

KOMUNIKACE VE ŠKOLE

M. Pavlovská, M. Šafářová

Komunikací se rozumí předávání informací. Jako taková je vůbec nejdůležitějším předpokladem fungování společnosti a přežití vůbec. Mnohé způsoby komunikace jsou evolučně velmi staré a dodnes se s nimi můžeme setkat v živočišné říši: dotyky, pohyby, pachy, neartikulované zvuky a další. Mezilidská komunikace je jev, při kterém dochází ke sdělování, tzn. výměně informací, ale i k předávání pocitů, postojů a nálad. Jejím smyslem je dorozumět se a popřípadě pozměnit svůj názor pomocí nových informací, které mnohdy rozšiřují a přetvářejí dřívější poznatky, postoje i emoce.

Typicky lidskou formou komunikace je mluvená a psaná řeč. Pro člověka mají komunikativní funkci rovněž jednání, gesta, různé systémy symbolů a signálů např.: matematické symboly, dopravní značení, počítačový jazyk apod.

Smyslem komunikace je dorozumění. Každý systém komunikace proto vyžaduje určité společné, sdílené významy. Pro správné porozumění je nutné, aby ten, kdo vysílá určitou informaci, ji vyslal (převodl do slov, gest, rytmu řeči, pozice těla, mimiky ...) takovým způsobem, aby ji mohl příjemce přijmout tak, aby došlo k co možná nejvyšší významové shodě (co možná nejnižším ztrátám původní informace). Pro zjištění, zda a do jaké míry odpovídají přijaté informace vyslaným, se uplatňuje zpětná vazba. Ať už se jedná o přímou zpětnou vazbu (*"Jestli tomu dobře rozumím, tak jsi říkal, že ..."* atd.) nebo zprostředkovanou (recenze knihy apod.). Zpětná vazba je v každém případě pro úspěšné dorozumívání naprosto nepostradatelná. Bez ní by se veškerá komunikace podobala spíše hře na tichou poštu.

Komunikaci, která probíhá ve škole mezi pedagogy a žáky, **nazýváme pedagogickou komunikací**, je případem sociální komunikace, sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Vedle toho pedagogickou komunikací nazýváme i výchovně vzdělávací působení v rodině, v předškolních i mimoškolních zařízeních.

Ve školním prostředí má pedagogická komunikace řadu podob: komunikace učitelů se žáky během vyučování, před vyučováním, o přestávkách i po vyučování. Můžeme tedy říci, že se ve škole komunikuje neustále.

Pedagogickou komunikací rozumíme

Verbální komunikace

Verbální, tedy slovní komunikací, rozumíme tu část informace, která je předávána pomocí slov. Slovní vyjádření má velkou výhodu v tom, že může být předáváno zprostředkovaně a to jak ve zvukové podobě (magnetofonový záznam apod.), tak v podobě psané (knihy apod.). Vynález grafického záznamu, písma, byl jedním z předpokladů vzniku vyspělých kultur. Díky němu je možné překračovat dimenzi "tady a teď" osobního kontaktu a přenést se do jiného času. V dnešní době je pro nás jen stěží představitelné, jak by vypadal svět bez možnosti záznamu s nutností sdělovat vše jen prostřednictvím osobního kontaktu.

V české odborné literatuře se tímto tématem zabývali Krivohlavý a Mareš (1995) v monografii Komunikace ve škole.

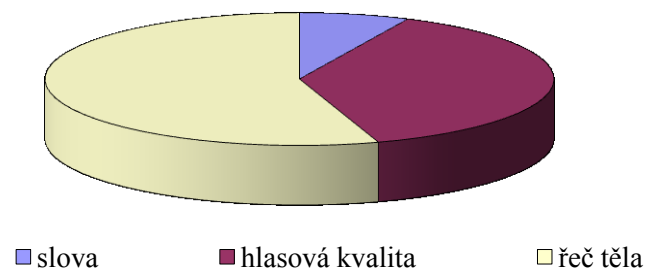
Neverbální komunikace

Jak již sám název napovídá, jedná se o informace předávané v průběhu kontaktu jinak než slovy. Jsou to např. výraz obličeje, dotyky, pohyby, tón a dikce řeči, postoj, gesta apod. V odborných publikacích se uvádí, že slovy si sdělujeme pouze cca 7% informací, zbytek tedy 93% tvoří informace mimoslovní. Z uvedených 93% tvoří 38% hlasová kvalita a 55% řeč těla.

Tabulka 1. Složky komunikace

způsob sdělení	poměrové vyjádření	způsob sdělení zahrnuje
řeč těla	55%	obličejová mimika, pohyby rukou, pozice těla, vzájemná vzdálenost, rozšiřování a zužování zornic, dechové tempo
hlasová kvalita	38%	síla hlasu, jeho zbarvení a melodie, tempo a rytmus řeči, důraz na slova
slova	7%	obsah řeči

Graf 1. Grafické znázornění složek komunikace



Obecně se dá říci, že v nonverbální složce převládají informace o emocionálním naladění, pocitech a afektech, o potřebě navázání užšího kontaktu či potřebě větší distance apod. Rovněž tak se dá říci, že mimoslovní část komunikace je z větší části činností neuvědomovanou. To, že se nám nějaký vtip líbil, vyjadřujeme spontánně smíchem – nemusíme si uvědomovat, co máme dělat, abychom to dali najevo. Prostě se smějeme. Citlivému, školenému pozorovateli mohou být informace předávané mimoslovní částí sdělení velmi užitečné pro doplnění významů předávaných slovy. Mohou také sloužit k taktnějšímu a ohleduplnějšímu přístupu při jednání s druhým člověkem (vypjaté situace, řešení konfliktů, schůzka s rodiči apod.).

Podívejme se teď na některé z nich:

Mimika – komunikace výrazy obličeje

Jazyk je poměrně chudý pro to, aby mohl vyjádřit to, co sdělujeme někdy vědomě, ale přece jen častěji mimoděk, výrazy obličeje (úsměv, úsměšek, výsměch ...). Např. v romštině, která má poměrně úzkou slovní zásobu, je na mimiku a řeč těla vůbec kladen velký důraz. Také v situacích, kdy komunikačního partnera nevidíme, můžeme být někdy v rozpacích nad významem sdělení (telefon, e-mail atd.) Pravdou je, že nám husté předivo mimických svalů dovoluje vytvořit více než jeden tisíc různých výrazů obličeje. Bylo experimentálně zjištěno (Ekman, P., Friesen, W.V., Ellsworth, P. in KRIVOHLAVÝ 1988, str. 36), že lidé rozlišují ve výrazu tváře 7 tzv. primárních emocí:

šťěstí	–	nešťěstí
strach a bázeň	–	pocit nejistoty
radost	–	smutek
klid	–	rozčílení
spokojenost	–	nespokojenost, až znechucení
neočekávané překvapení	–	splněné překvapení
zájem	–	nezájem

Vedle nich existují tzv. emoce sekundární, tj. odvozené výrazy obličeje. Vznikají např. při rychlém vystřídání jednoho emocionálního výrazu druhým, čímž dochází k takzvanému splynutí (podobně jako splynutím žluté a modré barvy dostáváme zelenou), kdy jedna část obličeje vyjadřuje jednu emoci a druhá část jinou. Dochází k tomu např. u schizofreniků, lidí intoxikovaných návykovými látkami, při zátěži v těžších stresových situacích, či velmi často v situacích, kdy by bylo spontánní vyjádření emocí sociálně nepřijatelné a je proto nahrazeno společensky přijatelným výrazem.

Proxemika – komunikace vzdáleností

Proxemika je součástí neverbálního sdělení informací díky tělesnému přiblížení či naopak oddálení. Každý jsme se již setkali se situací, kdy nám byla tělesná blízkost druhého člověka málo příjemná (cestování městskou hromadnou dopravou ve špičce tzv. "tělo na tělo") nebo naopak, když jsme se spokojeně přitiskli k milovanému protějšku. Na základě podobných pozorování byly uskutečněny výzkumy zjišťující, pro které komunikační situace jsou vhodné jaké tělesné vzdálenosti.

Tabulka 1. Přehled optimálních vzdáleností (Hall in Plaňava, 1996)

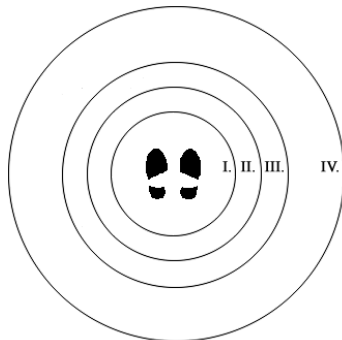
SFÉRA	OPTIMÁLNÍ VZDÁLENOST (v cm)	POPIS (PŘÍKLADY)
Veřejná	větší: 750 – 790 menší: 350 – 750	vnímáme několik osob, skupinu, gestikulaci, pozice těla (veřejný proslov) mluvící pečlivě volí slova, snaží se mluvit spisovně, v zorném poli i více osob (přednáška, diskuse ve větší skupině)
Společenská	větší: 200 – 350 menší: 120 – 200	vnímají se detaily: pleť, vlasy, mimika; mezi účastníky bývá stolek, pult (společnost známých, nakupování, kontakty při práci, úřední jednání) zaměřenost na detaily tváře, zejména na oči (kontakty osobní i společenské dvou až tří osob)
Osobní	větší: 75 – 120 menší: 45 – 75	jasně vnímáme detaily tváře, vzdálenost na délku paže, mluví se tišším hlasem (sdělování důvěrných informací, flirtování) ke kontaktu očí se připojuje čich, vnímáme parfém (flirt přechází ve zřetelné namlouvání, sdělujeme si důvěrné informace)
Intimní	větší: 15 – 45 menší: 0 – 15	přidávají se doteky; partneři jsou plně zaujati jeden druhým, mluví potichu (společenský tanec, namlouvání má-li kladnou odezvu) doteky dominují, velkou roli hraje čich, oči jsou přivřené nebo zavřené, mluví se šepem, často se mlčí (intimní tanec, mazlení, sex)

Z tabulky je patrné, že každá situace vyžaduje přiměřený odstup komunikujících osob. Mimo tato obecná pravidla bylo dále zjištěno, že existují poměrně velké rozdíly mezi jednotlivými lidmi. Například bylo potvrzeno, že extroverti, tj. lidé, kteří se navenek jeví jako otevření, ochotní ke kontaktu s druhými lidmi apod., přistupují vždy a všude k druhým lidem podstatně blíže nežli tzv. introverti, tj. lidé obrácení spíše do vlastního nitra.

obrázek 1. Odstupňování proxemických zón (viz tabulka)

Na základě výzkumů vzniklo pojetí tzv. proxemické osobní zóny. Tu můžeme chápat jako

- I. intimní zóna
- II. osobní zóna
- III. společenská zóna
- IV. veřejná zóna

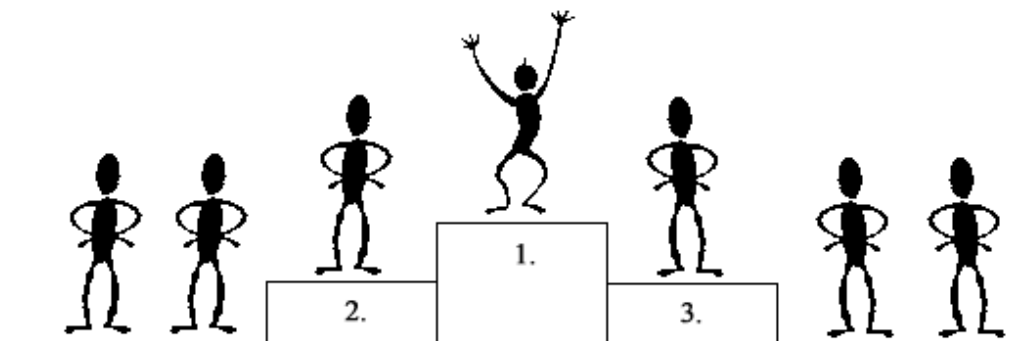


jakési teritorium, které si daný jedinec bedlivě střeží a jakékoli jeho narušení velmi intenzívně vnímá. Překročení této hranice se může dle podmínek projevit pokusem o únik z dosahu vetřelce, tedy tělesným neklidem, úhybnými manévry hlavy a těla, panikou, obrannými pohyby a agresí. (A.F.Kinzel např. prováděl srovnávací studie u vězňených lidí pro násilný trestný čin. Ukázal, že vězňové odsouzení pro násilí, měli dvojnásobný poloměr své osobní zóny v porovnání s odsouzenými pro jiný trestný čin.)

Při sledování toho, jak jsou příslušníci různých národů při kontaktu od sebe vzdáleni, bylo zjištěno, že existují určité společné znaky, ale i určité kulturou a etnickými faktory ovlivněné rozdíly. Např. *"Japonci a Arabové jsou zvyklí na podstatně užší interpersonální styk než Evropané. Pro Araba je podle Halla urážkou, když mu partner 'odepře vůni svého dechu'."* (Křivohlavý 1988, str. 47) Pro naše účely je důležité, abychom si uvědomili, že při jednání s příslušníky minorit se můžeme dostat do situace, v níž se setkáváme s odlišným, kulturně či etnicky podmíněným, přístupem k osobní zóně. Mohli bychom mít např. tendenci hodnotit příliš malý tělesný odstup jako dotěrnost či ohrožení naší osoby a zaujmout tak buď obrannou nebo útočnou pozici. Nebo opačně připisovat příliš velkému fyzickému odstupu významy nezájmu, ohrožení, pohrdání a pod. Měli bychom se vyvarovat příliš rychlému hodnocení a spíše zvážit další okolnosti jak situace "tady a teď", tak možných kulturních a etnických rozdílů.

Nejen tělesná vzdálenost vypovídá velmi mnoho o kontaktu. I rozdílná výška sehrává významnou úlohu. Nejedná se přímo o výšku tělesnou, jako spíše o *"vliv prostorových úprav, které jednomu umožňují zaujetí vyšší polohy a druhého nutí do polohy nižší"* (Křivohlavý, 1988, s. 53). Rozhodující je při tom rozdílná výška v oblasti očí. Jedná se např. o situace dvou stojících osob, kdy výška očí dospělého je výrazně větší než dítěte nebo situace, v níž jedna osoba stojí a druhá sedí. Bylo prokázáno, že se dítě výrazně zklidní, když dospělý při rozhovoru vyrovná převýšení ve výši očí (dřepne si, vezme dítě do náručí, postaví je na stůl apod.). Další pozorování dospělých osob prokázalo, že např. řečník pociťuje větší klid, přednáší-li z vyvýšeného místa, je-li skryt za řečnickým pultíkem apod.

Obrázek 2. Vliv prostorových úprav v komunikaci



Haptika –komunikace doteky

Haptikou rozumíme dotekový kontakt. Mluvíme-li o komunikaci a smyslech, pak haptika odpovídá hmatu. Ten však není jednotným smyslem, ale je celým souborem smyslů. Společné jim je, že jejich orgány mají svá zakončení v kůži. Dotek zajišťuje příjem informací o působení bolesti, tahu a tlaku, tepla a chladu. Tělo je na různých místech různě citlivé na dotek. Například kůže přední strany trupu je citlivější než kůže na zádech - to je taky jeden z důvodů, proč mají lidé v nebezpečí tendenci stáčet se do klubíčka a chránit tak citlivější stranu a naopak vystavit případnému útoku stranu méně citlivou.

Dotek je důležitou součástí formalizovaného setkání např. podání rukou, stisk, potřesení, objetí, polibek atp. Tato setkání jsou určena především kulturním kontextem a společenskými zvyklostmi. Evropská kultura upřednostňuje jako pozdrav podání rukou, stisk či potřes. Jiná, třeba muslimská, zase oboustranný dotek tváří v oblasti lících kostí při současném vzájemném uchopení se za ramena.

Mimo formalizované způsoby kontaktu existují také neformální nebo spontánní doteky. Ty vyjadřují především míru blízkosti. Pozorováním partnerských a manželských párů bylo zjištěno, že existuje velmi úzká souvislost mezi počtem doteků a psychologickou blízkostí. Čím více si byli partneři bližší, tím více se dotýkali a opačně.

Chceme-li porozumět dotykovým podnětům, musíme počítat se dvěma proměnnými:

- **Kulturní zvyklosti**

Jiný kulturní, náboženský či etnický kontext výrazně ovlivňuje způsob a kvalitu dotekového vyjadřování. Při procházce městem v muslimské zemi se vám může stát, že potkáte např. pár mužů jdoucích bok po boku v družném hovoru, držíc se při tom za ruce. Kdybychom použili k výkladu evropský kontext, mohli bychom dojít k nesprávnému závěru, že se jedná o mužský homosexuální pár a ještě k tomu emancipovaný od společenských předsudků. Místo toho se však jedná pravděpodobně o příslušníky jedné rodiny nebo o bratrsky spřátelené muže. V Japonsku si zase nepodávají ruce a neznají ani objetí. Namísto toho se pěkně s odstupem ukloní. Angličané se mnohem méně navzájem dotýkají než třeba Španělé.

- **Individuální zkušenosti a osobnostní charakteristiky**

Existují lidé, kteří se vyhýbají jakémukoli dotekovému kontaktu, kteří udělají všechno pro to, aby se mu vyhnuli. A nebo opačně, nezdrženlivě až trapně na setkání každého plácají po ramenu, objímají, hladí. U malých dětí bývají obě tyto krajnosti projevem závažného strádání (Plaňava, 1996). I celková zaměřenost osobnosti hraje velkou roli. Kupříkladu extroverti výrazně častěji vyhledávají a přijímají tělesný kontakt v porovnání s introverty.

Posturologie – komunikace tělesnými postoji

Téma posturologie přiblížíme pomocí příkladu konkrétní situace. *V prázdné čekárně u zubního lékaře sedí mladá žena. Sedí úplně uvolněně tak, že má ohnutá záda, k sobě stažená ramena, vpadlý hrudník, kolena od sebe. Dveře se otevrou a do místnosti vstoupí mladý muž. Držení těla dívky se mění - nyní se jí záda narovnalá, ramena se stáhla dozadu, hrudník se vypnul, kolena má u sebe. Elegantně oblečený muž usedne vlevo od ženy. V tom okamžiku vstupuje další muž poněkud zchátralého zevnějšku, neoholený s rozčuchanými vlasy. Pomalu se přibližuje k lavici a sedá si vpravo od ženy. Zanedlouho je vidět, že se žena původně sedící čelem vpřed, kousek pootočila vlevo a zároveň se na stejnou stranu lehce naklání.* Tato situace, podle našeho názoru, pěkně objasňuje podstatu posturologie. Je z ní dobře patrné, že člověk zaujímá jinou polohu těla či jeho částí, je-li sám, jinou, je-li ve společnosti druhého člověka, a zase jinou, je-li ve skupině.

Pozice a polohy těla nám dávají vodítko pro odhad, jak je kdo naladěný a co se právě v komunikaci děje. Dobrovolníkům byla promítána video nahrávka formálních i neformálních rozhovorů se ztlumeným zvukem a se začerněným obličejem aktérů. Jejich úkolem bylo pokusit se určit, jak se osoby při rozhovoru shodovaly, jaké emoce prožívali, jak se cítili apod. Při vyhodnocení byla zjištěna až překvapivá shoda mezi popisy účastníků rozhovorů a pozorovateli.

Co tato zjištění přináší pro školní praxi:

- Příklon či odklon vyjadřuje souhlas či nesouhlas v komunikaci. Při rozhovoru se můžete přiklonit směrem k žákovi. Zvýší se tím jeho pocit blízkosti, vstřícnosti a porozumění.
- Polohové zrcadlení - pocit porozumění, spřízněnosti, harmonie a blízkosti se ještě umocní, zaujmete-li zhruba stejnou polohu těla jako žák.
- Při řešení konfliktní situace, v níž si chcete udržet nestrannou pozici, ale přeci jen více sympatizujete s jednou stranou, vnímejte, zda a jak se váš postoj promítá do vašeho držení těla. Vyhněte se tím dvojné vazbě, kdy něco jiného říkáte a jinak se chováte.
- Při schůzce si všimněte, jakou polohu těla zaujal žák. Může sedět např. zkroušeně, bojovně, obranně, uraženě, dotčeně, bojácně atp. Podle toho volte svůj přístup. Lépe tak navážete s žákem kontakt.
- Hlídejte si držení vašeho těla. Chodte vzpřímeně, s rameny spíše zataženými vzad a s bradou mírně nahoru. Dodá vám to pocit sebejistoty a napomůže k většímu respektování vaší osoby.

Další významná témata procesu komunikace

Dvojná vazba

Termín G. Batesona (1956); způsob komunikace, při níž jedinec přijímá od osoby, která je pro něj významná, v jednu chvíli několik neslučitelných informací současně, ať již jde o logický protiklad nebo rozpor mezi verbální a neverbální složkou sdělení, čímž se nachází v neřešitelné situaci, protože k němu přicházejí matoucí tvrzení, neproveditelné rady a pokyny současně. (Hartl, 2000)

Abychom zamezili nedorozuměním, je dobré zařazovat do rozhovoru zpětnou vazbu a komunikovat otevřeně a neparadoxně.

Komunikační „brzdy“

Překážky, které narušují naše úsilí k budování určitého vztahu a brzdí naši schopnost komunikovat.

Vnější - fyzikální

- vyrušení někým, něčím (např. někdo vstoupí do kanceláře, zazvoní telefon, atp.)
- obecná hladina hluku v místnosti
- vizuální rozptylování (zapnutý počítač, pohled z okna, činnost jiných lidí v místnosti, atp.)

Vnitřní - psychické

- obava z neúspěchu
- osobní problémy (v rodině, v práci, deprese, atp.)
- kulturní (rozdíly ve zvycích, rozdíly v gestech, atp.)
- způsob mluvy (přízvuk, rychlost řeči, používání slangových výrazů, používání odborného jazyka)

- emoční vyladění (zlost, vztek, smutek, atp.)
- pocit nepohodlí (hlad, ztuhlost po dlouhém sezení, atp.)

Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání je způsob komunikace, kdy ukazujeme, že rozumíme a při tom neposuzujeme. Neustále se utvrzujeme, že vyslané informace přijímáme v jejich původním smyslu. Zamezujeme tak nedorozumění, které může lehce vzniknout, když (vzpomeneme-li si na schéma komunikace) vysílač vysílá kolečko, ale přijímač rozumí čtvereček.

Techniky aktivního naslouchání upevňují vzájemnou důvěru, podporují lepší komunikaci a umožňují účastníkům uvádět na pravou míru možná nedorozumění.

Techniky aktivního naslouchání

Povzbuzení. Vyjadřujeme tak zájem o osobu, předmět hovoru. Podněcujeme druhého k dalšímu hovoru. Vyjadřujeme zájem neverbálně i tónem hlasu. Např.: *Co mi o tom můžete ještě říct? Co vás na tom zaujalo? Jaký je váš názor? Jak to vidíte vy?*

Objasnění. Pomáháme objasnit o čem je řeč, získáváme další informace, hledáme nové souvislosti. Ověřujeme, zda jsme správně porozuměli. Např. *Kdy se to stalo? Koho se to týká? Komu to ještě vadí?* atp.

Parafrázování. Dáváme druhému najevo, že mu nasloucháme a rozumíme. Vhodně použitým parafrázováním můžeme snížit napětí v komunikaci. Ověřujeme si, zda slova druhého správně chápeme a tím mu dáváme možnost, aby se přesněji vyjádřil. Např. *Jestli tomu dobře rozumím, tak ...? Vy říkáte, že ... Je to tak, že ...?* atp.

Zrcadlení. Dáváme svému komunikačnímu partnerovi najevo, že chápeme, jak se cítí. Ukazujeme mu, že mu rozumíme a že jeho pocity jsou oprávněné. Pojmenujeme, co si myslíme, že druhý cítí a tím mu dáme možnost nás poopravit. Např.: *Vidím, že vás to velmi trápí. Vidím, že vás to velmi rozčílilo. Připadáte mi smutný.* atp.

Shrnutí. Klidným hlasem zopakujeme důležité myšlenky, fakta a pocity. Shrnutím také můžeme zakončit jednu část rozhovoru a přejít na další. Např. *Pojďme shrnout, co jsme do této chvíle probrali. Dohodli jsme se, že budeme řešit ..., je to tak? Dohodli jsme se, že... atp.*

Ocenění. Ocenujeme všechno, co ocenit lze (aktivní účast v rozhovoru, pozitivní přístup, osobitý pohled na situaci). Ocenění by mělo být konkrétní a upřímně míněné. Např. *Jsem ráda, že jste mě na ... upozornila. Jsem ráda, že jsme o ... mluvili. Těší mě, že ... atp.* Mějme na paměti, že žáci, u kterých těžko nacházíme něco ocenitelného, potřebují ocenění nejvíce.

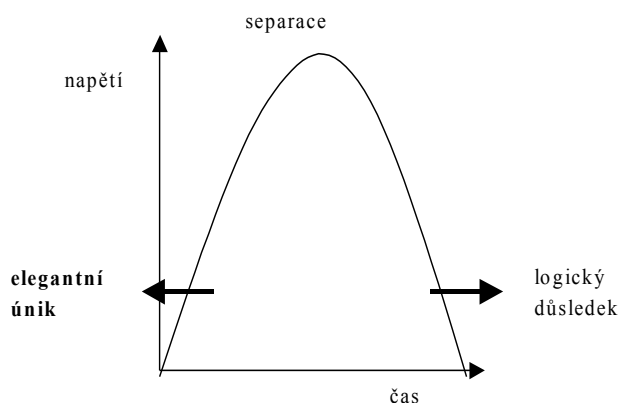
Řešení konfliktů

V následující části textu se zaměříme na způsoby efektivní komunikace a konstruktivního řešení konfliktů mezi učitelem a žákem, které jsou založeny na myšlence, že konflikt má pozitivní hodnotu a pokud se s ním zachází konstruktivně, může přinést mnoho dobrého. Ve školním prostředí řešení konfliktů znamená nalézat řešení, která jsou přijatelná jak pro učitele, tak pro žáka.

Situace, kdy dochází ke konfliktu, má určitý vývoj. Na křivce konfliktu (viz obrázek 2) můžeme sledovat několik fází: mírné zvýšení napětí v interakci, názorovou polarizaci, ve chvíli, kdy křivka dosahuje svého maxima, dochází k destrukci a separaci (např. hádka, po které spolu její aktéři přestanou komunikovat), následně má křivka klesající průběh signalizující vyčerpání a tendence k návratu do klidového stadia. Křivka konfliktu může být užitečná při volbě strategie jak v konfliktní situaci reagovat. Je přínosné řídit se pravidlem, že situaci lze řešit ve chvíli signálů konfliktu, kdy se dalšímu vyhocení situace dá vyhnout tzv. **elegantním únikem**, což je diplomatický manévr, který dovoluje zachovat si svou i žákovu tvář a při tom se vyhnout hrozícímu konfliktu, který by mohl narušit průběh vyučování. Ve chvíli, kdy dochází k názorové polarizaci a eskalaci konfliktu a kdy je míra napětí v situaci vysoká, je velká pravděpodobnost, že pokusy o usměrnění situaci ještě vyhročí. V takové chvíli je jedním z možných řešení izolace nevhodně chovajícího se žáka. V americkém systému školství se osvědčuje technika time-out, což je místo ve třídě, kde je žák nějakým vhodným způsobem izolovaný od ostatních, je možné poslat žáka do jiné třídy, do ředitelny, případně domů. V kontextu českého školství a legislativy je tato technika využitelná jen s velkými omezeními. Vzniklou situaci lze konstruktivně řešit ve chvíli, kdy se křivka konfliktu vrací do klidového stadia. Prostor pro řešení problému se žákem je možné vytvořit na předem dohodnuté schůzce, kde doporučujeme využít výchovný prostředek **logický nebo přirozený důsledek**.

Při intervenci v případě chování, kterým žák naplňuje potřebu kontroly a pomsty doporučujeme se cíleně zaměřovat na vytváření pozitivního vztahu učitel – žák, i když si uvědomujeme, že je to velmi obtížné, dlouhodobé a ne vždy přinášející viditelné a uspokojivé výsledky a pro učitele nesmírně vyčerpávající. Přes to však vnímáme budování emočního a partnerského vztahu učitel – žák jako jeden ze stěžejních výchovných postupů.

obrázek 3 Vývoj konfliktu a příslušné intervenční strategie



Příklady techniky elegantního úniku:

Mlžení souhlasem - *Ano, máš pravdu. Můžeš si to tak myslet.*

Ty si myslíš ... já si myslím - *Ty si myslíš, že to není důležité, máš právo si to myslet, i když s tebou nesouhlasím.*

Dejte najevo, že jste si vědomi jejich moci. – *Ano, Martine, máš pravdu, k ničemu tě nedonutím.*

Odstraňte publikum - odveďte nevhodně chovajícího se žáka, pokud nebude chtít, odejděte s ostatními dětmi vy.

Změňte téma – *To je, ale dneska pěkný den. Taky si se díval včera na ten fotbalový zápas? Věděli jste, že včera byl úplněk?*

Jazyk volby

Jazyk volby je efektivní technika nejen při zvládnání nevhodného chování, ale měla by patřit i do repertoáru způsobů demokratického vedení třídy a při používání logických důsledků. Využitím jazyka volby žákům nepřikazujeme, co mají dělat, nedáváme najevo, že pravda je pouze na naší straně, nebereme na sebe odpovědnost za jejich chování žáků a vyhýbáme se konfrontaci. Tímto způsobem žákům dáváme možnost rozhodnout se a nést tak zodpovědnost za své chování, vyjadřujeme také respekt k žákům a jejich kompetenci řídit své jednání. Na druhé straně volby, které žákovi nabízíme, by měly být pro nás přijatelné.

Příklad využití jazyka volby při korekci nevhodného chování:

<p>Jazyk volby: <i>Jano, můžeš s námi pracovat na tomto cvičení, nebo se můžeš dál dívat z okna a cvičení si dodělat doma. Rozhodni se.</i></p> <p>- dalším krokem v této situaci může být např. okomentování toho, co učitel vidí:</p> <p><i>Vidím, že jsi se rozhodla. Zítra ráno mi, prosím, cvičení přines do kabinetu. Nebo: Děkuji, Jano, že jsi s námi začala pracovat.</i></p>	<p>Konfrontační způsob korekce: <i>Jano, přestaň se už dívat z okna a začni konečně pracovat!</i></p> <p><i>Ty jsi mě neslyšela?</i></p>
--	--

Tvar jazyka volby:

jazyk volby = očekávané chování + přirozený/logický důsledek + rozhodni se

Přirozené a logické důsledky

Přirozený a logický důsledek byl jako výchovný prostředek formulovaný již v dějinách pedagogiky (J. J. Rousseau). Následně H. Spencer inspirovaný pojmem J. J. Rousseaua poukazoval na nepřiměřené trestání dětí ze strany dospělých, ve kterém shledával spíše než přípravu dětí na požadavky dospělých, možnost nepříznivého vlivu na jejich psychický vývoj (Dreikurs, Grey, 1997). Diskuse o vhodnosti fyzického (tělesné tresty, fyzické týrání dítěte jako extrémní příklad) a psychického (projevy negativních emocí, odepření oblíbené činnosti, donucení k neoblíbené činnosti) trestání v pedagogice a psychologii je aktuální dodnes. Argumenty proti trestání jako výchovnému prostředku poukazují na následující aspekty: podporují u dítěte vnější motivaci, potrestaný zažívá hlubokou frustraci, pocity ponížení, ublížení, vztek, který je doprovázen touhou po pomstě (více viz Čáp, Mareš, 2001). Někteří autoři se proto spíše přiklánějí k preferování ocenění a podpory než trestání a využívání logických a přirozených důsledků ve výchově (viz tabulka 7).

Metodu přirozených a logických důsledků do svého pojetí výchovy zařadil i R. Dreikurs (Dreikurs, Gray, 1997; Dreikurs, 1998, 1987). J. Čáp (Čáp, Mareš, 2001, str. 256) tento výchovný prostředek definuje jako: "...takový postup, kdy po nevhodném chování nebo činu následuje něco, co může dítě pochopit jako přirozený a nežádoucí následek tohoto chování nebo činu, a ne jako projev vychovatelovy libovůle." Tato metoda dítěti pomáhá pochopit, co učinilo, jaký je dosah jeho jednání a že je zdůvodnitelné přispět k odčinění toho, co se stalo. Rozvíjí dále autoregulaci dítěte, jeho vnitřní motivaci a je přirozenou cestou k učení se morálnímu chování a jednání.

Dohodnuté logické důsledky by měly splňovat následující kritéria: být přiměřené chování nebo činu, měly by se přímo vztahovat k chování nebo činu, být splnitelné, měly by být respektující k osobnosti žáka a měly by být bezpodmínečně vyžadované. Jako příklad uplatňování logických důsledků použijeme následující kasuistiku (Dreikurs, Gray, 1997):

“ Před několika týdny jeden chlapec z naší třídy neustále vstával ze svého místa, opíral se o lavici a na svých úkolech pracoval v polostojící pozici. Nakonec jsem se ho zeptala, zda by radši při práci stál nebo seděl. Nezáleželo mi na tom, který způsob upřednostní. Chlapec dal přednost stání. Vysvětlila jsem mu, že v tomto případě nebude potřebovat židli a může ji odnést ze třídy. To jsme i udělali, aby mohl zbytek dne stát. Druhý den jsem se ho zeptala, zda bude dnes raději stát nebo sedět. Upřednostnil sezení.”

Tabulka 1 Rozdíl mezi trestem a logickým důsledkem (Dinkmeyer, 1996)

Trest	logický důsledek
důraz na moc osobní autority	důraz na společenské zvyklosti
zřídka v návaznosti na čin, libovolný	logické spojení se špatným chováním
zahrnuje morální soud	s dítětem zachází důstojně, odděluje se čin od činitele
důraz na minulé chování	soustředění na současně a budoucí chování
hrozba ztráty respektu, násilí nebo ztráty lásky, ať už hrozba otevřená nebo skrytá.	tón hlasu dává najevo respekt a dobrou vůli
vyžaduje podrobení	nabídka možnosti volby

Postup při řešení konfliktů

Otevřete-li jakýkoliv katalog výukových a výchovných materiálů, zcela jistě v něm naleznete specializované programy řešení konfliktů. Řešení konfliktů se skloňuje ve všech pádech. Mnohé dobře myšlené snahy jsou však bohužel odsouzeny k neúspěchu, protože jsou zaváděny do škol a tříd, kde nelze stavět na pevné struktuře efektivní výchovy založené na ohleduplných vztazích a vzájemném respektu.

Nejdůležitějším předpokladem efektivního řešení konfliktů je třída, ve které jsou žáci vedeni k tomu, aby se cítili schopní, spolení a spolupodílející se, která zavádí třídní kulturu, ve které se řeší konflikty ohleduplně a s respektem. Všechny systémy řešení konfliktů vyžadují ochotu žáka spolupracovat při hledání řešení. Učitel je ten, který by se měl snažit tuto ochotu kultivovat.

Žáci, kteří vnímají, že učitelé nejsou lhostejní a že jim chceme pomoci, aby se cítili schopní, spolení a spolupodílející se, nám to většinou oplácejí svou snahou spolupracovat s námi na řešení konfliktů.

Co bychom měli mít na paměti, abychom se vyhnuli konfliktní situaci (volně podle L. Albert, 1996):

- všimněte si atmosféry ve třídě
- zaměřujte se na chování, ne na člověka
- konkrétně popište chování a nehodnoťme
- pracujte s tím, co se děje teď a nevracejme se k tomu, co se stalo v minulosti
- kontrolujte své negativní emoce. Nevyhrocujte dále situaci zvyšováním hlasu, křičením: „Já tady rozhoduji!“, trváním na posledním slovu, ponižováním, sarkasmem, využíváním fyzické síly, zobecňováním, obviňováním, napomináním, komandováním, srovnáváním s ostatními atd.

- o nevhodném chování si promluvte později
- dovolte žákovi „zachovat si tvář“
- modelujte neagresivní chování – chovejte se neagresivně a učte tak žáky, že konflikty se dají řešit jinak než vztekem a agresí.

Schůzka

Konstruktivní řešení konfliktů je založeno na myšlence, že konflikt má pozitivní hodnotu a pokud se s ním zachází konstruktivně, může přinést mnoho dobrého. Ve školním prostředí řešení konfliktů znamená nalézat řešení, která jsou přijatelná jak pro učitele, tak pro žáka.

Krok 1: Naladění schůzky

Postoj, který vnášíme do řešení konfliktů, naladí celou schůzku. Chceme-li, aby se žák aktivně podílel na hledání řešení, musíme být zejména: empatičtí, neobviňující, podporující, neemocionální, respektující, přísní ale přátelští a fér.

Úspěchu procesu řešení konfliktů napomůže, budete-li mít na mysli, že žák potřebuje:

- Cítit, že mě někdo poslouchá – „Můj učitel je ochotný mi naslouchat.“
- Cítit, že jsem chápán – „Můj učitel je ochoten naslouchat tomu, jak se cítím a co si myslím, že potřebuji, aniž by mě shazoval.“
- Cítit, že jsem svéprávný – „Mám pod kontrolu sám sebe a to, co dělám. Mohu si zvolit své chování a reakce na situace.“
- Cítit, že jsem užitečný – „Nejsem špatný člověk, a ve třídě mám své místo.“
- Cítit svou hodnotu – „Jsem schopný. Nalézám způsoby, jak se spojit s ostatními a spolupodílet se, i když jsem se v minulosti nechoval správně.“
- Být orientován na budoucnost – „Nemohu vzít zpět nesprávnou volbu chování, ale mohu si příště zvolit lépe“.

Udržíme-li pozitivní naladění schůzky, dáváme tím najevo, že problémem je chování žáka a ne jeho osoba. Je tím také posílen vztah mezi učitelem a žákem, ačkoliv se právě řeší závažný problém.

Krok 2: Porozumění situaci

Konkrétně rozeberte a popište chování, které je příčinou problému. Může se stát, že vaše vnímání problému se může lišit od toho, jak problém vnímá žák, protože konflikt většinou sebou nese odlišné způsoby vnímání toho, co se stalo, co je pravda a co pravda není, co je podstatné a co není. Účelem tohoto kroku tedy není hledat pravdu, ale vzájemně si sdělit svoje vnímání situace, tzn., jak situaci vidí učitel, jak situaci vidí žák (já-sdělení) a do jaké míry chápou to, jak situaci vidí druhá strana. Opět platí: učitelé, buďte empatičtí, neobviňující, podporující, neemocionální, respektující.

Krok 2: Řekněte, co potřebujete

Mluvte o tom, v čem dané chování nebo vzniklá situace způsobuje problém vám a v čem žákovi. Vzájemné porozumění potřeb často změní pohled na problém a posílí ochotu hledat řešení.

Krok 3: Popište pocity

Vyjádří-li učitel i žák své pocity, mají otevřené dveře k racionálnímu, spíše než k emocionálnímu, zvládnutí problému.

Krok 4: Diskutujte o řešení

Uvažte několik řešení problému. Metodou brainstormingu předložte co nejvíce možných řešení. Zhodnoťte klady a zápory každého návrhu po skončení brainstormingu.

Krok 5: Dohodněte se na plánu

K vytvoření plánu použijte ten návrh, který měl nejvíce plusů jak pro žáka, tak pro učitele. Plán musí být specifický – kdy přesně začne, kdy bude hodnocena jeho efektivita. Mnozí učitelé dávají přednost plánu ve formě dohody podepsané žákem i učitelem.

Krok 6: Zjistěte, zda plán fungoval

Setkejte se s žákem v přesně určený den. Pokud nebyly uspokojeny potřeby učitele nebo žáka, nalezněte nové řešení opakováním kroků 2–4. I to, že se plán nedařilo plnit má svou pozitivní stránku – víte, jak to nejde a čeho se příště vyvarovat – pokuste se společně hledat důvody selhání plánu.

Řešení konfliktů s „obtížnými“ žáky

Navzdory snahám ne každý žák bude ochoten vyjednávat s vámi řešení. Pokud se žák snaží „blokovat“ schůzku, je důležité zůstat v klidu a využít strategie, pomocí které budeme mít schůzku pod kontrolou. Uveďme příklady chování obtížných žáků:

Zaryté mlčení. Žáci zarytě mlčí a odmítají odpovídat a vyjednávat. Pokud se nám po několika pokusech nedostane odpovědi, můžeme jednoduše říct, „Vzhledem k tomu, že nejsi připraven(a) o tom hovořit, já rozhodnu, co se bude dít.“ Počkejte několik sekund na odpověď. Jelikož se většina žáků chce podílet na rozhodování, většinou v této chvíli zareagují a odpoví. Pokud však žák i nadále zarytě mlčí, oznámíme mu, co chceme, aby se stalo, poděkujeme žákovi, že přišel, a ukončíme schůzku.

Nepřijatelná řešení. Žák někdy navrhne řešení, které je neproveditelné, nebo podle nás nevhodné. Čelíme zde výzvě odmítnout takový návrh a přitom povzbudit žáka, aby pokračoval ve spolupráci při vyjednávání. Můžeme reagovat takto: „Nejsem ochotná tohle zkoušet, protože... Máš nějaký jiný nápad?“ Schůzky musí být situacemi, ze kterých oba aktéři vyjdou jako vítězové. Pokračujeme-li v brainstormingu, obvykle dospějeme k oboustranně přijatelnému řešení.

Verbální neucta. Někteří žáci se nás mohou snažit rozčítit a frustrovat nás slovy („vytočit nás“) a schůzku tak znemožnit v přátelském duchu ukončit. V takovém případě nám mohou pomoci mnohé z elegantních úniků. Můžeme také nabídnout jednoduchou volbu: „Máš dvě možnosti, buď se ke mně budeš chovat s respektem, a nebo můžeš jít k řediteli. Rozhodni se.“

Obviňování druhých. Někteří žáci vynikají schopností zaplétat do situace kohokoliv jiného, jen ne sebe. V tom případě můžeme říct: „Slyším tě, ale problém je někde jinde. Rád bych našel řešení sporu, který máme my dva mezi sebou.“

Existuje mnoho formálních peer programů a programů pro řešení konfliktů mezi žáky, které jsou velmi efektivní. Postup Šesti kroků lze efektivně použít k řešení konfliktů mezi žáky navzájem i mezi žákem a učitelem a přispět tak ke snaze školy redukovat konflikty a potenciální násilí. Při řešení konfliktů mezi žáky je dobré postup modifikovat tak, že do něj zapojíme nezaujatého žáka a necháme ho vést schůzku.

Pro všechny žáky je důležité, aby se učili konflikty zvládat. Proto je lépe naučit používání tohoto postupu všechny studenty ve třídě, než jen vybrané žáky, kteří by se pak stali „oficiálními“ prostředníky. Programy, které učí žáky, jak se vyhnout konfliktům, a tím omezovat výskyt násilí a zvyšovat osobní bezpečí každého z nás, pomáhají ve třídě zavádět atmosféru založenou na vzájemné spolupráci.

Řešení konfliktů mezi žáky pomocí metod DV

DV je předmět, kde se učí slovní i mimoslovní komunikaci, kde se pracuje s mezilidskými vztahy, kde v rozhovorech a drobných hrovných situacích žáci zkoumají rozdíly mezi dobrem a zlem, kde se dbá ve všech činnostech na pěstování vědomé prospěšnosti spolupráce, učí se aktivně zapojovat do diskuse, učí se hledat a pracovat s argumenty. Zároveň se žáci učí uvědomovat si, že názory jednotlivců nemusí být vždy stejné, učí se respektu k těmto názorům pomocí hry v roli, kdy si zkoušejí jednu a tutéž situaci z pohledu různých postav, tzn. učí se řešit nejrůznější situace. Vedle těchto dovedností samozřejmě rozvíjejí celou řadu dalších, které se týkají divadelního umění. **Můžeme říci, že jde o předmět, který významně rozvíjí slovní i mimoslovní komunikaci a učí jejím základům, učí pohlížet na problémy z různých úhlů pohledu a při přehrávání problémových situací ukazuje různé způsoby jejich řešení.** V tomto předmětu dochází k rozvoji:

***osobnostnímu** (při hrách a cvičeních se u dítěte rozvíjí uvolnění, soustředěnost, prohlubuje se vnímání a schopnost objevování sebe sama i okolního světa, rozvíjí se pohybové dovednosti, tvořivost, schopnost plynulého a srozumitelného vyjadřování)

***sociálnímu** (během her, cvičení a improvizací se rozvíjí verbální i neverbální komunikace, prohlubuje se schopnost vcítění se, naslouchání, důvěře, spolupráci, lepší orientaci v životních situacích a mezilidských vztazích, rozhodování a jednání)

***mravnímu** (hraní rolí podněcuje žáky k uvažování o rozhodování a citech jiných lidí, vede je to k představě „co já v jejich kůži“, vytváření hodnotového žebříčku)

*** estetickému.**

Základní metodou dramatické výchovy je **dramatická hra**.

Jedná se o tematickou hru, při níž dochází ke komunikaci, k vzájemnému setkávání, při kterém děti v simulovaných situacích řeší navozené problémy, zaujímají k nim postoje, srovnávají svá řešení navzájem a svým jednáním vytvářejí děje (improvizují).

Podstatou dramatické hry je hra v roli, kterou můžeme dále členit na

- hru v situaci (simulace)
- alteraci
- charakterizaci.

Hra v situaci

Žáci jednají v navozené situaci buď sami za sebe, využívá se simulace, nebo v roli někoho jiného. Často to bývají situace, se kterými se setkávají v běžném životě. Mají tedy možnost řešit tyto situace, hledat jejich optimální řešení, v případě opakování děje korigovat chybná rozhodnutí bez strachu z možných následků.

Alterace

Žáci přebírají určitou sociální roli a na základě svých zkušeností se snaží vytvořit nejtypičtější chování dané postavy. Velmi důležitá je výměna rolí, žáci mají možnost vyzkoušet si roli svého spoluhráče, což často vede k lepšímu pochopení jeho reakcí.

Charakterizace

Žáci přebírají cizí sociální roli s určitými charakterovými rysy, názory, problémy. Velmi důležité je vnitřní porozumění a vcítění se do dané postavy. Tato metoda vyžaduje už určitou životní zkušenost a též určitý stupeň vyzrálosti.

O dalších metodách a technikách dramatické výchovy se můžeme dočíst v publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* od Josefa Valenty. Nepokouší se zde oddělovat metodu od techniky, metodou rozumí cestu, jak dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle, technika pak představuje konkrétní postup. Jak sám píše, snažil se v této publikaci popsat a utřídit všechny metody a techniky, s kterými se kdy setkal.

HRA NA REPORTÉRA

Vypracovala: Jana Bilavčíková

Cíl: rozvíjet vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu, spolupráci a domluvu, paměť

Věk: 9 - 12 let

Poče: 20 - 24

Časový rozsah: 20 min

Prostor: školní třída

Pomůcky: fixy, papíry

Instrukce

Děti s učitelem sedí v kruhu na koberci. Učitel dětem vysvětlí pravidla hry. Děti se rozdělí do dvojic. Najdou si ve třídě místo, kde budou pracovat. Jeden z dvojice, „reportér“, dělá interview, vyptává se spolužáka na to, co ho zajímá. Např. věk, rodinu, koníčky, apod. Jeho odpovědi si nesmí zaznamenávat na papír, pouze zapamatovat. Za 10 min si role vymění.

Reflexe

Po 20 min se děti vrátí na koberec a sednou si do kroužku. Povídají si, co se o sobě dozvěděly.

TELEFONICKÝ ROZHOVOR

Vypracovala: Eva Kokešová

Cíl: procvičení vyjadřovacích schopností

Věk: bez omezení

Čas. rozsah: 30 minut

Počet: libovolný

Prostor: učebna

Pomůcky: papír a psací potřeby

Instrukce

Jste v místnosti, ve které někdo telefonuje, slyšíte tedy jen polovinu rozhovoru. Doplňte telefonní rozhovor, jak by podle vás mohl vypadat (samostatná písemná práce).

Pokyny pro vedení

na tabuli napište (popř. na meotaru promítněte) jednu část rozhovoru, např.:

A:

B: Ahoj, tady Marek

A: Ahoj, jak se máš?

B:

A: Nepovídej. A kdy?

B:.....

A: A co na to učitel?

B:.....

A: Aha

B:.....

A: A proč?

B:.....

A: Cože?

B:.....

A: Ale ne, nemusíš.

B:.....

A: To nemyslíš vážně!

B:.....

A: No tak dobře. Tak se měj.

B:.....

A: Cože?

B:.....

A: Jo, dík. Ahoj.

Reflexe

Četba rozhovorů a uvědomění si individuality jedince, vznik fám apod.

ROZPLÉTÁNÍ KRUHU

Vypracovala: Lada Vostalová

Cíl: rozvoj neverbální komunikace a empatie

Počet: 5-30, 5-10 členné skupiny

Věk: od 8 let

Časový rozsah: 10 – 15 minut

Prostor: učebna, herna

Instrukce

Děti stojí volně v kruhu, mají zavřené oči, svoji pravou ruku dají do kruhu a nahmatají ruku někoho jiného. Tu uchopí a drží. Potom dají do kruhu levou ruku a opět uchopí ruku někoho jiného. Jakmile se drží všichni, otevrou oči a bez jakéhokoli mluveného projevu se snaží rozplést.

PROCHÁZKA OBLÍBENÝM MÍSTEM

Vypracovala: Lenka Remsová

Cíl: zostření smyslů, nacházení nových způsobů a možností neverbální komunikace

Časový rozsah: 10 –15 min

Věk: od 12 let (u mladších dětí musíme věnovat dostatečný prostor přípravě příjemné a vážné atmosféry, aby se hra nestala pouhým chichotáním a její účinek a příjemný prožitek z ní se skutečně dostavil)

Počet: libovolný – dle prostoru tak, aby se hráči vzájemně neohrožovali a neomezovali v pohybu po místnosti

Prostor: učebna, herna

Pomůcky: šátky na zavázání očí

Popis

Hra se hraje ve dvojicích. Od chvíle, kdy si každý najde svého partnera, už nikdo nesmí mluvit až do té doby, než uslyší pokyn k mluvení. Všem zadáme stejný úkol, aby se chvíli soustředili jen sami na sebe a zkusili si co nejpřesněji vybavit své oblíbené místo někde v přírodě. Dáme dostatečný prostor pro utvoření co nejpřesnější představy. Můžeme představě pomoci některými navodnými otázkami: Kde se místo nachází? Jakou má vůni? Které roční období je? ...Po té vyzveme jednoho z dvojice, aby si zavřel oči. Druhý z dvojice má nyní za úkol provést kolegu svým oblíbeným místem tak, jako by to byl on. Přesný způsob vedení nezadáme. Pohyby jsou řízeny fyzickým dotykem. Po skončení se dvojice vymění. Teprve potom si mohou slovně vyměnit své prožitky a představy o oblíbených místech.

Při zpětné vazbě mohou dvojice zveřejnit, nakolik se jejich představy shodovaly či lišily od skutečného oblíbeného místa. Co pro ně bylo příjemné...

SOCHAŘ KONFLIKTŮ

Vypracovala: Lenka Remsová

Cíl: detailní prozkoumání konfliktního bodu komunikace

Čas: 30 min a více (dle počtu konfliktů)

Věk: od 12 let

Počet: libovolný

Prostor: učebna, herna

Popis

Hráče spojíme do větších skupin, např. po šesti lidech. Opět nesmějí mluvit. Každý z nich má za úkol vzpomenout si na nějakou konfliktní situaci, se kterou se v životě sám potkal, nebo opakovaně potkává. Svůj konflikt jeden po druhém vyjádří jediným živým obrazem - sousoším. Živý obraz tvoří z ostatních členů skupiny. Ti mají za úkol si zapamatovat svou přesnou pozici ve všech obrazech. Konflikt ani situace nesmí být předem prozrazena!

Až jsou všechny skupiny hotovy, společně se sejdou u prvního obrazu a pojmenovávají, co v tomto obraze vidí, kde je konflikt, co v něm je za postavy. Autor obrazu však původní konflikt stále neprozrazuje. Naopak sbírá informace, které jsou navenek čitelné pro ostatní.

V další fázi kdokoli může přistoupit k jakékoli postavě z obrazu a vložit jí do úst větu, která vyjádří, na co by právě mohla myslet, či co by v tuto chvíli mohla říkat.

Nyní je řada na postavách z obrazu, které ještě stále netuší, koho opravdu reálně představují, aby samy řekly větu, která je napadá, na co myslí, co by právě řekly. Dochází ke konfrontaci představ diváků a samotných aktérů obrazu.

Zde může dojít k popisu postav, které vystupují v obraze konfliktu autora. Situace se však i nadále neprozrazuje.

Dalším postupem při práci na konfliktu je jeho oživení pomalým krátkým pohybem a navrácení zpět do původní pozice. Možno pohyb prodloužit. Zpětnou vazbu vedeme směrem k tomu, co se na obraze změnilo, která postava se jak zachovala. Kdo je tedy hlavní postavou bezvýhodné konfliktní situace. Je tato situace opravdu bezvýhodná?

Zde může autor blíže popsat svou situaci. Následuje přetvoření obrazu k lepšímu – pozvednutí utlačené postavy v obraze. Diváci manipulují se sochami. Opět je můžeme oživit pohybem, dát jim život a svobodu v jednání v tom, co jim nabízí jejich výchozí pozice. Až zde autor prozradí skutečný záměr.

Honička se záchranou

Je dobré začít z obyčejné chůze, kdy se skupina snaží vyplnit prostor. Poté se na pokyn vedoucího rozdělí do dvojic. Ve dvojicích se zaklesnou za lokty. Jen dva se nedrží a začnou se honit. Ten, který je honěn, se však může zachránit tak, že se zaklesne, přidá do některé z dvojic. Tak vznikne trojice, ze které se ale hned odpojí ten, kterého se honěný nechtyl (je

tedy na opačné straně této trojice) a začíná honit on. Role se tedy vymění a "lovec" je nyní "kořistí". Hra končí na znamení vedoucího skupiny.

Medvědi

Účastníci jsou v roli dřevorubců při práci v lese. Mohou tedy kácet, řezat, nosit dřevo apod. Jeden vybraný účastník nebo sám vedoucí je medvědem. Stojí opodál a zamručením upozorní dřevorubce, že přichází. Ti musí v ten okamžik zkamenět a stát bez hnutí (štronzo). Medvěd mezi nimi prochází a snaží se je všemožnými způsoby rozptýlit. Může do nich zlehka šťouchat, očichávat je, zblízka si je prohlížet, apod. Každý, kdo se jakkoliv pohne, se stává medvědem a v dalším kole jde na lov spolu s prvním medvědem a situace se opakuje. Hra končí až v lese nezbude ani jeden dřevorubec, nebo opět na znamení vedoucího. Vedoucí skupiny také dává znamení medvědovi (medvědům), kdy vyrazit na lov a kdy se z něj vrátit tak, aby nedržel dřevorubce ve "štronzu" příliš dlouho.

Řada jmen

Cíl: rozvoj nonverbální komunikace, spolupráce

Účastníci mají za úkol vytvořit řadu dle počtu písmen ve svém křestním jméně tak, že na začátku řady stojí ti, jejichž jméno má písmen nejméně a na jejím konci ti, kteří mají písmen nejvíce. Po celou dobu však nesmí použít slov. Domlouvají se neverbálně.

Témata k reflexi: Bylo to pro vás snadné / obtížné? Proč? Byl ve skupině někdo, kdo to celé měl snahu organizovat? apod.

Geometrie poslepu

Cíl: spolupráce a komunikace ve skupině, uvědomění si své role ve skupině

Pomůcky: lano (délka v metrech nesmí být o moc menší než počet účastníků), šátky

Účastníci si stoupnou do kruhu a zaváží si oči šátkem. Do středu kruhu položíme lano . Skupina má za úkol poslepu a beze slov vytvořit z lana pravoúhlý trojúhelník tak, aby se na konci práce všichni lana dotýkali alespoň jednou rukou. Trojúhelník mohou tvořit jak na zemi, tak v rukou nad zemí. Po určité době, kdy se skupině práce nedaří (což je velice pravděpodobné vzhledem k náročnosti úkolu), jim povolíme verbální komunikaci ("Od teď můžete mluvit...") Hra končí v okamžiku, kdy se účastníci shodnou na tom, že trojúhelník je hotov. Až tehdy si mohou sundat šátky z očí a podívat se na své dílo.

Témata k reflexi: "Jaké byly vaše pocity? Proč to bylo tak obtížné? Kdo byl spíše dominantní/submisivní?" "Komu jste věřili?" , chování lidí v extrémních podmínkách, apod.

Zvuky lesa

Cíl: procvičení pozornosti a koncentrace

Účastníci vytvoří dvojice. Domluví se na společném zvuku (zvuk nějakého zvířete, nebo jiné citoslovce), který bude společným komunikačním vodítkem. Jeden z dvojice zavře oči a nechá se vést svým partnerem pomocí domluveného zvuku po celé místnosti. V první fázi hry bude vedoucí z dvojice domluvený zvuk provádět středně hlasitě. Na signál lektora intenzitu zvuku ztiší a na další signál zvýší na maximum. Po ukončení hry se dvojice ve své roli vymění. Lektor může také zkušenější skupinu mást - vydávat podobné zvuky z jiného místa.

Účastníci se tak musí o to víc soustředit také na barvu, tón hlasu apod. Je důležité aby v průběhu hry nikdo ze zúčastněných nemluvil.

Témata k diskusi: pocity, důvěra v partnera, komunikační šumy

Řeka

Cíl: kooperace ve skupině, pomoc druhému

Pomůcky: kartičky, lana

Celá skupina se postaví na jednu stranu místnosti. Úkolem skupiny je přebrodit řeku, která je uprostřed místnosti (může být označena například dvěma lany) a dostat se na druhou stranu místnosti. Můžeme říct, že jsou velká africká rodina a řeka je plná krokodýlů. Lektor rozdává kartičky, na kterých jsou vyobrazeny končetiny (ruce či nohy), kterými nesmí stoupnout do vody. Všichni účastníci se musejí při přechodu přes řeku dotýkat jakoukoliv částí těla (vytvořit celek - rodinu). Na domluvu i realizaci dáme časový termín - okolo 8 minut dle zdatnosti skupiny. Nejprve tato hra probíhá beze slov. Pokud do časového limitu úkol nesplní, můžeme jim dát druhou šanci tentokrát za použití řeči.

Témata k reflexi: neverbální komunikace, lidé s handicapem

• Počítání

Cíl: rozvoj pozornosti, trpělivosti, spolupráce ve skupině

Účastníci se postaví, nebo posadí do kruhu zády k sobě. Jejich úkolem je počítat od 1 do určitého čísla (dle počtu účastníků). Každé číslo může vyřknout jen jeden z kruhu. Pokud jedno číslo řeknou naráz dva, či více zúčastněných, hra začíná od začátku. Kromě počítání není dovoleno mluvit. Také není dovoleno počítat "po kruhu". Pokud je to pro skupinu příliš obtížné, tak nemusejí stát zády k sobě.

Témata k reflexi: empatie, tolerance, co to znamená dát prostor druhému?, apod.

LITERATURA:

BUDÍNSKÁ, H.: *Hry pro šest smyslů*. Praha, GEMA 1990. IBN neuvedeno.

CANFIELD, J.; WELLS, H.: *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-028-6.

CANGELOSI, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál 1994. ISBN 80-7178-014-6.

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1988.

HICKSON, A.: *Dramatické a akční hry*. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-387-0

HILLMAN, J.: *Klíč k duši*. Praha, Portál 2000. ISBN 80-85429-02-0.

HOŘÍNEK, Z.: *Drama, divadlo, divák*. Brno, JAMU 1991. ISBN 80-85429-02-0.

KALHOUS, Z. ; OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KARNSOVÁ, M.: *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha, Portál 1995.

ISBN 80-7178-032-4.

KLUSÁK, M.: Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 44, 1994, s. 61-67.

ISSN 330-3815.

KOLEKTIV.: *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno, MU 1996. ISBN 80-210-1308-7.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha, IPOS 1998.

ISBN 80-7184-756-9.

KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak si navzájem lépe rozumíme*. Praha, Svoboda 1988.

KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc, KPÚ 1987.

KUŽELOVÁ, M - PAVLOVSKÁ, M.: *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno, PdF1996.

ISBN 80-210-1281-1.

KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha, Portál 1996.

ISBN 80-7178-022-7.

LAŠEK, J., MAREŠ, J.: Jak změřit sociální klima třídy. *Pedagogika*, 1994, č. 2, s. 155-162.

MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha, ARTAMA 1993.

ISBN 80-7068-105-5

MAŇÁK, J.: *Alternativní metody a postupy*. Brno, MU 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAREŠ, J. - SLAVIK, J. - SVATOŠ, T. - ŠVEC, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, CDVU

MU 1996. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, MU 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíce potřebují*. Praha, Portál 1994. ISBN 80-7178-006-5.

PAVLOVSKÁ, M. (ed.): *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno, MSD 2002.

ISBN 80-86633-02-0.

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PIKE, G., SELBY, D.: *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Svazek 1. Praha, Portál 2001.

ISBN 80-7178-369-2.

PIKE, G., SELBY, D.: *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Svazek 2. Praha, Portál 2001.

ISBN 80-7178-475-5.

PIKE, G., SELBY, D.: *Globální výchova*. Praha, Grada 1994. ISBN 80-85623-98-6.

PRŮCHA, J., WALTERVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2001.

ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J.: *Učitel*. Praha, Portál 2002. ISBN 80-7178-621-7.

RÝDL, K.: *Metoda týmového vyučování*. Praha, Strom 1996. ISBN 80-901662-9-6.

SILBRMAN, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha, Portál 1997. ISBN

80-7178-124-X.

- SMITH, CH. A.: *Třída plná pohody*. Praha, Portál 1994. ISBN 80-85282-82-8.
- ŠVEC, V.(ed.): Pedagogické dovednosti v novém kontextu. *Pedagogická orientace*.
Monotematické číslo 4/1998b.
- ŠVEC, V.: Sebereflexe v pedagogické činnosti učitele. In. Kolektiv: *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno, PedF MU 1997. ISBN 80-210-1308-7.
- VALENTA, J. a kol.: *Pohledy, projektová metoda ve škole a za školou*. Praha, Artama 1993. ISBN 80-7068-066-0.
- VALENTA, J.: *Učit se být*. Praha, Agentura STROM 2000. ISBN 80-86106-08-X.
- VALENTAJ.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, STROM 1997. ISBN 80-901954-1-5.
- VYSKOČILOVÁ, E.; HERMOCHOVÁ, S.: *Interakční hry pro školní děti*. Praha, Karolinum 1991. ISBN 80-7066-387-5.
- WAY, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha, ISV 1996. ISBN 80-85866-16-1.

