

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Teologická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

**Bakalářská práce**

**Metoda Interakce soustředěná na téma Ruth  
Cohnové jako způsob práce ve školní družině**

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Blažek Iňová

Autor práce: Brigita Libová

Studijní obor: Pedagogika volného času, kombinované studium

Ročník: 3.

2020

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č.111/1998 Sb. Zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

.....

Brigita Libová

### **Poděkování**

Děkuji vedoucí své bakalářské práce Mgr. Veronice Blažek Iňové za metodické vedení bakalářské práce a cenné rady, připomínky a trpělivost.

Poděkování zcela určitě patří mé konzultantce praxe ve školní družině Mgr. Radce Pechové, bez jejíž pomoci by se projekt nemohl uskutečnit a v neposlední řadě patří velká slova díky mé rodině za podporu, ohleduplnost a toleranci po celou dobu mého studia.

## Obsah

ÚVOD .....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Základní pojmy.....	7
1.1 Volný čas.....	7
1.2 Výchova.....	8
1.2.1 Výchova formální.....	9
1.2.2 Výchova neformální.....	9
1.2.3 Výchova informální.....	10
2 Mladší školní věk .....	10
2.1 Kognitivní vývoj dětí v mladším školním věku .....	11
2.2 Rozvoj logických operací.....	12
3 Socializace dítěte.....	14
3.1 Rodina .....	14
3.2 Škola.....	14
3.3 Vrstevnická skupina .....	15
3.4 Školní družina.....	15
4 Metoda Interakce soustředěná na téma .....	16
4.1 Ruth Cohn.....	16
4.2 Psychoanalýza .....	17
4.3 Gestalt psychologie .....	18
4.3.1 Gestalt terapie.....	18
4.3.2 Skupinová dynamika .....	19
4.4 Interakce soustředěná na téma.....	22
4.4.1 Tři základní axiomy.....	22
4.4.2 Dva postuláty.....	23
4.4.3 Schéma IST .....	23

PRAKTICKÁ ČÁST .....	25
5 Rozhovor s paní docentkou Ludmilou Muchovou .....	25
6 Konkrétní modelové hodiny výuky .....	27
6.1 Popis místa modelové výuky.....	27
6.2 Vánoce - konkrétní návrh výuky .....	28
6.3 Velikonoce - konkrétní návrh výuky .....	32
ZÁVĚR.....	35
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	37
SEZNAM PŘÍLOH .....	39
ABSTRAKT.....	46

## ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma „Metoda Interakce soustředěná na téma<sup>1</sup> Ruth Cohn jako způsob práce ve školní družině“. S touto metodou jsem se osobně seznámila ve druhém ročníku svého studia při předmětu Didaktická práce s náboženskými tématy a velice mě inspirovala. Podruhé jsem si ji opět mohla osvojit a seznamovat se s touto didaktickou metodou v letním semestru druhého ročníku a v tuto chvíli ve mně uzrálo přesvědčení, zabývat se metodou Interakce soustředěná na téma ve své bakalářské práci. V rámci této práce a zvoleného tématu jsem zvolila tvůrčí projekt, a to výuku modelových hodin při vykonávané praxi ve školní družině.

Cílem této práce je zaměřit se na využití metody IST ve volném čase dětí navštěvující školní družinu, zjistit a ověřit, zda pomocí metody IST lze seznámit děti mladšího školního věku s konkrétními náboženskými či existencionálními tématy a vysvětlit jim tak například význam křesťanských svátků.

Samotná práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická práce bude dále členěna do čtyř kapitol, praktická část obsahuje rozhovor s propagátorkou této metody v České republice a další, stěžejní kapitola je věnována samotnému představení metody při práci s dětmi mladšího školního věku, při aktivitách vyzkoušených v rámci absolvované praxe ve školní družině, včetně modelových hodin. Jedna aktivita bude zaměřena na vysvětlení významu slavení křesťanských Vánoc, a při druhé modelové hodině se budou děti seznamovat pomocí metody IST s Velikonocemi.

První kapitola vymezuje základní pojmy, které se týkají volného času a výchovy. Dále pak seznamuje se základním rozdělením volného času a jeho významem zejména u dětí. Další část první kapitoly pak obeznamuje s vývojem výchovy od padesátých let minulého století až do dnešní doby a jejím dělením podle institucí, které se výchovou zabývají.

Jelikož je pro tuto práci klíčová věková skupina dětí v mladším školním věku, tak je druhá kapitola věnována právě osobnosti, charakteristice a vývoji dítěte v této věkové skupině.

Ve třetí kapitole se budeme zabývat socializací dítěte. Pro metodu IST je velmi důležitá skupina, a proto se zde dotkneme i dynamiky a charakteristiky skupiny a práce se skupinou obecně. Porovnáme také individuální přístup ve srovnání s prací ve skupině.

---

<sup>1</sup> Zkratka IST, anglicky Theme-Centered Interaktion, německy Themenzentrierte Interaktion.

Čtvrtá kapitola je věnována zkušenostnímu učení, samotné metodě IST, v zahraničí a u nás. Tato kapitola dále představí psychologické směry, z nichž vychází metoda IST a prvky, které jsou pro tuto metodu stěžejní. Čtvrtá kapitola již také propojuje teoretickou část s částí praktickou, kde jsou u každé fáze skupiny připojeny postřehy z praktické výuky.

V samotné praktické části se nejdříve prostřednictvím rozhovoru s propagátorkou této metody dozvíme o jejích začátcích s metodou IST a později i o zkušenostech v České republice a poté budou následovat již konkrétní příklady praktického uplatnění metody IST ve výuce ve školní družině u dětí mladšího školního věku, realizované v Praktické škole ve Strakoniciích.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Základní pojmy

### 1.1 Volný čas

Volný čas je významnou oblastí v životě člověka, zejména dětí a mládeže a je nezbytnou součástí jejich vývoje.<sup>2</sup> Volný čas chápeme jako čas, kdy člověk nemá žádné pracovní povinnosti, nevykonává činnosti plynoucí z jeho sociálních rolí či závazků. Je to čas, který máme sami pro sebe, můžeme se věnovat činnostem, které nám přinášejí radost, uspokojení a zábavu, můžeme odpočívat, dobrovolně se vzdělávat nebo se věnovat veřejně prospěšné práci. Jako hlavní funkce volného času můžeme tedy označit: zábavu, odpočinek a rozvoj osobnosti.<sup>3</sup> Pojem „volný čas“ se v českém jazyce dá nazvat pojmem moderním, který vznikl až s rozvojem zaměstnaneckých vztahů a vymezením volného času vzhledem k pracovním povinnostem.<sup>4</sup> Dle dalšího pohledu je volný čas taková doba, která nám zbude po odečtu času, který věnujeme pracovním povinnostem, péči o rodinu a domácnost a péči o vlastní fyzické potřeby. Je to tedy čas, který využijeme podle svých zájmů a dle svého uvážení, dobrovolně a svobodně.<sup>5</sup>

Volný čas můžeme rozdělit také *negativně* nebo *pozitivně*. Definicí negativního pojetí volného času tady pak chápeme jako dobu, která nám zbude po práci, studiu, všech ostatních povinnostech a pozitivní vymezení volného času znamená ten čas, který máme sami pro sebe, své záliby.<sup>6</sup>

V této práci se budeme zabývat volným časem dětí mladšího školního věku. Tedy časem, který mají děti pro sebe a mohou se věnovat zájmovým činnostem. Volný čas hraje bezesporu významnou roli při socializaci dítěte a při vývoji jeho osobnosti. Už v díle Jana Ámose Komenského je zmiňována důležitost nejen školy, ale i času odpočinku, rekreace a prázdnin.<sup>7</sup> V současné hektické době, kdy se nároky i na děti neustále zvyšují, ať již ve škole nebo nakládáním nemalých povinností ze strany ambiciózních rodičů, je smysluplné trávení volného času velmi důležitou součástí života dětí. S výchovou dětí k pozitivnímu trávení volného času je potřeba začít již v rodině

---

<sup>2</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 9.

<sup>3</sup> Srov. Tamtéž, s. 13.

<sup>4</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 44.

<sup>5</sup> Srov. PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vydání, 1998, s. 274.

<sup>6</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném času*, s. 6.

<sup>7</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 46.



a raném dětství, kdy se rodiče podílejí na organizaci, výběru a motivaci volného času dětí. Je žádoucí, aby rodiče měli zájem na smysluplném a bohatém naplnění volného času svých dětí na základě jejich dobrovolného rozhodnutí za citlivého vedení ze strany rodiny.<sup>8</sup> Toto se děje pomocí napodobování vzorců pozitivního volnočasového chování rodičů. Může se jednat o návštěvy kulturních zařízení, koncertů, kin, divadel, návštěv rodinných příslušníků a přátel, setkávání se s nimi při rodinných oslavách, výletech, dovolených. Jde zkrátka o napodobování žádoucího životního stylu. Další možností může být prosté pokračování dítěte v aktivitě provozované rodičem, a tak rodiče nacházejí ve svých dětech přirozené pokračovatele a přispívají k vytvoření žádoucí kontinuity svého výchovného působení. V neposlední řadě se jedná také o empatické vnímání svých dětí a cílevědomé reagování na jejich potřeby. Je důležité brát ohledy na jejich nadání a zájmy a věnovat se tak správnému nasměrování v oblasti volnočasových aktivit. Děti postupně překračují hranice své rodiny a spolu se svými vrstevníky se setkávají v zájmových kroužcích, klubech, družstvech, kde svoje zájmy a nadání rozvíjejí za pomoci výchovného působení pedagogických pracovníků.

*„Společným východiskem při tom je (či měl by být) dostatek času věnovaný rodiči dětem, jejich poučený a aktivní přístup k tomu, aby se děti učily svůj volný čas využívat k rozvoji sebe i ve prospěch druhých. Takový přístup však dnes není zdaleka vlastní každé rodině, poměrně častý je naopak nezájem o to, čím se její děti ve volném čase zabývají.“<sup>9</sup>*

## 1.2 Výchova

Podle definice v Pedagogickém slovníku je výchova „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“. Dle některých autorů je výchova „plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, který je naplněný snahou podřídit jej normám společnosti“.<sup>10</sup> Samozřejmě hovoříme o školní výchově.

S rychle rozvíjející se oblastí volného času dětí a mládeže zároveň rostla i snaha pedagogicky ovlivňovat tento čas.<sup>11</sup> Předmětem zájmu pedagogů v Československu se výchova ve volném čase stává od poloviny padesátých let minulého století, kdy dochází ke

---

<sup>8</sup> HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 61.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>10</sup> Srov. PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vydání, 1998, s. 277.

<sup>11</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 15.

společenským a politickým změnám a je zájem o výchovu tzv. nového socialistického člověka. Samotný termín „Pedagogika volného času“ ještě znám není, mluvíme o výchově mimotřídní, mimoškolní, případně výchově mimo vyučování.<sup>12</sup> Pojem mimotřídní pedagogika se objevuje v pedagogické literatuře až po druhé světové válce. Spolu s mimoškolní pedagogikou se uchytil od padesátých let a od té doby si, i přes jisté oslabení, uchoval výsadní postavení.<sup>13</sup> Od šedesátých let minulého se také objevuje nový termín „výchova mimo vyučování“. Ten postupně nahradil oba předchozí pojmy.<sup>14</sup> V šedesátých letech se také už začal objevovat termín „Pedagogika volného času“, ale výrazněji se projevil až v devadesátých letech minulého století.<sup>15</sup>

Přestože se budu v této práci věnovat výchově dětí mladšího školního věku ve školní družině, tedy neformální edukaci, pro přehlednost v následujících podkapitolách zmíním krátce jednotlivé kategorie výchovy a vzdělávání, dle novodobého a současného dělení.

### **1.2.1 Výchova formální**

*„Výchova formální je systémem aktivit uskutečňovaných ve školách nebo v odborných vzdělávacích zařízeních.“*<sup>16</sup> Jedná se o výchovu, která je zajišťována nebo podporována státem, je věkově odstupňována, je ukončena dokladem potvrzujícím absolvované vzdělání. Její obsah je dán zákony, předpisy, plány, kurikulem, RVP, apod. Je to institucionalizovaná výchova.

### **1.2.2 Výchova neformální<sup>17</sup>**

Výchova neformální se uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém, nevede k ucelenému školskému vzdělávání. Jedná se o výchovně vzdělávací aktivity, které jsou organizované mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému. Příkladem jsou zájmové kroužky, umělecké soubory, sportovní oddíly, družstva.<sup>18</sup> Je založena na dobrovolnosti, není řízena státem, není ukončena zkouškou či dokladem o absolvovaném vzdělání.

---

<sup>12</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 61.

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 66.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 61-63.

<sup>16</sup> HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 18.

<sup>17</sup> Také non-formální

<sup>18</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 19.

Formální i neformální výchova mají společný cíl a tím je rozvoj osobnosti, sociální integrace a výchova k aktivnímu občanství. Obě výchovy rozvíjejí nejen intelektuální, ale také praktické a sociální kompetence ve znalostech, v umění jednat.<sup>19</sup>

### 1.2.3 Výchova informální

Jedná se o učení, ke kterému dochází bez institucionálního začlenění, vyplývající z každodenního kontaktu a zkušeností s rodinou, prací, přáteli a vrstevníky. Toto působení je většinou neorganizované, nezáměrné, nesystematické a nekoordinované.<sup>20</sup>

### Shrnutí

Uvedená kapitola byla zaměřena na základní pojmy. V první části byl objasněn pojem volného času, vymezení volného času a jeho charakteristika. Další kapitola se zabývala výchovou, zmiňovala pojmy mimotřídní a mimoškolní výchova nebo výchova mimo vyučování. I přesto, že je tato práce zaměřena zejména na vzdělávání neformální, tak byly v dalších podkapitolách 1.2.1, 1.2.2 a 1.2.3 charakterizovány tři kategorie učebních činností.

## 2 Mladší školní věk

Tato kapitola se bude věnovat dětem mladšího školního věku, neboť moje práce je zaměřena na účastníky vzdělávání ve školní družině a těmi jsou zejména děti této věkové kategorie.

Školní věk je období v životě dítěte přibližně od šesti let života do zhruba patnácti let.

Název „školní“ je odvozen od vzdělávacího zařízení, kdy dítě nastoupí do školy plnit povinnou školní docházku. Lze jej rozdělit na tři fáze:

- **Raný školní věk:** období přibližně 6-9 let. Pro tento věk je charakteristická změna sociálního postavení, které stimuluje další vývoj dětské osobnosti, důležitých schopností a dovedností. Dítě se naučí v této době číst, psát a počítat.
- **Střední školní věk:** období 9-12 let. Pro toto věkové rozmezí je charakteristický přechod na 2. stupeň základní školy nebo nižší stupeň střední školy a také je to období dospívání.

---

<sup>19</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 20.

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 19.

- **Starší školní věk:** období do přibližně 15 let, je to období 2. stupně základní školy a trvá do ukončení školní docházky. Jedná se o období pubescence, kdy probíhá postupné osamostatňování se dítěte a odpoutání od rodiny.<sup>21</sup>

## 2.1 Kognitivní vývoj dětí v mladším školním věku

Toto období může být považované za klidné a nenápadné, ale mladší školní věk (střední dětství) je důležitá etapa, kdy musí dítě zvládnout řadu vývojových úkolů. Dolní hranicí je období nástupu do školy a horní hranici charakterizuje nástup puberty.<sup>22</sup> „*Děti v mladším školním věku jsou ještě hravé, jsou schopny se soustředit na jednu věc jen poměrně krátkou dobu (asi 10 minut), mají stále rády pohádky, jsou značně sugestibilní a ve svých hrách se chlapci a dívky ještě bez zábran mísí.*“<sup>23</sup>

Stěžejním je v tomto věku nástup do školy a zahájení školní docházky.<sup>24</sup> Děti již absolvují v rámci mateřské školy povinnou předškolní docházku, nicméně způsob spolupráce je nový pro všechny děti. Je potřeba si navyknout na způsob výuky, která je většinou frontální a učitel není s dítětem v bezprostředním kontaktu. Jedinci se musí naučit plnit si školní povinnosti, zvládnout novou látku, nové tempo prezentovaných informací. Určitý čas je potřeba věnovat také domácí přípravě, kdy rodiče ve větší či menší míře musejí na děti dohlédnout, kontrolovat přípravu na vyučování a být nápomocni při vypracovávání domácích úkolů. Chválení dítěte a pozitivní motivace příznivě ovlivňují jeho školní úspěšnost a posiluje se sebedůvěra ve vlastní schopnosti.<sup>25</sup>

Z psychologického pohledu by se toto období dalo označit jako období **střízlivého realismu**. „*Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být správné, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je.*“<sup>26</sup> Chce poznat svět kolem sebe *doopravdy*. Toto je možné pozorovat v jeho mluvě, čtenářských zájmech, písemných projevech, kresbách i hře. Dítě se v tomto věku zajímá o naučné knihy, cestopisy, historické a válečné povídky, dobrodružné romány, ale i encyklopedie apod. Také při hraní se projevuje snaha o věrné napodobení rolí a provedení konstrukcí, které odpovídají pokud možno realitě.<sup>27</sup> Realis-

<sup>21</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie Dětství a dospívání*, s. 255-256

<sup>22</sup> Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*, s. 402.

<sup>23</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie, 2., akt. vydání*, s. 119.

<sup>24</sup> Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*, s. 402.

<sup>25</sup> Srov. Tamtéž, s. 403.

<sup>26</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie, 2., akt. vydání*, s. 118.

<sup>27</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie, 2., akt. vydání*, s. 118.

tický přístup mladšího školáka vede k tomu, že skutečnost akceptuje jako něco daného a nepředpokládá nějakou změnu.<sup>28</sup> Dítě rádo věci zkoumá, zkouší různé pokusy a možnosti. „*Skutečně se ukázalo, že nejhůře se učily děti, kterým se dostalo jen slovního výkladu učiva, lépe již děti, které viděly vyložené vztahy konkrétně znázorněny na obrázcích, ale nejlépe ty děti, které kromě výkladu a ilustrací měly k dispozici ještě materiál, s nímž mohly aktivně samy experimentovat.*“<sup>29</sup>

Charakteristické pro období mladšího školního věku je potřeba jistoty a pravidel, nahodilost je nepochopitelná a emočně nepřijatelná. Potřebují mít nějaké vysvětlení, které by tuto nahodilost eliminovalo. Teprve s rozvojem formálních logických operací, začínou náhodu lépe chápat.<sup>30</sup>

Děti v tomto věku se často srovnávají se svými vrstevníky a tato skutečnost vede k soutěživosti a neustálému porovnávání. V mnoha situacích má dítě obavy ze selhání a tato výkonnostní frustrace může vést až k tomu, že není dostatečně motivované k překonávání překážek a raději se činnosti neúčastní, než by riskovalo špatný výsledek.<sup>31</sup> V tomto věku je také velmi patrné posmívání se, žalování, upozorňování na nedostatky druhých. Děti ještě nedokážou přijímat kritiku, vlastní nedostatky se teprve přijímat učí, a to je důvod, proč hledají chyby u ostatních. Pokud dítě neuspěje, tak reaguje negativním afektem, často pláčem, obavami, úzkostí a má velmi blízko k tomu, dostat se do stresu.<sup>32</sup>

## 2.2 Rozvoj logických operací

K rozvoji logických operací dochází učením, a to především v rámci výuky:

- V rámci školní výuky dochází k rozvoji logického uvažování, výuka je zaměřena na chápání souvislostí a vztahů.
- Školní výuka rozvíjí v menší míře i schopnost volit určitý způsob řešení problémů a používání pravidel.
- Děti mladšího školního věku se dokážou soustředit na detaily a jejich vzájemné vztahy a umí získat potřebné informace potřebné pro řešení úkolu.

---

<sup>28</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*, s. 151.

<sup>29</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie, 2., akt. vydání*, s. 118.

<sup>30</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*, s. 155.

<sup>31</sup> Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*, s. 403.

<sup>32</sup> Srov. Tamtéž, s. 404.

- Pro zafixování potřebných znalostí si školní děti dovedou **informace opakovat**. Je to velmi důležité pro řešení problému. Zpočátku tak činí nahlas a později jsou schopné informace opakovat pouze pro sebe potichu.
- Školáci již nevyužívají při řešení problému metody pokusu a omylu, ale využívají **myšlenkových operací a hledají principy řešení úlohy**.<sup>33</sup>

Děti si během výuky osvojují řadu strategií a poté si vyberou pro ně nejefektivnější metodu k vyřešení úkolu. Při výběru může pomoci efekt učení, zkušenost s podobným tipem úkolu i vedení učitele. Můžeme mluvit o třech způsobech různých strategií řešení problému:

- **Učení pokusem a omylem:** děti dojdou na účinný způsob řešení většinou náhodně a budou si jej pamatovat.
- **Logické odvození na základě předchozí zkušenosti:** děti dokážou vyřešit úkol na základě již známé situace z minulosti.

Tato taxonomie je klíčová i pro metodu IST, je velmi důležité, pokud si při řešení problému děti vybaví nějaký zážitek z minulosti a na základě toho řeší i současný problém.

- **Učení nápodobou:** dítě při řešení problému napodobuje situaci, kterou vidělo u jiného člověka a aplikuje ji na problém svůj.<sup>34</sup>

Nápodoba probíhá u dítěte od raného dětství, kdy napodobuje rodiče a osoby z blízkého okolí. Většinou napodobuje takové chování, které mu připadá atraktivní. Dítě velmi často určité chování napodobuje, aby získalo odměnu a vyhnulo se nepříjemnostem. Nezbytným předpokladem nápodoby je pozorování chování jiných lidí, tak tento způsob označujeme jako učení pozorováním.<sup>35</sup> Tak dítě získává zkušenosti a může je dále použít. I v metodě IST při skupinové práci a podílet se tak, na řešení problému.

## Shrnutí

Druhá kapitola byla zaměřena na děti mladšího školního věku, protože na děti této kategorie je cílena výchova a vzdělávání ve školní družině. V úvodu byly popsány fáze mladšího školního věku a charakteristika těchto období. Dílčí podkapitoly byly věnovány kognitivnímu vývoji dětí mladšího školního věku a rozvoji logických operací.

Důležité pro moji bakalářskou práci je i fakt, že děti v období mladšího školního věku potřebují kromě samotného výkladu i prostor pro vlastní experimentování, mají zájem

<sup>33</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*, s. 156.

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 157.

<sup>35</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*, s. 316.

poznat svět kolem sebe, jsou pro ně důležité hry a napodobování rolí a toto vše lze využít při aplikaci metody IST.

Neméně důležitou roli hraje v období mladšího školního věku socializace dítěte, zpočátku rodinou a vrstevníky, později spolužáky a učiteli nebo vychovateli a tomuto bude věnována následující kapitola.

### 3 Socializace dítěte

*„Socializační vývoj dítěte probíhá postupně. Již v průběhu dětství je ovlivňován různými sociálními skupinami, k nimž náleží. Působení každé z nich je něčím specifické a zde získaná zkušenost přispívá k rozvoji odlišných kompetencí.“<sup>36</sup>* V následujících podkapitolách se budeme zabývat charakteristikou jednotlivých sociálních skupin, které ovlivňují děti mladšího školního věku.

#### 3.1 Rodina

Rodina je primární skupinou, kde se od narození formuje osobnost dítěte a prožíváme v ní všechny fáze svého života.<sup>37</sup>

*„Pro děti v období mladšího školního věku je stále centrem jejich života rodina.“<sup>38</sup>* Začínají trávit více času mimo domov než předškoláci, účastní se například letních táborů, přespávají u kamarádů, osamostatňují se, ale stále potřebují výraznou oporu rodičů. Ti jsou pro ně téměř absolutní autorita, která určuje hranice a pravidla. Vazby k nim jsou bezesporu silné, ale občas děti začínají rodiče kritizovat. Děti v tomto období se již také samy začínají podílet na rodinných rozhodnutích.<sup>39</sup> Prostředí rodiny determinuje chování dětí a pozitivní, harmonické, příkladné prostředí v něm je pro jejich budoucí vývoj to nejzásadnější. Rodina představuje bazální emoční a sociální zázemí, představuje bezpečnou a známou oblast, kam se děti rády vrací.

Zahájením povinné školní docházky se v rodině začíná měnit postavení dítěte v rodině. Pro rodiče je velmi důležitá úspěšnost jejich dětí, neboť skrze své zkušenosti vidí propojenost dobrých výsledků ve škole s pozdější úspěšností v životě. Dítě však zatím nechápe svůj současný život jako přípravu na budoucnost, ale jako autentické žití.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*, s. 159.

<sup>37</sup> Srov. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 67.

<sup>38</sup> THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*, s. 407.

<sup>39</sup> Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*, s. 407.

<sup>40</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*, s. 317.

## 3.2 Škola

Škola slouží jako prostor sociální integrace a lze říci, že představuje sjednocující prostor pro stmelování rozličných povah.<sup>41</sup>

Školní období je ze sociálního hlediska rozhodující, protože je další fází přípravy na pozdější život ve společnosti a úspěšné zapojení ve škole může předurčovat pozdější společenské uplatnění. Ve škole se rozvíjejí vlastnosti a kompetence a je žádoucí, aby si dítě osvojilo dovednosti a způsoby chování a pochopilo, co se od něho očekává.<sup>42</sup> „Škola je pro děti poměrně rázným přechodem do světa práce – učení, je pro děti prvním setkáním s veřejným prostorem.“<sup>43</sup> Roli školáka dítě získává automaticky, bez ohledu na to, zda si ji vybral nebo přál. Pro většinu dětí je vstup do školy významným mezníkem v jeho životě. Na tuto událost se poctivě připravuje dítě i celá rodina, ať již výběrem školních potřeb a pomůcek, tak někdy i velkou změnou v domácnosti, přestavbou dětského pokoje, apod. Nástup do školy berou děti jako posun na společenském žebříčku a získání nové životní role.<sup>44</sup> Nástup do školy je také spojen s nutností osamostatnění a přijetí odpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky.<sup>45</sup>

## 3.3 Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina je v dětství základním faktorem socializace.<sup>46</sup> Zkušenosti získané ve vrstevnické skupině jsou jiné než zkušenosti získané v rámci soužití se sourozenci. Dítě si může dle sympatií vybrat, s kým bude nebo nebude chtít kamarádit. Má na výběr děti ze školy nebo z mimoškolních aktivit. Většinou se jedná o ty děti, s nimiž je možné sdílet společné aktivity, bydlí v blízkosti, hraje si s nimi. Ve středním školním věku, v 9-10 letech, již děti postupně kladou důraz na vzájemnou pomoc, solidaritu a porozumění. Kamarád je pro ně ten, kdo je vyslechne, pochopí, podpoří, zastane se, dá se mu svěřit tajemství, je zdrojem opory a jistoty. Pro děti v tomto věku jsou typické skupinky, party.<sup>47</sup> Vytvářejí si skupinové normy, hodnoty, postoje, poutají na sebe pozornost například oblečením, gesty nebo účesy. Chování jednotlivých členů vrstevnické skupiny podléhá vnitřní kontrole a odchylky mohou být trestány. Od 10 let začíná

---

<sup>41</sup> Srov. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 137.

<sup>42</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*, s. 311.

<sup>43</sup> HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 52.

<sup>44</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*, s. 327.

<sup>45</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*, s. 163.

<sup>46</sup> Srov. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 52.

<sup>47</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*, s. 341.



převažovat vliv vrstevníků nad vlivem dospělých, v tomto věku je většinou realizován mimo školu.<sup>48</sup>

### 3.4 Školní družina

Školní družiny fungují na našich školách a umožňují dětem trávit tam volný čas po vyučování a zaměstnaní rodiče tak mají zajištěnou péči o své děti. Ve školní družině tráví čas převážně děti mladšího školního věku, starší pak využívají spíše možnosti nabízených aktivit a činností v kroužcích v DDM, uměleckých školách, sportovních klubech nebo dobrovolných sdruženích.<sup>49</sup> K činnosti školní družiny patří pravidelné zájmové kroužky, například jazykové, sportovní, umělecké, poté to jsou příležitostné aktivity, kterými může být návštěva kina, divadla, výstavy, cyklistický výlet nebo třeba pořádání besídek. Příležitostné aktivity jsou většinou pro více oddělení a mohou být určeny i rodičům a širší veřejnosti.

Pro práci ve školní družině jsou základními principy hra a zážitek. Z těchto dvou prvků také musíme vycházet při vytváření programu pro školní družinu. Hra, která přináší kladné emoce a využívá prvky zážitkové pedagogiky, je základním prostředkem práce.<sup>50</sup>

#### Shrnutí

Třetí kapitola teoretické části byla věnována socializaci dítěte. V první podkapitole byla charakterizována rodina, která je primární skupinou a kde je formována od narození osobnost dítěte. Další dvě kapitoly byly zaměřeny na prostředí školy a vrstevnické skupiny. V závěru kapitoly bylo charakterizováno prostředí školní družiny, kde byla realizována výuka pomocí metody IST. Této metodě je věnována poslední kapitola teoretické části.

## 4 Metoda Interakce soustředěná na téma

Interakce soustředěná na téma je koncept, který je zaměřený na práci se skupinou, týmy, vychází z pedagogiky, či spíše alternativního pojetí pedagogiky a didaktiky, a ty zase z psychoanalýzy a humanistické psychologie.<sup>51</sup> V následujících kapitolách se budeme zprvu věnovat samotné zakladatelce tohoto alternativního didaktického přístupu

---

<sup>48</sup> Srov. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 52.

<sup>49</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 76.

<sup>50</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, s. 28.

<sup>51</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 191.

k učebnímu procesu a dále pak v krátkosti popíšeme psychologické směry, které se staly základem IST.

## 4.1 Ruth Cohn

Ruth Cohnová byla Němka židovského původu, která se narodila v roce 1912 v Berlíně. V letech 1931-1932 vystudovala univerzity v Berlíně a v Heidelbergu, kde se věnovala ekonomice a psychologii.<sup>52</sup> V období fašismu musela za dramatických okolností opustit svou zemi a v roce 1933 prchla do Švýcarska. Zde studovala psychologii a psychiatrii a dále se věnovala studiu pedagogiky, teologie, literatury a filosofie na universitě v Curychu. V roce 1941 emigrovala do USA.<sup>53</sup> Ruth Cohnová se během života věnovala vlastní psychoanalytické praxi. Její zpočátku teoretické a později i praktické poznatky se postupně staly předpokladem k formulaci její pedagogicky didaktické teorie „Interakce soustředěná na téma“.<sup>54</sup> V USA absolvovala několikaletý výcvik v gestaltterapii F. Pearlse, po roce 1968 se vrátila do Evropy, kde se zúčastnila mezinárodních kongresů ve Vídni v Bonnu a v Londýně. Od roku 1974 žila ve Švýcarsku, kde pracovala jako učitelka pro IST a poradkyně pro kolegy. Zároveň zde měla svou soukromou praxi. Ruth Cohnová zemřela 30. ledna 2010 v Düsseldorfu.<sup>55</sup>

## 4.2 Psychoanalýza

„*Duševní děje chápe psychoanalýza jako důsledky dynamického procesu pudových dějů*“.<sup>56</sup> Dle zakladatele psychoanalýzy Sigmunda Freuda mají všechny duševní prožitky a projevy chování svou příčinu, kterou obvykle není vědomý racionální důvod, ale nevědomý motiv. Za základní dynamické síly psychického dění považoval Freud nevědomé pudové impulsy, které jsou společností potlačovány. A to vede k tomu, že jsou přesunuty z vědomí do nevědomí a dále ovlivňují chování a mentální dění.<sup>57</sup> Problémovým obdobím psychoanalýzy je rané dětství a prožitá traumata a zážitky z tohoto období, má člověk tendenci přenášet na terapeuta. Ten má díky mechanismu protipřenosu možnost reagovat na jednání pacienta a zpětně projikovat své zážitky a reakce z dětství.

---

<sup>52</sup> Srov. RUTHCOHN ISTITUTE [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné na WWW: <<http://www.ruth-cohn-institute.org/her-life.html>>.

<sup>53</sup> Srov. RUTHCOHN ISTITUTE [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné na WWW: <<http://www.ruth-cohn-institute.org/her-life.html>>.

<sup>54</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 191.

<sup>55</sup> Srov. RUTHCOHN ISTITUTE [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné na WWW: <<http://www.ruth-cohn-institute.org/her-life.html>>.

<sup>56</sup> MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 192.

<sup>57</sup> Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*, s. 21.

V metodě IST můžeme spatřovat, jak vedoucí skupiny v mnoha případech pracuje s ději, které jsou jakoby pod hladinou toho, co je možné vnímat v životě skupiny na oficiální úrovni. Tomu musí vedoucí skupiny rozumět a využít skupinovou dynamiku ke splnění učebního cíle.<sup>58</sup>

### 4.3 Gestalt psychologie

Gestalt psychologie neboli tvarová psychologie je psychologický směr z 20. let minulého pocházející z Německa. Je odvozený od německého slova *gestalt* (tvar). *Gestalt psychologie se zaměřuje na zkoumání psychických fenoménů celostní povahy, a to s využitím metody introspekce. Podle tvarových psychologů je celek něco jiného než suma částí, z nichž je složen.*<sup>59</sup> Vychází z experimentů v oblasti lidského vnímání. Bylo pozorováno, že vše, co člověk vnímá, má tendenci vnímat jako celek spojený z jednotlivých částí.<sup>60</sup> Vjem je tedy specifický kognitivní celek a ne jen syntézou jednotlivých částí. V gestalt psychologii je také charakterizuje známá věta: „Celek je víc než součet jeho částí.“ Např. při pohledu z okna vnímá osoba pohled jako celky (stromy, obloha) a ne jako jednotlivé počítky. Dalším příkladem smyslového vnímání je vnímání melodie jako celku, která se po převedení do jiné tóniny nemění. Melodie se vyznačuje tvarovými kvalitami, které se liší od vlastností jednotlivých tónů. Celek je tedy něco víc než pouhý součet částí.<sup>61</sup> Tuto zkušenost si přenášíme i do nových situací. Podle tvarových psychologů se nejedná pouze o zákonitosti smyslového vnímání, ale máme stejnou tendenci i v myšlení, ve vnímání pocitů nebo ve volních aktech.

#### 4.3.1 Gestalt terapie

Základem pro gestalt terapii je hledání *dobrého tvaru* v životě, kdy prožívaná problémová přítomnost vystupuje z pozadí minulosti a budoucnosti, do které zasahují nejrůznější vztahy. Jedná se o otevřený systém, který je charakterizován následujícími principy.

- **Princip „ted' a tady“:** Důležitá je realita. I pokud si uvědomujeme minulost a budoucnost, tak jen v přítomném okamžiku.
- **Princip uvědomění:** Důležité je to, co si uvědomuji. Dává mi to možnost být zdravější, bohatší a celistvější.

---

<sup>58</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 192.

<sup>59</sup> PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*, s. 23.

<sup>60</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 192.

<sup>61</sup> Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přehled dějin psychologie*, s. 33.

- **Princip zkušenosti:** Důležitá je smyslová a rozumová zkušenost, osobní zkušenost dává možnost změnit se.
- **Princip kontaktu:** Pokud jsme v kontaktu se sebou a okolím, jsme v napětí mezi starým, známým, strnulým a novým, neznámým a zdravým.
- **Fenomenologický princip:** Je důležité věřit svým smyslům, tomu, co cítím a věřím, neboť to je součástí reality.
- **Princip polí:** Je důležitý vzájemný vztah, *pole*, ve vztahu klienta a terapeuta. Pole se organizuje ve shodě s potřebami klienta.
- **Holistický princip:** Důležitý je fakt, že jsem částí celku a sami jsme celek složený z částí.
- **Princip dialogu:** Důležitý je partnerský vztah mezi klientem a terapeutem. Jediný rozdíl mezi nimi spočívá ve vnímání vnitřního a vnějšího světa.
- **Princip zodpovědnosti:** Role terapeuta spočívá v nabídce sebepoznání, uvědomění a změny klientovi a na něm je, zda toto přijme a ponese osobní zodpovědnost za svoji osobu.
- **Princip kreativity:** Kdo si osvojí princip *tady a teď*, ten připustí i to, že život je vlastně neustálá improvizace.
- **Princip růstu:** Gestalt terapie nabízí osobní a duchovní růst.<sup>62</sup>

Gestalt terapie je psychoterapeutický směr, který je zaměřen na uvědomování vlastního vnímání a jednání v přítomném okamžiku a na základě toho lépe porozumět sám sobě. Je důležité věřit svým smyslům a tomu, co cítím. Velmi důležitým bodem je partnerský vztah s terapeutem, který pomocí společného dialogu nabízí klientovi způsob řešení problémů. Terapeut se zajímá o to, co klient „*ted* a *tady*“ cítí a prožívá. Terapie je více než na samotný výsledek zaměřena na proces. Řadu principů gestalt terapie nalezneme v metodě Ruth Cohnové Interakce soustředěné na téma.

#### 4.3.2 Skupinová dynamika

Každá skupina vzniká a postupem času se rozvíjí, mění a zaniká a to vše závisí na aktuálních podmínkách a samozřejmě na složení skupiny. Je to i proto, že jednotliví členové mají různé potřeby, do skupiny vstupují a opouštějí ji. Dynamika značí způsob, jakým dochází k jejímu rozvoji a proměně. To má své zákonitosti a závisí na různých

---

<sup>62</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 193-194.

faktorech.<sup>63</sup> Těmi mohou být velikost skupiny, struktura, zaměření a například vztahy mezi jednotlivými členy. Důležitým faktorem je uspokojování potřeb jednotlivých členů skupiny. Významný je také styl vedení skupiny, který určuje, jakým způsobem budou skupina fungovat a zda budou všichni spokojeni.<sup>64</sup> Pro skupinovou dynamiku je podstatným aspektem její flexibilita, tj. schopnost přijmout změny, což je velmi důležité i pro metodu IST.

Další část této podkapitoly je věnována pěti základním fázím ve skupině, která pracuje podle metody IST. Skupina je popisována jako sociální celek tvořen lidmi, kteří jsou navzájem spojeni v čase, mají společný cíl, zabývají se stejným tématem, rozvíjejí role, přebírají společné funkce.<sup>65</sup> Na konci každé části jsem se snažila o vlastní postřehy z praktické části při výuce pomocí metody IST u dětí mladšího školního ve školní družině.

### **1. fáze: Orientace a závislost**

Pro tuto počáteční fázi skupiny jsou charakteristické počáteční obavy a nejistota z něčeho nového. Tyto pocity se mísí se zvědavostí a očekáváním.

Velmi důležitou roli má vedoucí skupiny, ke kterému směřují podvědomě naděje členů skupiny. Ten musí zachovat odstup, ale zároveň se umět přiblížit, musí dodávat odvalu a redukovat úzkosti skupiny. Jasně představí program a stanovuje časové ohraničení práce a přestávky.<sup>66</sup>

Tato fáze byla pro mě asi jednou z nejtěžších, zejména pak při první výukové hodině. Děti mě již sice znaly jako praktikantku, bylo to již páté setkání s nimi, ale první, kdy jsem měla na starost výuku pouze já sama, za přítomnosti konzultantky. Jelikož jsem se do předchozích aktivit zapojovala a tvořila s nimi kreativní podzimní dekorace, tak jsem je měla šanci trochu poznat a vyzorovat například vztahy mezi nimi. Děti byly nadšené a do všeho nového se pouštěly s radostí a elánem a to byl i důvod, proč jsem chtěla vyzkoušet u nich tuto metodu. Bylo to částečně i na jejich popud, protože se vždy ptaly, co nového se bude příště dělat. Přesto jsem ale v této fázi já sama pociťovala nervozitu a obavy, zda to zvládnu. Dětem jsem tedy přiblížila program výuky, již jsem se nepředstavovala, ale uvedla jsem v kolečku jako první své pocity a očekávání a děti mě hned zpočátku svou bezprostředností a nadšením zbavily nervozity a úzkosti.

### **2. fáze: Boj a útěk**

---

<sup>63</sup> Srov. VAGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*, s. 316.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 317.

<sup>65</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 195.

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 195.

V této fázi bojují členové skupiny s vlastní touhou po seberealizaci a zároveň si přejí solidarizovat se skupinou. Ve skupině se začínají objevovat pocity jako je agrese, vztek, nepřátelství, konkurence, moc, bezmoc.

Vedoucí má v této fázi nejobtížnější roli. Má také svou potřebu prosadit se, vnímá agresi vůči své osobě, musí dát najevo, že reakce a pocity bere vážně, nezříká se své role vedoucího, ale omezuje ji. Pokud je potřeba řešit konflikty, přeruší práci na tématu a vypořádá se s nimi. Povzbuzuje skupinu a snaží se, aby se nerozpadla.<sup>67</sup>

V této fázi jsem vnímala, že ve skupině je pár jedinců, kteří se snaží prosazovat. To se projevovalo tak, že dvě dívky se snažily převzít dominantní postavení a snažily se překřikovat ostatní a uplatnit svůj názor. Dva chlapci zase téměř bojkotovali představené téma, že je to jen pro malé děti. Já jsem sledovala vývoj ve skupině a snažila se skupinku sjednotit nebo nalézt společné téma, které by všem vyhovovalo. To je i důvod, proč jsme původní téma doplnili o další podtéma, a dá se říci, že se skupinka sjednotila, i když chlapci již do konce nebyli tak aktivní jako dívky. Nesnažila jsem se v této fázi využít postavení vedoucí skupiny, ale usilovala jsem o to, podpořit jednotlivé členy v jejich samostatnosti a nápadech a spolu se skupinkou hledat řešení vyhovující všem.

### **3. fáze: Autonomie a vzájemná závislost**

Pro tuto fázi je klíčový postoj členů skupiny a tím je, vidět se navzájem realističtěji. Společně pracují na jednotlivých úkolech, vedoucího začínají vnímat jinak než ve fázi předchozí, berou ho jako partnera i vedoucího zároveň. Role vedoucího v tuto chvíli spočívá v jakémsi zastřešení skupiny co do kontroly a ohraničení probíhajících procesů a také se stará o zpětnou vazbu.<sup>68</sup>

Tuto fázi jsem si nejenom já, ale i děti asi užívali nejvíce. Společně jsme se věnovali plánování a realizaci úkolů, ve skupině se vykrystalizovali přirození vůdci a ostatní, kteří se zapojovali na základě jejich doporučení. I na základě zpětné vazby dětí jsem měla radost z dobře odvedené práce.

### **4. fáze: Důvěra a intimita**

Skupina velmi vnímá pocity sounáležitosti, do hry mohou vstupovat i přání a fantazie erotického charakteru. Role vedoucího je podchytit emocionální atmosféru v této fázi a vzniklé problémy vykomunikovat.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 196.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 196.

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 197.

V této fázi, kdy děti pracovaly ve skupinkách, po dvojicích nebo i samostatně, jsem vnímala, že některé děti dokážou pracovat samostatně bez jakékoliv pomoci, která by pro ně byla možná i obtěžující, ale některé vyžadují pozornost a rady. Snažila jsem se pouze drobně poradit nebo otázkami vést k určitému řešení tak, aby to ostatní děti nevnímaly jako protěžování a nebyl to důvod například ke svárům.

### **5. fáze: Odloučení a rozdělení**

Skupina v této fázi rekapituluje společně prožité. Ať už se jedná o společně splněné úkoly, vztahy mezi sebou nebo vztah s vedoucím. Svoje místo zde má i zpětná vazba, kterou musí vedoucí umožnit a přenést zkušenosti z práce ve skupině na budoucí situaci. Vedoucí díky realistickému zpětnému pohledu na skupinu vytvoří vztahový rámec a každý může poté skupinu opustit.<sup>70</sup>

Tato fáze, kdy jsme společně s dětmi vyhodnotily prožité chvíle, byla velmi motivující pro rozhodnutí uskutečnit ještě jednu společnou výuku IST, na jejímž tématu jsme se dohromady domluvily.

## **4.4 Interakce soustředěná na téma**

Tato metoda klade důraz na vzájemnou komunikaci, která je důležitá v životě člověka, celé společnosti, na pozadí vztahů ve skupině, která prochází určitým učebním procesem. Zájmem R. Cohnové bylo, aby téma, které si má člověk osvojit, vedlo k osobnímu rozvoji a růstu a nebylo jen něčím trpně naučeným.<sup>71</sup>

### **4.4.1 Tři základní axiomy**

1. Člověk je psycho-biologická jednota. Je také součástí vesmíru, a proto je autonomní a i vzájemně nezávislý.
2. Všechny živé bytosti a jejich růst i úpadek si zaslouží respekt. Humánní je cenné, nehumánnost nemá smysl.
3. K volnému rozhodování dochází uvnitř podmiňujících vnitřních a vnějších hranic.<sup>72</sup>

V těchto třech axiomech jsou formulovány základní předpoklady pro práci s metodou Interakce soustředěná na téma. Na člověka je potřeba nahlížet s úctou a respektem. Je to velmi důležité při práci ve skupině, kdy vedoucí prezentuje, pomáhá formulovat myšlenky, může přidávat své pocity a domněnky a tím pomáhá celé skupině při osvojování

---

<sup>70</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 197.

<sup>71</sup> Tamtéž, s. 198.

<sup>72</sup> Srov. RUTCOHN ISTITUTE [online].[cit. 2020-02-23]. Dostupné na WWW:<[http:// www.ruth-cohn-institute.org/tci-concept.html](http://www.ruth-cohn-institute.org/tci-concept.html)>.

určitého tématu. Z těchto třech axiomů vycházejí následující postuláty, které jsou zastánci metody IST respektovány a rozvíjeny.<sup>73</sup>

#### 4.4.2 Dva postuláty

##### 1. Buďte svým vlastním vůdcem

Člověk má přijímat sebe sama takového, jaký je, uvnitř skupiny má přijímat zodpovědnost sám za sebe. Nese důsledky plynoucí za svá rozhodnutí a nese i svůj díl zodpovědnosti za celou skupinu. Sám sebe vnímá jako jedinečnou a nezaměnitelnou osobu, která se nachází ve skupině jedinečných a nezaměnitelných osobností.<sup>74</sup>

Při konkrétní výuce je potřeba, aby byl vedoucí napojen na celou skupinu a při konkrétní výuce ve školní družině s dětmi mladšího školního věku se dokázal vcítit do jejich pocitů a pracoval tak s nimi v této rovině.

##### 2. Rušení mají přednost

Pokud ve skupině vznikne nějaký problém, který narušuje práci, je potřeba se mu věnovat, vnímat ho a pokud to jde, tak řešit, aby se snížilo napětí skupiny a mohlo se dále pokračovat v práci.<sup>75</sup>

Tento postulat byl velmi důležitý při samotné praktické výuce, kdy k rušení prostě docházelo. Jednak bylo způsobené samotnou organizací ve školní družině, kdy bylo sice dopředu vytipováno takřka nerušených 90 minut, ale stejně odchody dvou dětí tuto výuku narušily, a pak i přes důkladné naplánování celého programu docházelo k neočekávaným skutečnostem, kterým bylo potřeba se přednostně věnovat.

Tyto dva postuláty ukazují, že veškeré dění ve skupině je vztaženo ke skupině jako celku, dále k jednotlivým členům skupiny a k samotnému tématu. Podrobněji popsáno v následující kapitole.

#### 4.4.3 Schéma IST

Základním schématem IST je rovnostranný trojúhelník, kdy jednotlivé vrcholy značí JÁ, MY a TÉMA. JÁ, znamená jednotlivého člověka, MY, se používá pro označení interakcí mezi jednotlivými členy skupiny a TÉMA nebo OBSAH, je označení pro danou látku, úkol nebo zpracovávané téma. CELEK je pojem pro okolní svět, skupinu a jednotlivce.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 199.

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 199.

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 199-200.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 200.



Za ideální stav je možné považovat stejnou důležitost všech čtyř částí JÁ, MY, OBSAH A CELEK.

S pojmem JÁ je spojena identita, shoda mezi jednáním, hodnotami a cíli, individualizace, cesta rozvoje vlastního já a sebekoncept, mínění o sobě samém.<sup>77</sup>

Pojem MY značí počet lidí, kteří se ve stejný čas a na stejném místě zabývají stejným tématem. Aspekt skupinového MY má svou podobu a tvar, každý člen skupiny má na ně částečný vliv svých chování a činy. Sounáležitost se navenek projevuje sezením v kruhu, který vyjadřuje rovnoprávnost všech, společnou zodpovědnost, ale zároveň je ponechán prostor jednotlivým členům skupiny.<sup>78</sup>

Téma je v metodě IST středem pozornosti. Úkolem vedoucího je přetransformovat určitým způsobem téma do konkrétních úkolů pro skupinu tak, aby si získalo jejich pozornost a posílilo jejich motivaci. Téma musí být pro skupinu zajímavé. Výběr tématu a samotná formulace úkolu pro společnou práci je pro tuto metodu stěžejní. Pro ukotvení tématu ve vědomí všech členů skupiny je důležité, aby bylo písemně vyhotovené a prezentované uprostřed skupiny v kruhu.<sup>79</sup>

CELEK značí v nákresu opsanou kružnici rovnostrannému trojúhelníku s vrcholy jednotlivých částí. Prvek CELEK nás dostává ke skutečné realizaci axiomů IST:

- Skutečná autonomie člověka je možná tehdy, kdy je do děje vtažena realita celého světa (CELEK, JÁ)
- Každý člověk je ve dvojím dialogu se světem: tváří v tvář k lidem a k věcem, myšlenkám, hodnotám (CELEK, MY, TÉMA)<sup>80</sup>

## Shrnutí

Poslední kapitola teoretické části byla věnována samotné didaktické metodě IST. První část této kapitoly nás seznámila s osobností Ruth Cohnové, zakladatelky této metody. Následovaly podkapitoly, kde byla metoda IST charakterizována v teoretické rovině a v jednotlivých fázích pak byly zmiňovány i praktické postřehy z výuky.

---

<sup>77</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 202.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 202-203.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 203-204.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 204.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Rozhovor s paní docentkou Ludmilou Muchovou

V rámci své práce jsem využila možnosti a položila zakladatelce metody IST v České republice deset otázek. V následující kapitole jsou přepsány její odpovědi a samotný rozhovor je pak součástí přílohy II.

Paní docentka Muchová se poprvé seznámila s metodou IST prostřednictvím odborné literatury, a to zejména německé. Při jednom ze studijních pobytů ve Vídni vyhledala v Národní rakouské knihovně knihy, které měly v titulku, či podtitulu název této metody a začala je studovat. Této metodě se teoreticky věnovala i ve své disertační práci. Později se paní docentka zúčastnila prvního skutečného semináře TZI díky financování biskupstvím v rakouském Linci a zjistila, že bylo naivní si myslet, že poznat způsob této práce lze jen z knih. Interakci ve skupině, její respektování a využití pro výukové účely lze teoreticky porozumět opravdu až poté, kdy tento složitý mechanismus vnímáme v praxi.

Paní docentka vzpomíná, že se k seminářům TZI dostala vlastně náhodou. Seznámila se s profesorem náboženské pedagogiky katolické teologické fakulty Matthiasem Sharrerem, který byl odborníkem na TZI na slovo vzatým. Zprostředkoval paní docentce stipendium od lineckého biskupství a ona tak mohla zdarma absolvovat cyklus pěti několikadenních seminářů s nábožensko-pedagogickými tématy a tématy vztahujícími se k interakci soustředěné na téma. Cyklus organizovala profesní skupina, která se zabývala vzděláváním budoucích lektorů., což vyžadovalo účast na 10-11 takových kurzech a vypracování závěrečné práce. Paní docentka měla v úmyslu vystudovat tento program a poté zaštitit systém seminářů v IST v České republice jak pro učitele náboženství, tak i ostatních předmětů. Nicméně sehnala sponzora pouze na dva kurzy a ostatní již ne. V současné době tedy, dle vyjádření paní docentky, není v ČR organizace zabývající se šířením způsobu této práce například prostřednictvím kursů dalšího vzdělávání učitelů.

Paní docentka již po prvním semináři, kterého se zúčastnila, zjistila, že tento způsob práce přináší něco kvalitativně nového do výuky a to byly důvody, které ji vedly k použití této metody v praxi.

Metodu IST paní docentka využila v době, kdy přebírala na fakultě výuku, která měla zpřístupnit křesťanské hodnoty studentům z různých prostředí a s různou zkuše-

ností s křesťanstvím. Na konci seminářů měla paní docentka velmi zajímavou a podnětnou zpětnou vazbu od studentů, ze které bylo vidět, že je tento způsob práce velmi zaujal.

Ve své praxi používala paní docentka tyto způsoby práce se všemi věkovými skupinami. Od mateřské školy až po seniory. Nikdy se jí nestalo, že by se skupina při tomto způsobu práce nudila. I z tohoto poznání vyplývá, že přínos a smysl má tento způsob práce ve všech věkových skupinách. Musí se ovšem počítat s tím, že je to časově náročný způsob práce a vyžaduje značnou dávku učitelského mistrovství.

Metoda IST je dle vyjádření paní docentky způsob didaktické práce pro vedení výuky prakticky jakéhokoliv předmětu. Tak byla také tato metoda původně vyvinuta Ruth Cohnovou.

Na dotaz, v jakých výukových situacích by mohla být metoda IST uplatnitelná ve školní výuce u dětí mladšího školního věku, se paní docentka vyjádřila v tom smyslu, že ona sama učila na prvním stupni ZŠ náboženství a mohla se některým tématům věnovat déle, někde „poposkočit“ a opět zakotvit někde, kde téma vyžadovalo větší účast žáků. Tento předmět měl tu výhodu, že nebyl kontrolován a mohli tedy procházet tematickým plánem dle potřeby. V jiných předmětech by si učitel musel nadefinovat tematické celky sám.

Na otázku, kde všude by mohla být uplatnitelná metoda IST při mimoškolních aktivitách v rámci trávení volného času, paní docentka Muchová odpovídá, že všude tam, kde volnočasová aktivita narazí na nějaký problém. Může se jednat například o pěvecký kroužek a výběr repertoáru na další rok, či mapování projevů globálního oteplování v regionu v kroužku mladých přírodovědců.

Bohužel v českých poměrech je problém seznámit pedagogické pracovníky s touto metodou. Semináře nejsou, pouze v zahraničí, což vyžaduje jednak znalost cizího jazyka a také finance. K seznámení s touto metodou je možné prostudovat Kapitulu v knize paní docentky Muchové, Budete mými svědky.

Paní docentka Muchová spatřuje největší výhody této metody ve třech oblastech:

- Lépe porozumět samy sobě, rozvíjet systematicky duchovní rozměr své existence a prožívat z toho radost.
- Lépe porozumět lidem, kteří jsou součástí skupin, ve kterých žijí, respektovat jejich soukromí, ale zároveň s nimi spolupracovat, nezavírat oči před konflikty, ale využívat síly ve skupině k jejich řešení.

- Pochopení, že svět kolem nás je zajímavý, že stojí za to ho zkoumat, objevovat a odnášet si z té jeho objevné cesty ponaučení, a to vše ve společenství lidí, kteří tomuto procesu objevování také podlehli.

## 6 Konkrétní modelové hodiny výuky

Cílem této práce je vyhodnotit, zda lze použít metodu Interakce soustředěná na téma v prostředí školní družiny, zaměřené na děti mladšího školního věku při konkrétní výuce, například v rámci projektu.

### 6.1 Popis místa modelové výuky

Tuto možnost jsem dostala v rámci absolvování své praxe ve školní družině, která je součástí MŠ, ZŠ a Praktické školy Strakonice, Plánkova 430. Školní družina je rozdělena na čtyři oddělení, pracují v ní čtyři vychovatelé a osm asistentů pedagoga. Školní družina umožňuje žákům trávit v ní volný čas před začátkem vyučování i po jeho ukončení. Poskytuje relaxační, odpočinkové a pohybové aktivity, rozvíjí zájmy a nadání dětí, podílí se i na přípravě na vyučování. Náplň činnosti školní družiny navazuje na učivo předmětů školní výuky a probíhá v souladu se školním vzdělávacím programem školy. Výchovné aktivity se řídí týdenním plánem a pravidelně se střídají činnosti různého charakteru.<sup>81</sup>

V družině jsem strávila šedesát hodin v rámci praxe a po prvotním představení a seznámení se s chodem školní družiny, kdy jsem pozorovala zejména svoji konzultantku při práci s dětmi, jsem se aktivně zapojila do jejího provozu. Svoji konzultantku jsem seznámila s cíli, jak dané předmětem praxe, tak svými cíli individuálními. Věnovala jsem nemalou pozornost tomu, jak lze využít časovou dotaci při nepravidelném režimu a zorganizovat aktivity tak, aby na sebe navazovaly a nedocházelo ke zbytečným prodlevám. Vypozorovala jsem ve spolupráci s konzultantkou, že některé dny lze nalézt delší časové úseky a je tedy možné v nich zrealizovat naplánovanou činnost. Bylo proto nutné pečlivě provést přípravu. Opět jsem veškerou svoji naplánovanou činnost konzultovala. Velmi podnětná pro mě byla zpětná vazba mé konzultantky.

Ve dnech, kdy jsem měla na starost řízenou činnost, jsem měla připraveny pomůcky, plán celé činnosti a promyšlené cíle, metody a formy pedagogické činnosti. Mu-

---

<sup>81</sup> Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Strakonice [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.zmskolast.cz/>>.

sela jsem brát v potaz i tempo celé skupiny. Při pozorování aktivit v předchozích dnech jsem zjistila, že schopnosti dětí nejsou na stejné úrovni. Bylo potřeba to respektovat a zohlednit při práci celé skupinky. Při následných činnostech byl kladen ještě větší důraz na pečlivé plánování a poté koordinaci jednotlivých činností.

Velice mě potěšilo, že se do aktivit téměř vždy zapojily všechny děti a byly nadšené. Jejich zájmem jsem byla velmi překvapená, že v dnešní přetechnizované době plné chytrých telefonů a tabletů, nadchnu děti tvořivou prací například se spadanými listy. K několika činnostem se mimo naši skupinku přidaly i děti „náctileté“, které měly na školním pozemku pracovní činnosti a v naší skupince mladší sourozence. Jejich chování bylo sice problematičtější, ale cílená činnost je zaujala a vytvořily s námi podzimní dekoraci. Děti byly velmi motivované pro činnosti mnou realizované a tato skutečnost mě i mou konzultantku podpořila v myšlence, realizovat zde modelovou výuku metodou Interakce soustředěné na téma. Vybraly jsme vhodný termín, kdy bylo možné téměř nerušeně využít časové dotace 120 minut, která byla potřeba pro tuto modelovou výuku. Samozřejmě, zde bylo riziko toho, že si pro některé děti přijdou rodiče nebo starší sourozenci, ale víceméně se tato jevila jako nejvíce vhodná a možná pro následující modelovou hodinu.

V následujících podkapitolách budou vysvětleny a představeny konkrétní modelové hodiny. Byly zvoleny dvě modelové výukové hodiny. První z nich byla věnována Vánocům jako křesťanských svátků. Cílem bylo vnímat rozdílné chápání křesťanů a nevěřících. V druhé modelové výuce jsme se věnovali Velikonocům jako svátkům jara a cílem bylo seznámit se s lidovými zvyky a symboly.

## **6.2 Vánoce - konkrétní návrh výuky**

**Téma:** Vysvětlení významu Vánoc – aneb narodil se Ježíšek

**Cíle:** Děti si mají uvědomit rozdílné vnímání Vánoc křesťanů a nevěřících lidí.

Děti při hře prožijí radost a štěstí z příchodu Ježíška, které nemusí souviset jen s dárky.

**Cílová skupina:** 10 dětí ve věku 7-10 let, první oddělení školní družiny

**Časová dotace:** 120 minut

**Metody:**

Monologická metoda (vysvětlování, vyprávění, četba)

Dialogické metody (diskuse)

Práce s knihami, obrazovými kartami<sup>82</sup>

Rolová hra

Výtvarná činnost

**Organizace – časový harmonogram:**

5 minut: úvod, vysvětlení tématu včetně časového rámce

5 minut: zahřívací kolečko, očekávání dětí, jejich představy a pocity

20 minut: čtení, výklad na dané téma

5 minut: diskuse nad daným tématem, vysvětlování pojmů, dotazy

10 minut: představení rolové hry a výběr rolí

15 minut: příprava hry

35 minut: představení připraveného příběhu

10 minut: krátká reflexe - ústně

10 minut: reflexe pomocí vybraného obrázku

5 minut: závěrečné shrnutí v kruhu

V návaznosti na vybrané téma jsem měla připraveny pomůcky, které bude zapotřebí při samotné modelové hodině. Měla jsem vyhotovený velký arch papíru, na který se později napsalo téma hodiny, a to se poté umístilo doprostřed kruhu. Kolem byly do kruhu rozestavěné židličky, kde se s dětmi sedělo. Dle výše uvedeného harmonogramu jsem měla nachystanou písemnou přípravu, která byla prodiskutována s mojí konzultantkou. Po příchodu dětí z oběda a půlhodinové relaxaci a lehké konverzaci s některými dětmi, jsme s konzultantkou začaly připravovat samotnou výuku. Děti byly s výukou obeznámeny dopředu a těšily se na něco nového. V krátkosti jim byl představen stručný časový rámec, každý si připravil pohodlné sezení, někdo na koberci, někdo v sedacím vaku, některé děti se usadily na židličkách, uspořádání bylo do kruhu. Všem byly rozdány barevné kamínky a započalo zahřívací kolečko, kdy měly děti zkusit popsat své pocity a očekávání. Spolu s předáním kamínku došlo i předání pomyslné štafety a každé dítě mělo možnost se v pár větách vyjádřit. Více spolupracovaly dívky, chlapci se zpočátku ostýchali mluvit, ale později se přidali. Dívky se začaly trochu překřikovat a tato doba se prodloužila, protože jsem nechtěla přerušit jejich spontánní vyjadřování. Poté jsem jim představila další část, opět se utišily a poslouchaly vyprávěný příběh.

*„První Vánoce*

---

<sup>82</sup> OBERTHÜR, R. *Obrazy života-život v obrazech. 88 obrazových karet.*

*Když se Herodes stal králem Judey, žila v galilejském městě Nazaretu jedna dobrá čistá mladá žena. Jmenovala se Marie a byla zasnoubena s mužem jménem Josef. Jednoho dne přišel k Marii anděl a oznámil jí, že se jí narodí dítě. „Ale jak to?“ zeptala se Marie. „Nejsem ještě vdaná.“ To dítě bude jedinečné, bude to Syn Boží. Marie tomu sice příliš nerozuměla, ale souhlasila se vším, co si Bůh přál. Po svatbě museli Josef a Marie odcestovat do Betléma. To bylo v době, kdy už Marie měla porodit své dítě. Všude se ptali a hledali místo, kde by mohli přespat, ale město bylo přeplněné. Všechny hostince byly obsazeny. Jeden hostinský se nad nimi nakonec slitoval, když viděl, jak je Marie unavená. „můžete přespat u mě ve chlévě,“ řekl. A tak se Boží Syn narodil ve chlévě, mezi kravičkami a oslíky. Marie zabalila dítě, kterému dala jméno Ježíš, do pruhů látky a uložila ho do jeslí, vystlaných čerstvým senem. Na kopcích hlídali pastýři své ovce. Seděli spolu u ohně a podřimovali, když se najednou obloha rozzářila a zjevil se jim anděl. „Nebojte se, přináším dobré zprávy! V jednom betlémském chlévě se narodilo dítě, které spasí celý svět.“ Pastýři zůstali ohromeni. „Spasitel?“ ptali se. „A narodil se ve chlévě?“ Rozhodli se, že půjdou a přesvědčí se na vlastní oči. Sehnali stáda ovcí dohromady a vydali se do Betléma...*

*...přímo k chlévu, kde spal Ježíš. Později každému vyprávěli o těch úžasných věcech, které viděli a slyšeli. Marie na tu noc nikdy nezapomněla a často o ní přemýšlela.“<sup>83</sup>*

V následujících pěti minutách jsme si vysvětlovaly právě přečtené a velice mě překvapilo, že téměř všechny děti příběh znaly. Podívaly jsme se na globus, kde se nachází Betlém a každý ještě řekl jednu větu na téma přečteného příběhu. Dva chlapci se do vyprávění nezapojili. Nenutila jsem je. Společně jsme se znovu zamyslely nad tématem naší hodiny a doplnily podnázev, který ze společné diskuse vyplynul. Snažila jsem se, aby děti pochopily vnímání Vánoc u křesťanů, jako oslav narození Ježíše, které připadá právě na Štědrý den. Lidé se schází v kostele na mši, vše je slavnostní, uvidíme tam Betlém, jako vzpomínku na místo narození Ježíše. Ptala jsem se dětí, zda mají doma Betlém, či mají zkušenost s návštěvou kostela právě v době Vánoc. Děti v rámci školy navštívily výstavu Betlémů a stromečků v muzeu a popisovaly, co viděly a jak se jim to líbilo. Povídaly, jak se těší na Vánoce a líbí se jim slavnostně vyzdobené město i domácnosti, vůni pečeného cukroví a samozřejmě i těšení se na dárky pod stromečkem. Překvapilo mě ale, že dárky nezazněly na prvním místě a opět jsem se snažila přiblížit

---

<sup>83</sup> HOFMANNOVÁ, M.; DOWNINGOVÁ, J. *Biblické příběhy pro děti*, s. 52-57.

tu samotnou atmosféru Vánoc jako oslavu a radost z příchodu Ježíška ať jsme již věřící nebo ne.

Následující část modelové výuky byla zaměřena na rolou hru. Nejprve jsem dětem vysvětlila, o co půjde. Měly možnost vybrat si, jakým způsobem chtějí hru ztvárnit. Buď se mohly inspirovat právě přečteným příběhem s náboženskou tematikou, nebo zahrát nějaký vánoční příběh. Právě to vyvolalo největší neklid a hluk. Nakonec se dohodly na přečteném příběhu. Následovalo rozdělení rolí. Tři dívky chtěly všechny představovat Marii a žádný chlapec se nechtěl ujmout role Ježíška, protože není miminko. Nakonec se podařilo role za pomoci mé a paní vychovatelky rozdělit a nezapojující se chlapci vzali role pastýřů, kteří nebudou mluvit, ale budou spolu ve skupince. Opět měla navrch děvčata, která se nakonec podělila o všechny další role. Do nacvičování jsem se snažila nezapojovat, ale být dětem plně k dispozici eventuelní radou. Na stolku u zdi byly umístěny materiály a pomůcky, stejně tak i pět knih na téma Vánoc a 88 obrazových karet. Zopakovala jsem jména Marie a Josef a děti si nacvičily krásný příběh, který byly schopné za třicet minut předvést.

Čas, který věnovaný reflexi se prodloužil, a bohužel nás museli opustit dva chlapci, kteří nečekaně odcházeli domů. Tato skutečnost nás vyrušila a děti potřebovaly čas na utišení a návrat do příběhu. Po zklidnění jsme se s dětmi opět posadily do kruhu a následující čas jsme hodnotily příběh. Každý se zapojil a řekl, co se mu líbilo a co ne, jak se při hraní cítil, zda by něco chtěl zahrát jinak.

Následovala závěrečná fáze, kdy děti měly zkusit namalovat na papír něco, co je zaujalo v příběhu a propojit to s jejich představou Vánoc. I když měla být tato činnost samostatná, tak se utvořily dvě dvojice a obrázek byl tvořen dohromady. Na nastalou situaci jsem reagovala kladně a tuto iniciativu dovolila. Po předchozím vyrušení již tato reflexe proběhla v klidu, děti obrázky domalovaly, předvedly jsme si je navzájem a všichni jsme se shodly na tom, jak se těšíme na Ježíška. Na obrázcích byl většinou vyobrazen stromeček a svíčky, na dvou byl nakreslen Betlém s Ježíškem, kolem postavičky pastýřů, stromeček a dárky. Pro shrnutí jsem znovu zopakovala význam Vánoc pro věřící jako oslava narození Ježíše a s tím spojenou radost, očekávání a naději i obdarování, což jsou atributy společné pro vnímání Vánoc ve společnosti nábožensky nezaložených lidí.

Myslím si, že cíle této modelové hry byly naplněny, děti ve většině příběh znaly, několikrát jsme si zopakovaly jména a události týkající se příběhu, aby došlo k upevnění základních znalostí. Negativně vnímám obavy nebo ostych dvou chlapců,



kteří se nechtěli zapojovat do všech aktivit, dle vyjádření paní vychovatelky je to tak stále. Rušivý moment byl i odchod dvou žáků domů v průběhu hry a znovunadění se na příběh. Také časová dotace byla v některých momentech nedodržena, ale celkově se modelová výuka prodloužila pouze o deset minut.

### **6.3 Velikonoce - konkrétní návrh výuky**

**Téma:** Proč slavíme Velikonoce. Proč ne třeba „Vajíčkonoce“?

**Cíle:** Děti se seznámí s velikonočními tradicemi a zvyky, samy si vytvoří koláž a výrobek na téma Svátky jara

**Cílová skupina:** Děti ve věku 6 –10 let (8 dětí)

**Časová dotace:** 120 minut

#### **Metody:**

- Monologická metoda (vysvětlování)
- Dialogické metody (diskuse)
- Instruktaž
- Metody práce s knihami, výtvarná činnost

#### **Organizace – časový harmonogram**

- 5 minut: úvod, vysvětlení tématu včetně časového rámce
- 5 minut: zahřívací kolečko, jak se cítíme a co očekávám
- 5 minut: první myšlenka, která nás napadne, když se vysloví Velikonoce
- 20 minut: četba o původu Velikonoc, pašijový týden
- 5 minut: dotazy a vysvětlování pojmů
- 5 minut: zvyky, které děti znají – dvojice
- 5 minut: sdílení tradic a zvyků společně
- 15 minut: četba o symbolech Velikonoc a jejich význam
- 30 minut: tvorba koláže na téma Velikonoce – 2 skupiny (využití pomůcek a materiálů)
- 15 minut: představení koláží a sdílení nálad a pocitů, které byly s touto činností spojeny, navození atmosféry jara
- 10 minut: reflexe modelové výuky v kruhu, ve zbylém čase tvorba tulipánu z připravených pomůcek.

**Pomůcky:** barevné papíry, tempery, pastelky, lepidlo, nůžky, čtvrtky, dětské časopisy, kousky látky, špejle, papírové tácky, plst'

Dle výše uvedeného plánu, který byl zkonzultován, jsem připravila učebnu na výuku pomocí metody IST. Nachystala jsem židle do kruhu a doprostřed arch s názvem tématu. Již z předchozí zkušenosti zde byla možnost k doplnění dle reakcí a nápadů dětí.

Děti již trochu znaly z předchozí výuky, co je bude čekat, takže jsme se v začátku věnovaly programu a pak proběhlo kolečko, kdy sdělovaly své pocity a očekávání.

V další části jsem již chtěla po dětech naladění na Velikonoce, a proto bylo předmětem této pětiminutovky, aby si vybavily nějakou vzpomínku na Velikonoce, použily připravené obrazové karty a poté s námi společně tuto vzpomínku sdílely. Tentokrát se zapojily všechny děti, byly vybrány karty s obrázkem beránka, sluníčka, telátka a zelené travičky, ptáčka a růžičky. Děti popisovaly, proč si daný obrázek vybraly a k tomu přidávaly ještě svůj komentář. Většinou, že je teplo a všechno kvete, peče se beránek, rodí se mláďátka. Jeden chlapec si vybral kartu s ohněm, a vysvětlil, že se pálí čarodějnice, tak jsem ho pochválila, že je to také na jaře, ale nejsou to přesně Velikonoce.

Poté jsem jim dle programu četla o historickém původu Velikonoc a průběhu svátků:

*„Proč název Velikonoce? Proč ne třeba Vajíčkonoce?*

*Když se řekne Velikonoce, většině lidí se zřejmě vybaví pomlázka, vajíčka volné pondělí. Proč se ale v názvu „Velikonoce“ skrývají slova veliký a noc? Co to má společného se svátky jara? S volným pondělím? Proč neříkáme třeba Vajíčkonoce? Nebo Jaronoce? Proč zrovna Velikonoce?<sup>84</sup>*

Následovalo přečtení části věnované starému příběhu o odchodu Židů z Egypta právě o Velké noci. Dále v krátkosti příběh o ukřižování Ježíše a jeho zmrtvýchvstání, jako symbol Velikonoc pro křesťany. V závěru četby bylo zmíněno velikonoční poselství o probouzejícím se životu, tužbě milovat a být milován, o Velikonocích jako svátcích jara, kdy cítíme nový život.

Další část jsem věnovala pašijovému týdnu a jednotlivým dnům v týdnu. Zde se děti už začínaly zapojovat a chvílemi jsem četbu přerušila, abychom si jednotlivý pojem vysvětlily. Děti z vesnic byly ve větší výhodě, protože znaly tradice již od Zeleného čtvrtka oproti městským dětem, které si připomněly až pondělní zvyk pomlázky.

Pokračovala jsem zaměřením se na symboly Velikonoc. Už z úvodu bylo patrné, že děti znaly pomlázku, ne až tak význam, dále pečení beránka a zajíčka, zdobení vajíček.

---

<sup>84</sup> Děti. Víra [online]. [cit. 2020-03-27]. Dostupné na WWW: <<https://velikonoce.vira.cz/clanky/proc-nazev-velikonoce-proc-ne-treba-vajickonoce>>.

Velikonoční pranostiky neznalo žádné z dětí. Vysvětlovaly jsme si tedy společně s dětmi symboly a zvyky lidové a křesťanské.

Jako zajímavost jsem přečetla i zvyky z jiných zemí, a to děti velmi zaujalo a čas na tuto diskusi se protáhl, ale neukončila jsem hovory.

Další větší časový úsek byl věnován koláži. Děti jsem rozdělila do dvou skupinek, snažila jsem se je utvořit tak, aby se zapojily všechny děti. Chvilku se zdálo, že panuje zmatek a děti se neumí společně dohodnout na postupu a výběru materiálu a pomůcek. Když jsem se chtěla zapojit a pomoci, tak nápady přišly a děti byly nad očekávání velmi kreativní a výsledky byly překvapivé.

Následovala prezentace obou děl, do čehož se zapojily všechny děti. Vysvětlovaly zobrazené a připojovaly své komentáře. Oba výtvořky zůstaly vystavené ve vstupní hale.

Celou výuku jsme ukončily posezením v kruhu a zhodnocením společně stráveného odpoledne. Zopakovaly jsme vznik slova Velikonoce a význam Velikonoc jak pro křesťany, tak nevěřící, zopakovaly některé symboly a zakončily výuku posledním kolečkem, kdy každé dítě sdílelo své dojmy z celé výuky. Tu jsme společně vyhodnotily velmi pozitivně, a kdo měl ještě čas, tak si vyrobil jarní tulipán, který si odnesl s sebou domů.

## ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zaměřila na trávení volného času ve školní družině se zaměřením na děti mladšího školního věku.

Práce byla rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se věnovala problematice dětí mladšího školního věku, roli výchovy a vliv socializace. V teoretické části pak byla klíčovou kapitola, která popisovala metodu IST, které jsem se později věnovala v praktické části. Měla jsem také vynikající příležitost využít zkušeností paní docentky Muchové, jako propagátorky této didaktické metody v České republice.

Druhá část byla pak věnována praktickému projektu. Jednalo se o vysvětlení křesťanských tradic a symbolů dětem. Konkrétně pak bylo cílem zjistit, zda je možné využití metody IST při práci s dětmi ve školní družině. Ověření probíhalo v rámci praxe ve školní družině ve dvou modelových výukách. První z nich se týkala vysvětlení nejvýznamnějších křesťanských svátků, které jsou dnes vnímány zejména jako rodinné svátky, spojené s obdarováváním zejména dětí a společných návštěv. Cílem této modelové výuky bylo vysvětlit pomocí metody IST význam Vánoc a spojit tyto svátky s oslavou narození Ježíše Krista. Děti se tak hravou formou seznámily s náboženskou podstatou Vánoc a při otázkách a aktivitách se měly možnost všechny společně zapojovat.

Druhá výuková hodina byla věnována Velikonocům. Zde nebylo zvoleno téma výhradně náboženské, ale vysvětlení podstaty a oslav svátků jara spojených s lidovými tradicemi a zvyky.

Děti hned zpočátku pochopily, co se od nich očekává a téměř všechny se zapojily. Bylo však potřeba více času, než jsem plánovala a to zejména na společnou diskusi a vysvětlující instrukce.

Metoda IST se jevila při obou příležitostech jako velmi přijatelná, nicméně je potřeba dbát na vhodně zvolenou dobu ve školní družině. Toho je možné docílit, když vychovatelka vybere patřičný čas, kdy je reálná šance, že minimálně 90 minut naplánované výuky nedojde k rušení, děti nebudou odcházet na kroužky, budou odpočaté a vnímavé. Také je žádoucí, aby děti fungovaly jako skupina, alespoň částečně se znaly a neměly před sebou a vychovatelkou ostych. I toto je v kompetenci zejména paní vychovatelky, která by s tímto měla být seznámena.

Po konzultacích s vychovatelkami školní družiny spatřuji možnost využít prvky metody IST při práci ve školní družině zejména při práci na určitých tematických projektech.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Tištěné publikace

- FROLCOVÁ, V. *Velikonoce v české lidové kultuře*. Praha: Vyšehrad, 2001. ISBN 80-7021-503-8.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HÁJEK, B. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.
- HOFFMANOVÁ, M.; DOWNINGOVÁ, J. *Biblické příběhy pro děti*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2001. ISBN 80-7181-562-4.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta-Katedra pedagogiky, 2011. ISBN neuvedeno.
- KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky: dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti - pedagogická výzva*. Brno: Kartuziánské nakladatelství a vydavatelství, 2011. ISBN 978-80-86953-82-3.
- OBERTHÜR, R.; HAVEL, T. a MUROŇOVÁ, E. *Obrazy života - život v obrazech: 88 obrazových karet a 44 didaktických her k rozvoji abstraktního myšlení a porozumění symbolům Bible a křesťanství*. České Budějovice: Petrinum, c2014. ISBN 978-80-87900-01-7.
- PLHÁKOVÁ, A. *Přehled dějin psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. ISBN 80-244-0161-4.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.
- PRŮCHA, J.; MAREŠ, J. a WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- ŠOTTNEROVÁ, D. *Velikonoce: původ, zvyky, hry, pohádky, návody a náměty*. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-018-1.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

## Internetové zdroje

- Děti. Víra [online]. [cit. 2020-03-27]. Dostupné na WWW: <<https://velikonoce.vira.cz/clanky/proc-na-zev-velikonoce-proc-ne-treba-vajickonoce>>.

Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Strakonice [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.zmskolast.cz/>>.

MUCHOVÁ, L. Re: *Rozhovor k BP* [elektronická pošta]. Message to: Brigita Libová. 28. března 2020 [cit. 28. 11. 2020]. Osobní komunikace, citováno se svolením autora.

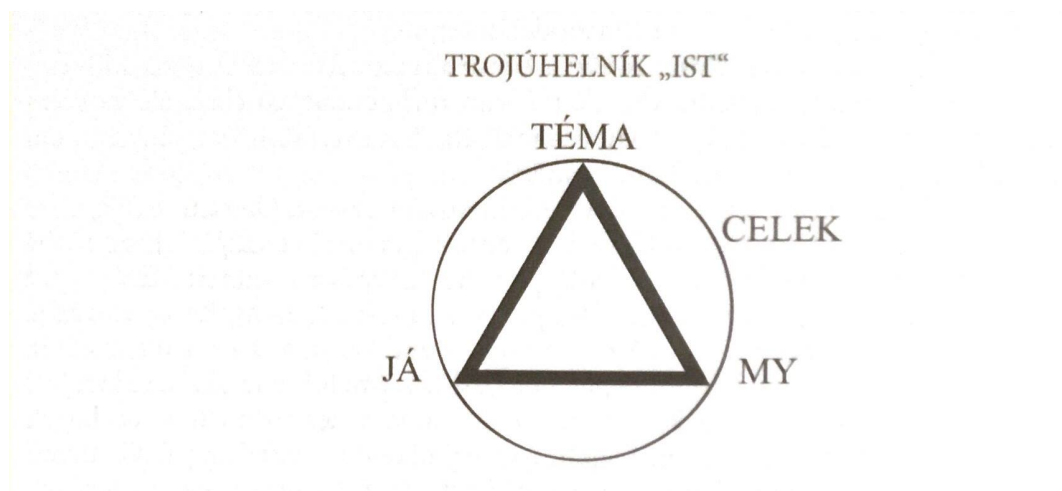
RUTHCOHN ISTITUTE [online].[cit. 2020-02-23]. Dostupné na WWW:<<http://www.ruth-cohn-institute.org/her-life.html>>.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Schéma IST

Příloha II. Rozhovor s paní docentkou Muchovou

### Příloha I. Schéma IST



Obr 1: Schéma IST



## **Příloha II. Rozhovor s paní docentkou Muchovou**

### **Otázky pro paní docentku Muchovou k bakalářské práci**

#### **1. Kde jste se s metodou IST poprvé seznámila?**

Moje první seznámení s metodou didaktické práce Interakce soustředěná na téma proběhlo prostřednictvím odborné literatury. Zejména v německých odborných knihách jsem často nacházela odkaz na alternativní způsoby práce, které věnují stejnou pozornost procesu výuky jako cíli výuky. Provokovalo mě, že jsem nerozuměla tomu, co se vlastně pod německou zkratkou TZI skrývá. Nerozuměla jsem ani, v čem může spočívat název Themenzentrierte Interaktion. Tak jsem při jednom studijním pobytu v rakouské Vídni v Národní rakouské knihovně začala hledat knihy, které by měly tento název ve svém titulku nebo podtitulu. A našla jsem jich hned několik. A jejich studium mě zaujalo. Zaujalo mě natolik, že jsem se této metodě věnovala – čistě teoreticky – i ve své disertační práci. To vše se odehrálo někdy v roce 1992 – 3, pokud si to dobře pamatuji. Teprve když jsem se zúčastnila později prvního skutečného semináře TZI díky financování biskupstvím v rakouském Linzi, uviděla jsem, jak bylo naivní chtít pochopit tento způsob práce jenom z knih. Interakci ve skupině, její respektování a využití pro výukové účely, a její propojení s individualitou každého účastníka i s tématem, na kterém má skupina pracovat, to je velmi složitý mechanismus, kterému lze teoreticky porozumět opravdu až po té, kdy jeho existenci zavnímáme v praxi.

K těm seminářům TZI jsem se dostala trochu náhodou. Profesorem náboženské pedagogiky teologické fakulty v těch letech byl prof. Matthias Scharrer. Byl to náboženský pedagog. A z toho titulu jsem projevila zájem o vzájemné odborné kontakty. Hned při první návštěvě jejich fakulty jsem zjistila, že je odborníkem na TZI na slovo vzatým, dokonce způsob práce, který byl tehdy rozvíjen ve vztahu k didaktice jako takové, roz-

pracoval jako teologický koncept. Viděl můj zájem a zprostředkoval mi stipendium od lineckého biskupství, což obnášelo možnost absolvovat zdarma cyklus pěti několika-denních seminářů s nábožensko-pedagogickými tématy a tématy vztahujícími se k interakci soustředěné na téma. Za jejich organizací stála profesní skupina, která měla také vypracovaný systém vzdělávání budoucích lektorů, to ovšem vyžadovalo účast na 10 nebo 11 takových kursech a vypracování závěrečné práce. Měla jsem v úmyslu tento program vystudovat a zaštitit potom systém seminářů v IST v České republice jak pro učitele různých předmětů, tak pro učitele náboženství. Na další dva kursy jsem ještě sehnala sponzora, na další už ovšem ne. Takže dnes, pokud vím, není v ČR organizace, která by se šířením tohoto způsobu práce například prostřednictvím kursů dalšího vzdělávání učitelů zabývala. Ani já nemohu pořádat vzdělávací kursy v metodě IST. Jediné, co mohu, je používat prvky této metody ve své práci.

## **2. Jaké byly důvody, které Vás vedly k použití metody IST v praxi?**

Už na prvním semináři, kterého jsem se zúčastnila, jsem přišla na to, že tento způsob práce přináší něco kvalitativně nového do výuky. A sice, že jsem v průběhu práce pochopila něco, co se týkalo mě osobně – promyslela jsem nějaký zážitek z minulosti, objevila schopnost, o které jsem dosud ani moc nevěděla, atd. Dále jsem se naučila něco podstatného o objektivním tématu, na kterém jsme ve skupině pracovali. A konečně, naučila jsem se něco nového o způsobu, jakým pracuje vedoucí, skupina jako celek i jednotlivci v rámci práce v systému IST.

## **3. Kde poprvé jste metodu IST použila?**

V té době jsem přebírala na fakultě výuku, která měla zpřístupnit křesťanské hodnoty studentům z různých prostředí a s různou zkušeností s křesťanstvím. A právě tyto tři velké oblasti, které pro práci nabízí IST, se mi jevily jako ideální pro takové skupiny studentů. Protože se zde vždy začíná vlastní zkušeností s tím, co je tématem výuky,

a každá taková zkušenost musí být brána vážně, potom s těmi jednotlivými zkušenostmi pracuje celá skupina a teprve potom je skupina konfrontována s tím, jak vnímá takové obecně „člověčí“ téma křesťanství. Ještě nakonec dostane každý účastník možnost, aby se s oním tématem, kterým prošel jak sám, tak se skupinou a s vedoucím, vypořádal ještě sám. Tvořivosti se po celou dobu práce meze nekladou. A skutečně – na konci seminářů jsem od studentek a studentů dostávala velmi zajímavé a podnětné zpětné vazby, ze kterých bylo vidět, jak je tento způsob práce zaujal. Mnohokrát jsem slyšela něco jako: „Takhle bychom se měli učit všechno, bylo to poprvé, kdy jsme se opravdu naučili něco, co je důležité pro náš život. Ale přitom jsme v seminářích pracovali na objektivně daných tématech, nešlo o žádnou terapeutickou skupinu. To je ostatně základní východisko IST: Jde o výuku, ne o terapii.

#### **4. V kterých věkových skupinách jste ji používala?**

Ve své praxi jsem používala tyto způsoby práce se všemi věkovými skupinami. Od mateřské školy až po seniory. Nikdy se mi nestalo, že by se skupina při tomto způsobu práce nudila. Ten podstatný prvek se totiž odehrává už na začátku, když si takovou hodinu připravuji. Ptám se jednak, co mi téma, které máme před sebou, říká v době, kdy jsem byla tak stará jako členové skupiny, co to může říkat jim (třeba z hlediska vývojové psychologie apod.), a podle toho upravím vstup do tématu. Nezačnu učeným výkladem, ale evokuji jejich vlastní myšlenky, vzpomínky, námitky, pozitivní i negativní emoce spojené se vztahem k takovému tématu apod. Tak se nemůže stát, že bych dělala něco, čemu skupina nebude rozumět, nebo co jí bude nudit. Stane se to jejich tématem. A skutečně jsem často „zírala“, s jakými zkušenostmi vstupovali členové skupinek do předem daného tématu, a jak to ovlivnilo další práci na tématu. Což ovšem od vedoucího vyžaduje velkou citlivost a neustálou připravenost přizpůsobovat se i v částech odborných výkladů tomu, k čemu je skupina disponovaná.

## **5. Dalo by se říci, u které věkové skupiny má IST největší přínos a smysl?**

Z toho, o čem jsem psala výše, se dá jednoduše říci, že přínos a smysl má tento způsob práce ve všech věkových skupinách. Ovšem s tím, že je to časově náročný způsob práce. Takže když například použije tuto metodu učitelka ČJ na ZŠ, musí počítat s tím, že třeba neprobere všechny české spisovatele národního obrození, ale jenom Boženu Němcovou a Kala Borovského, ale zato způsobem, díky němuž si pubertální odnesou hluboký smysl pro odvalu vzdorovat, porozumění pro vše, co s sebou takový vzdor nese – samotu, chudobu apod., smysl pro kritičnost, ale i pro krásu obyčejných lidských osudů, atd. Tím pádem ovšem naráží tento způsob práce na nekompromisní požadavky rámcových vzdělávacích programů, které jsou nabitě obsahy předepsanými žákům ke zvládnutí. Učitel musí umět jít na nějaký kompromis, rozhodnout, jaká témata třeba vybrat jako klíčová a těm se věnovat metodou IST, která jsou okrajová nebo ke kterým si už mohou žáci najít svůj vlastní přístup. To vše ovšem vyžaduje značnou dávku učitelského mistrovství.

## **6. Je použití metody jen pro teologické účely?**

Z toho, co jsem napsala výše, plyne, že způsob didaktické práce s IST byl původně Ruth Cohnovou vyvinut jako způsob pro vedení výuky prakticky jakéhokoliv předmětu. M. Scharer a J. Hilberath vypracovali teoretický systém, který nabízí implementaci metody IST přímo do teologické teorie a posléze také do teologické praxe – tedy do výuky náboženství nebo do katecheze ve farnostech.

## **7. V jakých výukových situacích by mohla být metoda IST uplatnitelná ve školní výuce u dětí mladšího školního věku?**

Nejsem učitelka na 1. stupni ZŠ. Ale několik let jsem na tomto stupni učila náboženství. Tento předmět měl tu výhodu, že nás nikdo nekontroloval, zda jsme postupně procházeli jako učitelé tematickým plánem, pěkně mechanicky od jednoho tématu ke druhému.

Mohli jsme se někde zastavit a věnovat se tématu déle, potom „poposkočit“ a opět zakotvit někde, kde jsme cítili, že jde o téma vyžadující větší účast žáků. Což se nám vždycky vyplatilo. Navíc jsme používali osnovy českobudějovické diecéze, které nám to víc než umožňovaly. Každému tématu jsme tam mohli věnovat 5 vyučovacích hodin a těm dát strukturu, jakou jsme zvolili my sami, ne tvůrci osnov. Což byla ideální situace. Učitel v jiných předmětech si takové tematické celky musí nadefinovat sám: třeba ve vlastivědě, v přírodovědě, apod. K tomu by ovšem potřeboval absolvovat vzdělávací semináře v IST, které by ho to naučily.

### **8. Kde všude by mohla být metoda IST uplatnitelná při mimoškolních aktivitách v rámci trávení volného času?**

Tato otázka je cvičením kreativity pro ty, kteří té metodě práce rozumí. Použijete ji všude tam, kde třeba volnočasová skupina narazí na nějaký problém – ať už věcný (třeba pěvecký sbor má volit svůj repertoár na příští rok, kroužek malých přírodovědců má mapovat projevy globálního oteplování v regionu apod.), nebo tam, kde je vedoucí povinován děti či mladé lidi něco naučit, provést je nějakým tématem – třeba ve školní družině si vychovatelka zavede kroužek etiky a s dětmi si naplánuje probírat etická témata spojená s jejich věkem. Nebo kroužek výtvarné výchovy a učitelka si naplánuje, že bude s dětmi kreslit a malovat podle historických výtvarných škol apod.

### **9. Kde se s metodou IST mohou seznámit pedagogičtí pracovníci?**

No, to je v českých poměrech problém. Jak z toho, co jsem výše napsala, plyne, vzdělávací semináře v českých poměrech k dispozici nejsou, v zahraničí předpokládají znalost cizího jazyka a dobré finanční zázemí – jsou poněkud drahé. Jinak pro ty, jež by chtěli alespoň „nahlédnout“ do „kuchařky“ IST, mohu doporučit příslušnou kapitolu v mé knize *Budete mými svědky*. Ta je primárně určená učitelům náboženství, ale je tam i hodně informací o IST obecně.

## **10. Jaké jsou podle Vás největší výhody použití metody IST u dětí?**

V tom, že děti se od útlého věku učí třem věcem:

- lépe porozumět samy sobě, rozvíjet systematicky duchovní rozměr své existence a prožívat z toho radost,
- lépe porozumět lidem, kteří jsou součástí skupin, ve kterých žijí, respektovat jejich soukromí, ale zároveň s nimi spolupracovat, nezavírat oči před konflikty, ale využívat síly ve skupině k jejich řešení,
- že svět kolem nás je nesmírně zajímavý, že stojí za to ho zkoumat, objevovat a odnášet si z této objevné cesty ponaučení, a to vše ve společenství lidí, kteří tomuto procesu objevování světa také podlehli.

## ABSTRAKT

Libová, B. *Metoda Interakce soustředěná na téma Ruth Cohnové jako způsob práce ve školní družině*. České Budějovice 2020.

Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce V. Blažek Iňová.

**Klíčová slova:** Interakce soustředěná na téma, mladší školní věk, volný čas, výchova, družina.

Práce je zaměřena na didaktickou metodu „Interakce soustředěná na téma“ Ruth Cohnové a její uplatnění ve výuce v družině u dětí mladšího školního věku. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy týkající se volného času, výchovy, dále pak je charakterizován mladší školní věk a jeho vývojové fáze. Další podkapitoly jsou věnovány socializaci a skupinám, které se na socializaci dětí mladšího školního věku podílejí. Poslední kapitola charakterizuje samotnou metodu Interakce soustředěná na téma, její zakladatelku a východiska, z kterých tato metoda vzešla.

Cílem práce je zjistit, zda lze tuto metodu využít při výuce ve školní družině, v rámci představení určitého konkrétního cíle. Dále byly zjišťovány klady a zápory této metody u dětí mladšího školního věku.

## ABSTRACT

**Key words:** Theme-centered, Interaction, TCI, younger school age, leisure time, education, school club.

The work is focused on the didactic method “Theme-centered Interaction” by Ruth Cohn and its application to the teaching of children of the younger school age in school clubs. The theoretical part explains basic terms relating to the leisure time and education, it also characterizes the younger school age and its development phases. Further chapters deal with the socialization and groups taking part in the socialisation of the children of the younger school age. The last chapter characterizes the concept of the Theme-Centred Interaction itself, its creator, and the basis and fundamentals of this method.

The work should answer the question whether the TCI can be applied during teaching in school clubs when introducing a specific goal. The work also looks into

advantages and disadvantages of this concept when applied to children of the younger school age.