli si tak poznámky každého ze třídy. Nicméně většina z nich byla laděna negativně, a proto jsme se tázali, zda by žáci dovedli vymyslet a navrhnout možná řešení tak, aby byli se svojí příští recitací co nejvíce spokojeni.

Nyní uvedeme některé z žakovských návrhů:

- Vzít si nejprve pouze jednu masku, poté, co některé zbydou, rozdělit si je.
- Postavit se do řady a postupně si brát po jedné masce.
- Při řazení být potichu a nekřičet.
- Nerušit ostatní, když recitují.
- Sami se řadit podle očíslovaných kartiček.

Byli jsme potěšeni množstvím nápadů, jež měly vést ke zlepšení. Žáci sebevědomě prosazovali své názory a zároveň přijímali a mnohdy i dotvářeli myšlenky ostatních. „Naše aktivita“ tímto došla konce. Popřáli jsme žákům, aby se jim v budoucí recitaci podařilo upotřebit všech návrhů vedoucích ke zlepšení, jež sami vymysleli a byli sami se sebou spokojeni.

2.5.5.3 Reflexe

Vyniknout v roli recitátora není snadné, avšak žáci svým výkonem dokázali, že jsou na dobré cestě k úspěchu. Snaha každého recitátora, jež se podílel na společném přednesu veršované pohádky, byla chvályhodná. I přes mnohé komplikace se nikdo nevzdal své role a dosáhl tak vytyčeného cíle – „recitační soutěže“.

Mohli bychom říci, že „stavebním kamenem“ této aktivity byl text, jež se nám podařilo vhodně vybrat. Délka, náročnost i samotný obsah dle našeho názoru odpovídaly schopnostem celé třídy. Z hlediska času jsme byli více než spokojeni, jelikož se naši přípravu podařilo zrealizovat za jednu vyučovací hodinu a výběr textu byl toho rovněž důvodem.

Dále kladně hodnotíme využití kostýmů, jež zde měly značnou motivační hodnotu, ale zároveň se pro nás staly úskalím. Jelikož si někteří oblékli rekvizit více, na mnohé z žáků se nedostalo. Při závěrečné reflexi si na vzniklou komplikaci třída stěžovala a v této souvislosti nás napadla možná úprava týkající se celkové organizace aktivity. Nabízela se zde možnost udělit několika žákům speciální roli, jejíž funkci by plnili v průběhu recitace. Uvedeme příklad:

Některý z žáků obdrží kartičku s názvem „Kostymér/ka“, na které bude zároveň vysvětleno poslání zmíněné role. V tomto případě by se jednalo o celkovou zodpovědnost za kostýmy a jejich půjčování. Vyřešili bychom tak úvodní „honbu za kostýmy“ a předešli nepříjemné situaci, jíž jsme čelili nyní – kostým se nedostal ke každému. Dalším přínosem by pro nás mohla být role „Textař/ka“. Zde by měli žáci za úkol spravedlivě rozdělit připravené

úryvky textu mezi spolužáky a postarat se o jejich chronologické uspořádání. Ušetřili bychom tak čas strávený dohady o kartičky a zároveň čas věnovaný následnému řazení dle jejich očíslování.

Závěrem musíme opět vyzdvihnout rozvoj asertivních dovedností, především respektu a tolerance, jichž žáci plně využívali vůči chybám a nedostatkům, kterých se spolužáci dopouštěli. I přes mnohé komplikace se však každý stavěl ke své roli zodpovědně a recitaci úmyslně nekazil. Pokud porovnáme nácvik recitace s recitací „soutěžní“, zaznamenáme zde jistý rozvoj komunikativních dovedností, především verbálních. Žáci hovořili srozumitelněji, někteří využili hlasové barvy, jiní se pokusili navázat oční kontakt. Důležitou roli v této aktivitě také sehrála žákovská reflexe, jež byla plná kritických poznámek. Avšak sami jsme se přesvědčili, že třída dovede kritiku vhodně sdělovat a zároveň přijímat.

2.6 Výsledky výzkumu

Asertivita může žákům v mnohém pomoci, a proto jsme si v této práci kladli za cíl asertivní dovednosti rozvíjet a zároveň prohlubovat. V první řadě jsme se zaměřili na sebevědomí žáků. Důležité pro nás bylo, aby si žáci dovedli připustit své pochybení a zároveň se přes ně dokázali přenést, což se ve většině případů podařilo. Velkou pozornost jsme věnovali využití různých kostýmů a rekvizit, díky nimž jsme upozorovali jistě zvýšení sebevědomí i u obvykle neprůbojných a spíše se neprojevuujících žáků. Vžít se do jiné role – stát se komentátorem, recitátorem či neživým předmětem – bylo obohacující pro každého. Žáci se mohli odpoutat od své osobní role, být někým jiným, zažívat tak úspěch a především získat přiměřené sebevědomí, k jehož zvýšení napomáhal potlesk či pochvaly samotných aktérů, jež zaznívaly při závěrečných shrnutích v kroužku. Spokojenost každého z žáků se sebou samým, již jsme byli svědky, je též přibližovala asertivitě ještě více.

Dále jsme se přesvědčili, že se žáci nebojí prosadit své názory a nést za ně odpovědnost. V závěrečných částech každé z vyučovacích hodin se třída vždy projevovala a neměla strach vznášet jak pozitivní, tak i negativní připomínky, jež s sebou často nesly mnohé důsledky. Během aktivit žáci dávali najevo své myšlenky a pocity, avšak současné respektování názorů ostatních spolužáků bylo pro ně též samozřejmostí. Pomocí klidného sdělení usilovali o to, aby obhájili své argumenty a přesvědčili ostatní o správnosti jejich názoru, což jsme především sledovali při práci ve dvojicích, jež byla typická pro tři námi realizované aktivity.

Pokud se zaměříme na svobodu rozhodování, upozorovali jsme časté jednání žáků na základně vlastního uvážení, nikoliv pod vlivem vnějších vlivů. Podněty zvenčí se snažili správně a pečlivě vyhodnocovat, nikoli je jen pasivně a slepě přijímat, což se nejvíce projevilo v rámci „němého kreslení“. Při zmíněné aktivitě byla míra žákovské asertivity přímo ohromující.

Naším dalším dílčím cílem bylo správné přijímání a sdělování kritiky. Zde je třeba říci, že nikdo z nás není bezchybný, avšak ne každý si dovede chybu přiznat a následně napravit. V tomto žáci odhalili svoji vnitřní sílu, pokoru a zároveň i vůli učit se. Viděli jsme, že dovedou adekvátně přijímat hodnocení ostatními a se vztyčenou hlavou a rovněž bez zbytečné agrese či ponižování sebe samého se vypořádat s kritikou, která z jejich úst většinou zaznívala v podobě doporučení či možného řešení. Nicméně zdravá sebekritika žákům též nebyla cizí.

Během výzkumu jsme také upozorovali vysokou úroveň naslouchání u samotných žáků. V této souvislosti je třeba zmínit „sílu“ třídního kolektivu, s nímž jsme mohli spolupracovat.

Třída byla pozorná k potřebám ostatních a velmi dobře zde fungovalo podávání vzájemné zpětné vazby. Především při závěrečných reflexích žáci nejprve naslouchali a až poté se snažili vhodně reagovat. Snad největší míru respektu, naslouchání a spolupráce žáci prokázali v rolích „němých kreslířů“, kdy byli odkázáni na neverbální komunikaci.

V neposlední řadě pro nás bylo důležité samotné chování spolužáků vůči ostatním. Zde jsme se přesvědčili o tom, že žáci jednají s ostatními jako s rovnocennými partnery. Zřídka jsme zpozorovali drobné povyšování či ponižování druhých, avšak těmto jedincům se vždy dostalo vhodného zastání. Soudržnost daného kolektivu byla na velmi vysoké úrovni a stejně tomu bylo i s asertivními dovednostmi.

ZÁVĚR

Tvorba diplomové práce na téma „Asertivita u žáků 1. stupně ZŠ“ předčila naše očekávání zejména díky praktické části, jež se pro nás stala zajímavou, zábavnou a především velice poučnou. Nežli si však přiblížíme její celkový průběh, vrátíme se k části teoretické, v níž bylo třeba nastudovat problematiku námi zkoumaného tématu. Svoji pozornost jsme tedy nejprve upřeli na samotný pojem „asertivita“, zabývali se jeho významem, definováním a následně jsme se přesunuli do Spojených států amerických, kde došlo ke vzniku asertivních principů, jimž jsme se věnovali též.

V dalších kapitolách jsme se seznámili s „asertivním desaterem“ neboli s právy, jež bychom měli znát a respektovat. Zároveň jsme si uvedli povinnosti či závazky vůči druhým, které jsou pro nás pouhými doporučeními, avšak chceme-li „jít naproti“ asertivitě, je nutné je dodržovat také. Dále jsme zde pojednávali o složkách neverbální komunikace, jelikož asertivní sdělení musí být kongruentní a naše slovní i mimoslovní vyjádření by proto mělo být v souladu.

Poté, co jsme si přiblížili jednotlivé techniky určené k procvičování asertivních dovedností, dostali jsme se k samotnému jádru teoretické části, jež se zabývalo odlišnými způsoby chování. Stanovili jsme si zde hranice pasivity, agresivity a asertivity a zároveň si uvedli konkrétní příklady. Závěr tvořil RVP ZV, v němž jsme poukázali na jisté souvislosti s asertivitou a zmínili propojenost s Doplňujícími vzdělávacími obory.

Následující praktická část si kladla za cíl rozvíjet asertivní dovednosti a zároveň je prohlubovat. Sestavili jsme tedy pět příprav na vyučovací hodiny, jejichž náplní byly aktivity koncipované tak, aby docházelo k rozvoji zmíněných dovedností. Každá z těchto vyučovacích jednotek byla realizována ve třetím ročníku na konkrétní základní škole. Jako výzkumnou metodu jsme si zvolili pozorování a prostřednictvím videozáznamů a terénních poznámek jsme následně aktivity podrobně analyzovali a vyhodnocovali. V závěrečné reflexi jsme se snažili vyzdvihnout výhody, jež nám hodina přinesla, zároveň upozornit na vzniklá úskalí a na základě získaných zkušeností navrhnout možná doporučení či rady pro opětovnou budoucí realizaci.

Dále je nutné zmínit, že jsme náš výzkumný vzorek již dobře znali díky předchozím zkušenostem, což pro nás bylo výhodou jak v samotné realizaci, tak při zpracovávání jednotlivých analýz. Dalším pozitivem pro nás byla přítomnost dvou paní učitelek při každé z vyučovacích jednotek, čímž nám byla usnadněna organizace - především obsluha videokamery.

Prostřednictvím našich aktivit se žáci mohli vžít do jiných rolí, upřímně vyjadřovat své pocity, zažívat úspěch či získávat přiměřené sebevědomí. Sami si vyzkoušeli sdělovat a přijímat kritiku, naslouchat ostatním, respektovat je a zároveň s nimi jednat jako s rovnocennými partnery. Z celkového pohledu pro nás byly tyto hodiny velice obohacující. Zábavnou a neobvyklou formou rozvíjely asertivní dovednosti žáků a my tak mohli dojít naplnění vytyčených cílů.

Doufáme, že zásobník aktivit, jež nám touto diplomovou prací vznikl, najde své uplatnění i dále. Jak jsme již uvedli, asertivní komunikace na základních školách není běžnou součástí výuky, avšak dle našeho názoru bychom jí měli věnovat větší část pozornosti. Jedním z prvních kroků směřujících k asertivitě by mohl být právě náš ověřený zásobník aktivit, který my sami v budoucí praxi jistě vyzkoušíme.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BERNSTEIN, Albert, 1993. *Dinosauří mozky: Jak vyjít s lidmi, se kterými se vyjít nedá*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-33-3.

CIVIL, Jeanie, 2006. *Asertivita: umění prosadit se: prověřte si své dovednosti, odhalte přednosti a slabiny, vytvořte si osobní výkonnostní tréninkový plán*. Frýdek-Místek: Alpress. ISBN 80-7362-291-2.

COLLYAH, Bruce, 2008. *Anglicko-český, česko-anglický slovník: English-Czech, Czech-English dictionary*. 4., kompletně přeprac. a rozš. vyd. Praha: Finder dictionaries. ISBN 978-80-86002-94-1.

CROOS-MÜLLER, Claudia, 2011. *Hlavu vzhůru: knížka o přežití: okamžitá pomoc při stresu, vzteku a špatné náladě*. Přeložil Kai PANNEN. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4057-7.

Francouzsko-český, česko-francouzský velký slovník: [--nejen pro překladatele], 2007. Brno: Lingea. ISBN 978-80-87062-05-0.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRUBER, David, 2005. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Repronis. ISBN 80-7329-092-8.

GUTMANN, Joanna, 1995. *Cvičebnice asertivity*. Praha: Talpress. ISBN 80-85609-88-6.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 407 s. ISBN 8073670402.

HONZÁK, Radkin a Vladimíra, NOVOTNÁ, 2006. *Jak se asertivně prosadit*. Praha: Grada Publishing, 178 s. ISBN 8024712261.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

KÁBRT, Jan et al, 2016. *Latinsko-český slovník*. Druhé vydání. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-376-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří, MAREŠ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 210 s. ISBN 8021010703.

MEDZIHORSKÝ, Štefan, 1991. *Asertivita*. Praha: Elfa. ISBN 80-900197-1-4.

- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MIZEROVÁ, Eva, 2005. *Jak vést děti k asertivitě. Děti a my*. ISBN 0323-1879.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 171 s. ISBN 8024707381.
- NOVÁK, Tomáš a Věra, CAPPONI, 2004. *Asertivně do života*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0989-9.
- NOVÁK, Tomáš a Yveta, KUDLÁČKOVÁ, 2000. *Jak se prosadit asertivně*. Praha: Grada. Poznej sám sebe. ISBN 80-7169-953-5.
- O'BRIEN, Paddy, 1998. *Asertivita: pracovní sešit*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-67-0.
- POTTS, Conrad a Suzanne, POTTS, 2014. *Asertivita: umění být silný v každé situaci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5197-9.
- PRAŠKO, Ján a Hana, PRAŠKOVÁ, 2007. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1697-8.
- SMITH, Manuel, 2003. *Říkejte ne s úsměvem: nejoblíbenější kniha asertivních metod*. Přeložila Alena HNÍDKOVÁ. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-590-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, 1998. *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Vyd. 3., upr. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-41-2.
- VALIŠOVÁ, Alena, 2002. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické problémy v teorii a praxi*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-03-8.
- VALIŠOVÁ, Alena, 2008. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing, 141 s. ISBN 9788024722825.
- VYBÍRAL, Zbyněk, 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

Bob a Bobek ve škole sportu. In: Youtube [online]. 23.09.2014 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=A__K30tSOXQ. Kanál uživatele Pohádkář.

CANTER, Lee, 2009. *Lee Canter's assertive discipline: positive behavior management for today's classroom* [online]. 4th ed. Solution Tree Lic. [cit. 2018-01-14]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=L3gXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=assertive%20discipline&ots=7iO67wBDqU&sig=HS7SWA4UlsTiFnj9lIMdyp1sUIU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Dějiny udatného českého národa. In: Youtube [online]. 31.01.2012 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=NBz1yoTLsmU&index=1&list=PLp6cjpX2SOFEdSk3xhoKByxTQ9Y2xE6I1>. Kanál uživatele Malda TV.

Jak vyrobit chipsy v mikrovlnné troubě. In: Youtube [online]. 25.07.2016 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Qu35okqdf8Y>. Kanál uživatele Adam Kutil.

Mistrovství světa v biatlonu. In: Youtube [online]. 03.03.2016 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=yjs9ElbLeN0>. Kanál uživatele Petr Šich.

Pokus sopka. In: Youtube [online]. 25.10.2015 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=u2xAdwq2S7A>. Kanál uživatele Mafi.

Přišívání knoflíku. In: Youtube [online]. 10.05.2011 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=MjmUaWkzF-I&t=16s>. Kanál uživatele Nicki Callahan.

Příprava palačinek. In: Youtube [online]. 03.02.2012 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=YDFHy_B17Wk

MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2018-01-22]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

Velká pardubická. In: Youtube [online]. 09.10.2011 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=59Qe3ITbciM>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Kartičky s názvy neživých předmětů (aktivita č. 1)

Příloha č. 2: Příběh z knihy „Povídá se, povídá ...“ (aktivita č. 2)

Příloha č. 3: Kartičky s možnými proviněními (aktivita č. 2)

Příloha č. 4: Seznam s internetovými odkazy videí ke komentování (aktivita č. 3)

Příloha č. 5: Kartičky s částmi básně (aktivita č. 5)

Příloha č. 6: Fotografie z natáčení

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Kartičky s názvy neživých předmětů (aktivita č. 1)

BOTA + KÁMEN
VIDLIČKA + NŮŽ
POČÍTAČ + MYŠ
RUČNÍK + MÝDLO
KARTÁČEK + PASTA
JEHLA + NIT
KLADIVO + HŘEBÍK
HRNEČEK + LŽIČKA
OŘEZÁVÁTKO + TUŽKA
HRNEC + POKLIČKA
HRNEC + POKLIČKA + PÁRA
BOTA + KÁMEN + TKANIČKY

Příloha č. 2: Příběh z knihy „Povídá se, povídá ...“ (aktivita č. 2)

Černé svědomí

O tom, že ukradené věci jsou spíš

pro zlost než pro radost

Takové krásné autíčko. A ty hodinky. Jendovi se tuze líbily. Malý Patrik se chlubil se svým pokladem všem dětem ze třídy.

„Dovez mi to táta až z Ameriky, hééč!“

„Kdybych je tak mohl mít,“ posteskl si Jenda, „to by byla paráda. Jenže táta nikam nejezdí a máma pořád nařiká, že nemáme peníze. Oni by mi nic takového nekoupili,“ lituje se.

Patrikovy dárečky ne a ne dostat z hlavy ven. Představuje si, jak má na ruce hodinky a v kapse závodku. Jak se chlubí, kudy chodí. Jak ho všechny děti obdivují.

„Ach jo, kdybych to tak mohl mít, to by bylo něco,“ myslí si. „Patrik má všechno a vůbec si toho neváží. Jen se napaňuje. Takové krásné auto – to je pro něj škoda.“

A vtom to Jendu napadne: příští hodinu mají tělocvik – věci si odkládají v šatně a pak jdou na hřiště; kdyby se chvíli opozdil, nikdo by na nic nepřišel...

S převlékáním se Jeník loudal jako hlemýžď. Když ze šatny vyběhl poslední spolužák, přiskočil k Patrikovým věcem, sáhl mu do kapes a nádherné auto i hodinky zmizely v teplákovce. Schoval si je na záchodě, aby je u něj nikdo nenašel, a pak se nenápadně vmísil mezi děti. Srdce mu bušilo jako o závod. Těšil se, až bude ze školy pryč a hraček si užije. Bude je mít jen a jen pro sebe. Nemohl se dočkat. Ale co přijde potom – až Patrik ztrátu zjistí, toho se Jenda moc a moc bál. Určitě mu to neprojde jen tak.

A taky že ne. Paní učitelka si nechala nastoupit celou třídu a každý musel ukázat, co má v aktovce, v bundě a v kapsách. U nikoho se nic nenašlo. Jenda se třásl jako osika.

„Co když na to paní učitelka přijde? Stane se třídním zlodějem. Nikdo s ním nebude kamarádit. Nikdo mu nebude věřit. Bude z toho pěkná ostuda.“

Jenomže paní učitelka na nic nepřišla. A tak Jenda nepozorovaně propašoval ukradené věci domů. Zavřel se do pokojíčku a chvíli si hrál. Nějak se ale nedokázal z těch věcí radovat. Bylo mu hůř a hůř. „Okradl jsi kamaráda,“ znělo mu v hlavě. „Jsi obyčejný zloděj a takový

patří za mříže,“ pomyslel si. Nedalo se to snést. „K čemu mi jsou takové krásné hračky, vůbec z nich nemám radost. Proč jsem to jenom udělal?“ lamentoval nešťastně. „Kdybych je tak mohl vrátit, to by bylo. Udělal bych to hned. Ale ono to nejde; jak by se o tom někdo dozvěděl, bylo by zle.“ Při tom pomyšlení se začal potit a rozbolela ho hlava.

Schoval ukradené věci pod postel a snažil se psát úkoly. Ale ani to mu nešlo. V uších mu pořád zněly výčitky. Písmenka běhala po papíře, ruce se mu třáslly a hlava třeštila. Když za ním přišla maminka, byl bledý jako stěna.

„Jendo, ty jsi nemocný,“ dívala se na něj starostlivě. „Honem, šup do postele.“

V podpaží teploměr, srkal čaj a byl rád, že nemusí zítra do školy. Kdo ví, co by ho tam čekalo. Druhý den mu bylo ještě hůř. Kašlal a rtuť teploměru šplhala výš a výš. Pan doktor ho přijel prohlédnout. „Tak to je chřipka jako řemen, mladý muži,“ řekl huhňavě. „To musíš ležet a potit se a potit, jinak se z toho nedostaneš.“ Jenda ustrašeně přikyvoval. Po třech dnech stonání mu bylo o poznání lépe, ale stejně se necítil ve své kůži. Auto a hodinky pod postelí byly jeho černým svědomím.

V noci se budil v obavě, že maminka jeho lup objeví. Ukradený poklad se mu pěkně zprotivil. Neměl z něj pražádnou radost.

„Kéž by se to nějak vyřešilo,“ přál si každé ráno.

Uprostřed týdne hned po poledni někdo zazvonil. Maminka odešla nakoupit, a tak se vysoukal z postele a šel otevřít. Za dveřmi stál Patrik. Ach, to byla rána. Krve by se v něm nedořezal.

„Nesu ti nějaké sešity na dopsání a cvičo z matiky.“

„Pojď dál,“ pozval bojácně spolužáka do pokoje. Sám si raději zalezl zpátky pod peřinu.

Patrik mu vykládal, co je nového ve škole, co kamarádi a paní učitelka. Jenda se pod duchnou potil jako nikdy předtím. Ani čaj s medem a aspirin nedokázaly tolik, co Patrikova přítomnost.

„Viš, Patriku, musím ti něco říct,“ vyjelo Jendovi z pusy, že se až sám lekl. „Já vím, kdo ti vzal ty věci,“ řekl a zanořil se víc pod peřinu.

„Jóó, a kdo teda?“

Nejdřív pomalu a pak čím dál rychleji sypal ze sebe Jenda své doznání. Čím víc toho na sebe řekl, tím větší cítil úlevu. Nakonec zalovil pod postelí a věci Patrikovi vrátil.

„Prosím tě, odpusť mi, já už to nikdy neudělám,“ šeptal malý pacient zkroušeně, že by se nad ním kámen ustrnul. „Vůbec jsem z toho neměl radost a sám sobě jsem se zprotivil. Vid', že to na mě nikomu neřekneš,“ žadonil prosebně.

„Vidím, že ses docela dobře vytrestal sám,“ povídá Patrik. „Tak já ti to teda prominu.“

Odpustil mu a slíbil, že se to nikdo nedozví. Dokonce i nabídl, že za ním zítra zase přijde, přinese hračky a budou si hrát.

Ten večer byl Jenda jako vyměněný. Hlava ho přestala bolet, začal s dopisováním sešitů a pomohl mamince s nádobím. A sladce se mu usínalo. Zakutal se do peřin a s úsměvem na tváři usnul. „Není nad to, když člověka netlačí černé svědomí,“ pomyslel si v polospánku. „Nikdy už nikomu nic nevezmu...“

Příloha č. 3: Kartičky s možnými proviněními (aktivita č. 2)

UKRADL PENÍZE	LHAL
POMLOUVAL	VYZRADIL TAJEMSTVÍ
NADÁVAL SPROSTĚ	ZNIČIL HRAČKU
ROZBIL MOBIL	ROZTRHAL ČASOPIS
SNĚDL ČOKOLÁDU	POLIL MIKINU
ZMAČKAL FOTOGRAFII	VLEPIL FACKU
ZLOMIL PRAVÍTKO	POČMÁRAL VÝKRES
ZAPOMNĚL ZAVOLAT	PODVÁDĚL PŘI HŘE
PODRAZIL NOHY	

Příloha č. 4: Seznam s internetovými odkazy videí ke komentování (aktivita č. 3)

BIATLON

<https://www.youtube.com/watch?v=yjs9ElbLeN0>

VELKÁ PARDUBICKÁ (8:20)

<https://www.youtube.com/watch?v=59Qe3ITbciM>

PŘIŠÍVÁNÍ KNOFLÍKU (0:30)

<https://www.youtube.com/watch?v=MjmUaWkzF-I&t=16s>

PŘÍPRAVA PALAČINEK (0:15)

https://www.youtube.com/watch?v=YDFHy_B17Wk

DĚJINY UDATNÉHO ČESKÉHO NÁRODA - BÁJE (0:27)

<https://www.youtube.com/watch?v=NBz1yoTLsmU&index=1&list=PLp6cjpX2SOFEdSk3xhoKByxTQ9Y2xE6I1>

VÝROBA CHIPSŮ V MIKROVLNNÉ TROUBĚ

<https://www.youtube.com/watch?v=Qu35okqdF8Y>

POKUS - SOPKA

<https://www.youtube.com/watch?v=u2xAdwq2S7A>

BOB A BOBEK (4:20-5:26)

https://www.youtube.com/watch?v=A__K30tSOXQ

Příloha č. 5: Kartičky s částmi básně (aktivita č. 5)

POHÁDKA O VELIKÉ ŘEPĚ

„Už je, vráno,
dooráno,
ráno budu síti.
Hádej co, ty krákoravá,
to, co lidi sytí,
to, co lidem zdraví dává.“

„Vím co, dědku, krák a krák!“
„Kdepak, vráno, kdepak mák!“

Dědek v dřepu
sází řepu:

„Deště z mraků, pomozte,
ať mi řepa vyroste!“

Krápy kráp, krápy kráp,
mokrá voda z mraků krápe,
dědek ťap, ťapy ťap,
vesele tu v blátě ťape.

Ťap, ťap, už je vody dost,
duha postavila most,
na tom mostě v poledne
dědek slunce zahlédne.

Volá zdola: „Hola, hola,
počkej, zlatovlasý kloučku,
neutíkej,
pomaloučku,
ať se tady dole
zahřeje mé pole!“

Když zahrno slunce mraky,
bába s vnučkou přišly taky:

„Jdem ti, dědku, pomoci,
byl bys tady do noci!“

„Bábo, dědek nezahálel,
bez válečku pole zvalel.

Jak na to šel? Inu, tudy –
po políčku válel sudy,
jeden sud, druhý sud,
pole bylo plné hrud.

Vnučko, podruhé si popil,
deštík bez konvičky kropil,
kapka sem, kapka tam,
cožpak já je spočítám?“

Zkrátka, měly přijít ráno,
už je všechno uděláno.

A tak si to naměří
rovnou domů k večeři.

„Hamy ham, to se mám,
kdo pomáhal, tomu dám:
První lžíce dědečkovi,
druhá lžíce deštíčku –
komu třetí – kdo to poví?“

„Bábě!“

„Vnuče!“

„Kdepak vám!

Kdo pomáhal, tomu dám –
třetí lžíce sluníčku!“

„Hamy ham, to se mám!
První lžice dědečkovi,
druhá lžice dědečkovi,
a ta třetí – kdo to ví?“

„Kočce!“

„Kdepak! Dědkovi!
Hamy ham, to se mám,
kdo pomáhal, tomu dám!“

Dědek jí a jí a jí,
bába s vnučkou vzdychají.
Mají chuť na leccos,
kočka olizuje vousy,
pejsek zas mokrý nos.
Pak se všichni čtyři trousí
do komory spát.
Ach, ti mají hlad!

Dědek jedl,
všechno snědl.

Tma a ticho v okolí,
tma a jenom svíčka bliká.
Na políčku na poli
roste řepa převeliká...

Zas je ráno!
Vidíš, vráno,
dědek už tu je.
Řepu tahá... tahá... táhne,
táhne... ale nevytáhne,
tahá, hubuje.

„Kráky, krák, měl sít mák,
kráky krák, měl sít mák!“

Dědek tahá... tahá... táhne,
ale řepu nevytáhne.

„Bábo, vnučko, pomozte,
než mě řepa přeroste!“

„Sám jsi jedl, sám si tahej,
sám si v práci napomáhej!“

Řepa je tak veliká,
dědek tahá, naříká.

Bábě už je dědka líto:
„Tak my jdeme, ty nenasyto!“

Chytli se a tahají,
dědek řepy,
bába dědka,
vnučka báby,
táhnou... táhnou...,
nevytáhnou.

„Pomoz, pejsku, kočičko!“

„Haf, haf, ale za kus kosti!“

„Mňau, mňau, ale za mlíčko!“

„Dobrá, dám vám do sytosti!“

Drží se a tahají,
dědek řepy,
bába dědka,
vnučka báby,
pejsek vnučky,
kočka pejska,
táhnou... táhnou...,
nevytáhnou.

Kočka volá myš:

„Poběž, myško, pomoz nám!“

„Ty mě, kočko, sníš!“

„Já už myši nechytám.“

Drží se a tahají,
myška kočky,
kočka pejska,
pejsek vnučky,
vnučka báby,
bába dědka,
dědek řepy,
táhnou... táhnou...
pěkně v řadě,
a vtom řepa – rup,
vyletí jak zub!
Všichni leží na hromadě.

Chcete, abych povídal,
jak to všechno bylo dál?

Otevřete se mnou dveře,
spatříte je u večeře:

Dědek bábě nabízí,
bába vnučku pobízí,
pejsek s kočkou nečekají,
až se dědek s bábou nají,
pejsek v koutě hryže kost,
kočička má mléka dost,
myška sbírá
drobty sýra.

Dědek jim dá dneska všeho:

„Bábo, ber si víc!
Vím, že jeden bez druhého
nedokáže nic!“

Příloha č. 6: Fotografie z natáčení

Aktivita č. 1: NEŽIVÉ PŘEDMĚTY









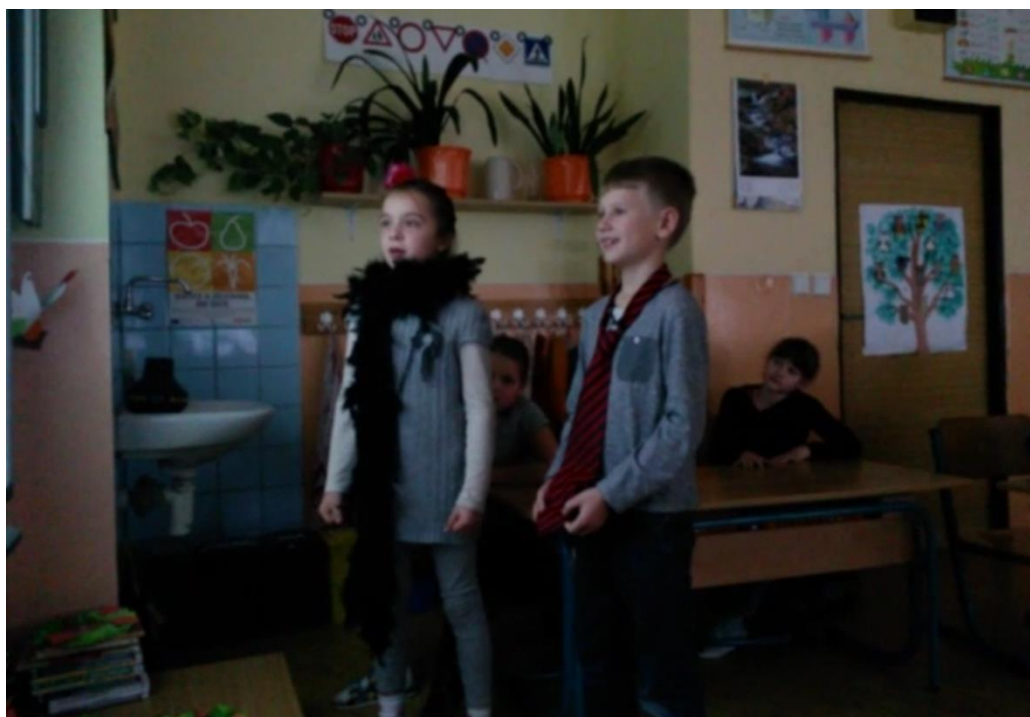
Aktivita č. 2: UMĚNÍ PŘIZNAT CHYBU







Aktivita č. 3: V ROLI KOMENTÁTORA





Aktivita č. 4: SKUPINOVÁ KRESBA







Aktivita č. 5: RECITAČNÍ SOUTĚŽ







ANOTACE

Jméno a příjmení:	Šárka Hlaváčková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Adámková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Asertivita u žáků 1. stupně ZŠ
Název v angličtině:	Primary school students assertiveness
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá rozvojem asertivních dovedností u žáků na 1. stupni ZŠ. V teoretické části je popsána asertivita a její specifika, jednotlivé způsoby chování a souvislost asertivity s RVP ZV.</p> <p>Praktická část je zaměřena na rozvoj samotných asertivních dovedností. Cílem diplomové práce je konkrétní dovednosti rozvíjet prostřednictvím aktivit realizovaných ve vyučovacích jednotkách na ZŠ.</p>
Klíčová slova:	Asertivita, vznik asertivity, typy asertivity, asertivní práva, asertivní zásady, složky asertivního chování, asertivní techniky, agresivní chování, pasivní chování, asertivní chování, rámcový vzdělávací program, asertivní dovednosti, příprava na hodinu, analýza.
Anotace v angličtině	The thesis deals with the development of assertiveness skills of primary school students. The theoretical part describes specifics of assertiveness, individual behaviors and connections with assertiveness and RVP ZV. The practical part is focused on the development of assertiveness skills. The aim of the thesis is to develop

	specific skills through the activities realized in the teaching units in primary school.
Klíčová slova v angličtině:	Assertiveness, the emergence of assertiveness, types of assertiveness, assertiveness rights, assertiveness principles, assertiveness behavior, assertiveness techniques, aggressive behavior, passive behavior, assertiveness behavior, educational program, assertiveness skills, preparation for teaching unit, analysis.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Kartičky s názvy neživých předmětů (aktivita č. 1) Příloha č. 2: Příběh z knihy „Povídá se, povídá ...“ (aktivita č. 2) Příloha č. 3: Kartičky s možnými proviněními (aktivita č. 2) Příloha č. 4: Seznam s internetovými odkazy videí ke komentování (aktivita č. 3) Příloha č. 5: Kartičky s částmi básně (aktivita č. 5) Příloha č. 6: Fotografie z natáčení
Přílohy volně vložené:	1 CD
Rozsah práce:	92 s. (27 s. příloh)
Jazyk práce:	CZ