

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Využití filmu jako prostředku prevence rizikového chování

Bakalářská práce

Autor:	Petra Popelková
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Vedoucí práce:	Mgr. Michal Klapal



Zadání bakalářské práce

Autor: Petra Popelková

Studium: P13863

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii

Název bakalářské práce: **Využití filmu jako prostředku prevence rizikového chování**

Název bakalářské práce Using films as means of risk behavior prevention
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Hlavním tématem práce je hledání možností pedagogického využití filmu v prevenci rizikového chování. Bakalářská práce se věnuje zejména vysvětlení zásad efektivní primární prevence, představení projektů, které se zabývají využitím filmu ve výuce a v prevenci a dalšími souvisejícími tématy (např. ošetření autorských práv k projekci filmu ve škole). Výstupem práce je vytvoření metodik ke čtyřem filmům, které se věnují některému z témat rizikového chování. Metodický materiál je určen metodikům prevence, popřípadě třídním pedagogům na 2. stupni ZŠ nebo SŠ (podle charakteru filmu). Metodika popisuje možnosti navázání na téma filmu prostřednictvím diskusních technik a jiných forem interaktivní práce s kolektivem. Vzniklé metodiky jsou ověřeny v praxi přímo na cílové skupině.

Anotace:

Hlavním tématem práce je hledání možností pedagogického využití filmu v prevenci rizikového chování. Bakalářská práce se věnuje zejména vysvětlení zásad efektivní primární prevence, představení projektů, které se zabývají využitím filmu ve výuce a v prevenci a dalšími souvisejícími tématy (např. ošetření autorských práv k projekci filmu ve škole). Výstupem práce je vytvoření metodik ke čtyřem filmům, které se věnují některému z témat rizikového chování. Metodický materiál je určen metodikům prevence, popřípadě třídním pedagogům na 2. stupni ZŠ nebo SŠ (podle charakteru filmu). Metodika popisuje možnosti navázání na téma filmu prostřednictvím diskusních technik a jiných forem interaktivní práce s kolektivem. Vzniklé metodiky jsou ověřeny v praxi přímo na cílové skupině.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Michal Klapal

Oponent: doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 7.1.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 5. 11. 2015

Poděkování

Děkuji Mgr. Michalu Klapalovi za odborné vedení práce a podporu. Dále bych chtěla poděkovat rodině za prostor věnovat se studiu a pracovním kolegům za trpělivost a příležitost práci vyzkoušet přímo v terénu.

Anotace

POPELKOVÁ, Petra. *Využití filmu jako prostředku prevence rizikového chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 68 s. Bakalářská práce.

Hlavním tématem práce je hledání možností pedagogického využití filmu v prevenci rizikového chování. Bakalářská práce se věnuje zejména vysvětlení zásad efektivní primární prevence, představení projektů, které se zabývají využitím filmu ve výuce a v prevenci a dalšími souvisejícími tématy (např. ošetření autorských práv k projekci filmu ve škole). Výstupem práce je vytvoření metodik ke čtyřem filmům, které se věnují některému z témat rizikového chování. Metodický materiál je určen metodikům prevence, popřípadě třídním pedagogům na 2. stupni ZŠ nebo SŠ (podle charakteru filmu). Metodika popisuje možnosti navázání na téma filmu prostřednictvím diskusních technik a jiných forem interaktivní práce s kolektivem. Vzniklé metodiky jsou ověřeny v praxi přímo na cílové skupině.

Klíčová slova: prevence, film, cinemapedagogika, zážitkové učení

Annotation

POPELKOVÁ, Petra. *Using films as means of risk behavior prevention*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015. 68 pp. Bachelor Thesis.

Objective of the thesis is to explore possibilities of films in risk behavior prevention. It focuses on explaining principles of effective primary prevention, introducing projects that deal with using films in schools and prevention and on other related topics (i.e. copyright laws). Outcome of this thesis is creating methodic to four films that pursue topics of risk behavior. This methodic material is designated for school prevention coordinators or class teacher on upper primary schools or high schools, according to the movie character. Methodic also describes options of binding on the film topic with discussion techniques or other means of interaction with the group. Methodic materials are verified in practice directly on target audience..

Keywords: prevention, film, cinemapedagogy, experiential learning

OBSAH

Úvod	9
1 Prevence rizikového chování a její efektivní prostředky	10
1.1 Rizikové chování	10
1.2 Prevence rizikového chování	10
1.3 Prevence rizikového chování z pohledu školské primární prevence	11
1.4 Systém prevence v ČR	16
1.5 Zásady efektivní primární prevence	18
1.6 Evaluace preventivních programů	21
2 Film ve výchově a vzdělávání	23
2.1 Film ve školním prostředí	23
2.2 Projekty využívající film ve vzdělávání	25
2.3 Film a prevence rizikového chování	27
3 Film jako zážitek určený k reflexi	28
3.1 Teoretická východiska zkušenostního učení	28
3.2 Konstruktivistický model učení - EUR	30
3.3 Schéma preventivního programu	31
3.4 Film jako zkušenost ke zpracování	32
3.5 Reflexe jako prostředek ke zpracování prožitku	34
4 Realizace projekce	36

4.1 Organizační aspekty projekce	36
4.2 Realizace experimentálních projekcí.....	38
4.3 Evaluace experimentálních projekcí.....	39
4.4 Program se zaměřením na prevenci tabakismu	41
4.5 Program se zaměřením na prevenci těhotenství nezletilých.....	45
4.6 Program se zaměřením na prevenci rizikového chování u žáků 1. stupně.....	52
4.7 Program se zaměřením na prevenci manipulace	57
Závěr	62
Seznam použité literatury.....	64
Přílohy	68

ÚVOD

Film, video, televize, seriál, internet, youtube,... jsou často pojmy, které pedagogům zapínají červené alarmy v jejich hlavách. Výroků, týkajících se dnešní internetové mládeže, která vyrůstá před monitorem, neumí komunikovat jinak než přes sociální sítě a prostřednictvím seriálových hlášek, jsou plné sborovny. Záměrem této práce je alespoň částečně z filmu udělat dobrého služebníka namísto zlého pána.

Ve své praxi lektora realizuji preventivní programy na základních a středních školách a zajímám se o hledání nových cest a možností, jak téma rizikového chování pojmut a danou problematiku komplexně předat. Vzhledem k mému koníčku - kinematografii - je nasnadě pokusit se tento atraktivní prostředek využít i v oblasti mé profese, což je tématem mé bakalářské práce.

Téma Využití filmu jako prostředku prevence rizikového chování jsem si vybrala s cílem popsat možnosti využití filmů v prevenci rizikového chování, zmapovat současné projekty, které se danému tématu věnují, a zároveň navrhnout a otestovat čtyři programy, které budou popisovat konkrétní techniky pro práci s vybranými filmy. Pojetí práce vychází z aktuálních poznatků v oblasti prevence rizikového chování a z metod zkušenostního učení.

Bakalářská práce je dělena do čtyř kapitol, první z nich se věnuje tématu primární prevence rizikového chování. Tato část práce shrnuje poznatky systému prevence českého školství, je o efektivních a neefektivních formách prevence a vymezuje rámec práce z pohledu cílů preventivního působení. Druhá kapitola se věnuje roli filmu ve školním prostředí, zabývá se jeho aktuální pozicí a možnostmi využití filmu ve výchově a vzdělávání. Třetí kapitola shrnuje aktuální pedagogické metody, které se při práci s filmem mohou využít, konkrétně se věnuje zkušenostnímu učení a modelu E-U-R. Čtvrtá kapitola představuje konkrétní návrhy metodických postupů pro práci s filmy, jsou v ní popsány aktivity

a techniky pro práci s čtyřmi vybranými filmy a popisuje, jakým způsobem proběhlo experimentální ověření programů v praxi.

1 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ A JEJÍ EFEKTIVNÍ PROSTŘEDKY

1.1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

„Pojem rizikové chování zahrnuje formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí.“ (Širůčková 2012, s. 127) Vznik a rozvoj rizikového chování ovlivňuje řada faktorů prostředí, konkrétně vztahy k druhým lidem, vzory a modely chování, kontrola a péče rodičů, a faktory související s osobnostními rysy, sebepojetím a hodnotovou orientací jedince. „V souvislosti s problémovým chováním Jessor & Jessor (1977) popsali syndrom rizikového chování, který tvoří abúzus alkoholu, kouření cigaret, užívání marihuany, abúzus ilegálních látek, delikventní jednání a předčasné zahájení pohlavního života.“ (Širůčková 2012, s. 129) Podle této ověřené teorie jednotlivé jevy statisticky významně souvisí, a pokud dospívající začne s některou z forem rizikového chování, často později experimentuje i s nějakou z dalších forem rizikového chování.

1.2 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Prevence rizikového chování je multidisciplinární téma, které se dotýká pedagogiky, psychologie, sociologie i dalších disciplín. „Pojmem prevence označujeme opatření k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledků.“ (Čech 2012, s. 107) Tato opatření mohou být velmi rozličného charakteru, jde například o politická opatření (zákony na ochranu zdraví obyvatel, trestní zákoník), vzdělávací programy (ve školách, kampaně v lékařských ordinacích) nebo lékařská opatření (očkování, screeningová vyšetření).

Prevenici můžeme dělit na nespécifickou, která je cílena obecněji na podporu žádoucích forem chování, to znamená například podpora zdravého životního stylu nebo volnočasových aktivity. Oproti tomu specifická prevence se „zaměřuje na předcházení vzniku konkrétního rizika“ (Čech 2012, s. 108). do specifické prevence tedy řadíme konkrétní programy zaměřené například na prevenci sexuálně rizikového chování, během nichž se žáci seznamují s konkrétními sexuálně přenosnými nemocemi a se způsoby ochrany.

Z hlediska prevence rozlišujeme tři úrovně – primární, sekundární a terciární. Primární prevence „by měla naplňovat podstatu imunizace, tzn. ochranu jedince i ohrožených skupin před negativními vlivy a dopady rizikového chování.“ (Čech 2012, s. 107) v rámci sekundární prevence pracujeme s jedinci, kteří vykazují výrazné formy rizikového chování. Terciární prevence si klade za cíl snížit negativní dopady rizikového chování (např. výměna injekčních jehel pro drogově závislé) nebo zabránit recidivě.

1.3 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ Z POHLEDU ŠKOLSKÉ PRIMÁRNÍ PREVENCE

Rizikové chování má velmi různorodý charakter, proto byla pro potřeby školské primární prevence vytvořena klasifikace, která rizikové chování člení do devíti typů: „záškoláctví, šikana a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobie, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, závislostní chování, okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte, spektrum poruch příjmu potravy.“ (Čech 2012, s. 109) v následujících odstavcích jsou jednotlivé typy rizikového chování stručně popsány spolu s příklady cílů preventivního působení.

ZÁŠKOLÁCTVÍ

„Záškoláctvím bývá označován přestupek žáka, který úmyslně zanedbává návštěvu školy.“ (Čech 2004, s. 115) Záškoláctví je porušením školského zákona,

který nařizuje povinnou školní docházku, a často bývá spojeno i s dalším rizikovým chování (kouření cigaret, experimentování s alkoholem). v oblasti prevence záškoláctví je třeba dbát na pochopení pravidel školní docházky a omlouvání absencí (výklad školního řádu na začátku školního roku, důslednost pedagoga při omlouvání nepřítomnosti, spolupráce se zákonnými zástupci). Z hlediska nespécifické prevence je žádoucí žáky vést k tomu, aby žáci svým problémům čelili a učili se je řešit namísto vyhýbání se jim.

ŠIKAN A EXTRÉMNI PROJEVY AGRESE

„Do této skupiny projevů rizikového chování řadíme jakékoli extrémní formy agresivního chování namířeného proti druhé osobě (např. fyzické napadení s následkem ublížení na zdraví atd.), proti sobě (sebepoškozování, sebetržnění, suicidiální chování atd.) nebo proti věcem (vandalismus ve smyslu poškozování např. školního majetku, zařízení na sportovních utkáních, sprejství atd.).“ (Miovský a kol. 2012, s. 53)

Prevence tohoto rizikového chování spočívá v pochopení a zvládnutí pravidel daných nejen školním řádem, ale i třídním kolektivem a obecně platnými pravidly lidského chování - od pravidla „do školy nenosíme zbraně“ až po „když někomu ublížím, omluvím se mu“. Druhý segment nespécifické prevence je učení se zvládnání negativních emocí jako zlost, vztek nebo ohrožení. Cíle specifické prevence žákům osvětlují principy šikany, emoce které prožívají jednotliví aktéři a postupy, jak v situacích reagovat v roli oběti i pozorovatele, na koho se obrátit o pomoc.

RIZIKOVÉ SPORTY A DOPRAVA

Extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě „definujeme jako záměrné vystavování sebe nebo druhých nepřiměřeně vysokému riziku újmy na zdraví, nebo dokonce přímého ohrožení života v rámci sportovní činnosti nebo v dopravě.“ (Miovský a kol. 2012, s. 56). Bezpečné chování v dopravě je doménou zejména prvního stupně základní školy, kdy žáci trénují například

na dopravních hřištích. do prevence tohoto rizikového chování se zapojují složky policie. Téma rizikových sportů bývá často připomenuto před školními prázdninami, kdy je to nejaktuálnější.

PREVENCE PROJEVŮ RASISMU A XENOFOBIE

„Rasismus a xenofobie je obecně soubor projevů směřujících k potlačení zájmů a práv menšin...“ (Miovský a kol. 2012, s. 60). na prevenci rasismu a xenofobie pracujeme už od mladšího školního věku, kdy žáky učíme, že všichni lidé mají stejná práva a ukazujeme jim různost kultur. Multikulturní výchova je jedním z průřezových témat rámcového vzdělávacího programu, jejíž zařazení pojímá každá škola jiným způsobem. Teorie multikulturní výchovy ukazují, že funkční formou prevence rasismu je práce s konkrétními příběhy, kde žáci propojují získané znalosti s emocemi. pro prevenci rasismu a xenofobie můžeme těžit například i z učiva dějepisu, kde je věnována pozornost tématu otroctví i nacismu.

PREVENCE RIZIK SPOJENÝCH S PŮSOBENÍM SEKT A ČLENSTVÍ V NICH

Rizika v této oblasti chápeme „jako soubor psychologických, sociálních, ekonomických a dalších důsledků působení sekt. Sektou v tomto kontextu rozumíme ... ohraničenou sociální skupinu, jejíž členové sdílí ideologický koncept, jehož prostřednictvím se skupina vymezuje vůči svému okolí, přičemž dochází k sociální izolaci, manipulaci a dalším extrémním zásahům do soukromí participujících osob.“ (Miovský a kol. 2012, s. 62) Téma sekt je v českém prostředí vzhledem k vysokému procentu ateistů poměrně zanedbáváno. na druhou stranu je třeba tuto problematiku chápat v kontextu odolávání manipulaci a skupinovému tlaku, které je obecně uplatnitelné a i v české kultuře má své opodstatněné místo.

PREVENCE SEXUÁLNÍHO RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

„Sexuální rizikové chování považujeme za soubor behaviorálních projevů doprovázejících sexuální aktivity a vykazujících prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních a dalších typů rizik.“ (Miovský a kol. 2012, s. 64) Přestože v konzervativním pojetí výchovy bychom často našli zmínku o sexuální výchově až v pozdějším věku, je třeba se tématům sexuální výchovy věnovat již na prvním stupni a žáky seznamovat s fungováním lidského těla, nastavit normy v sexuálním chování, naučit je říkat asertivní „ne“ a mít kontrolu nad vlastním tělem. Všechny tyto dílčí výchovné a vzdělávací cíle můžeme zařadit do nespecifické prevence. Z hlediska specifické prevence se zejména na druhém stupni zaměřujeme na prevenci nechtěného těhotenství a téma rizik sexuálně přenosných chorob.

PREVENCE V ADIKTOLOGII

V tématu závislostí je třeba obsáhnout širší celého tématu, do této oblasti spadají rizika užívání legálních i nelegálních látek, ale i nelátkové závislosti. Z pohledu prevence je třeba uvědomit si hlavní motivy žáků pro experimentování s psychoaktivními látkami (únik, slast, nuda nebo tlak vrstevníků) a pracovat na zvládnutí těchto motivů.

„Chceme-li preventivně působit na děti školního věku v otázce užívání drog, je nutné vědět, jaké příčiny vedou děti k experimentování a konzumaci návykových látek. Mezi nejčastější příčiny patří především nuda a zvědavost vyzkoušet něco nového, nepoznaného; dále útekem k droze může dítě řešit své problémy v rodině, ve škole či s dospíváním.“ (Čech 2008, s. 145)

Specifická prevence závislostního chování se zaměřuje na úrovni znalostí na zdravotní a sociální rizika užívání drog (účinky na lidský organismus, rizika sdílení injekčního materiálu, dlouhodobé následky užívání), mechanismus závislosti a na zvyšování odolnosti jedince vůči skupinovému tlaku.

PREVENCE PORUCH PŘÍJMU POTRAVY

Poruchy příjmu potravy chápeme jako „poruchy způsobené rizikovými vzorci chování ve vztahu k příjmu potravy založeném většinou na negativním sebehodnocení odvozeném od zkresleného vnímání vlastního těla s důsledky jak výrazné podváhy, tak výrazné nadváhy a jejich dalších komplikací zdravotních, sociálních a psychologických.“ (Miovský a kol. 2012, s. 70). Mezi poruchy příjmu potravy řadíme zejména mentální anorexii a mentální bulimii, nesmíme však opomíjet i druhou stranu spektra a to problematiku obezity, která je v dnešní společnosti stále častější.

Podle Metodického doporučení MŠMT č. 21291/2010-28 je v selektivní prevenci poruch příjmu potravy vhodná včasná intervence u rizikových jedinců (rychle zhubnul, zvrací s jakoukoli argumentací...), a to v podobě interaktivních programů, rozvoje všeobecných aktivit a zájmů. pro nemocné a jejich rodinné příslušníky doporučuje rozšířit nabídku vhodných konkrétních materiálů (svépomocné příručky jak zvládat anorexii, bulimii, předání kontaktu na návaznou instituci). U všeobecné prevence je dobré spíše se zaměřit na předcházení nevhodných redukčních diet a prostředků na zhubnutí (důraz ne na nebezpečnost, ale na neúčinnost) a předcházet šikaně pro vzhled, oblečení nebo tělesný výkon.

PREVENCE TÝRÁNÍ, ZNEUŽÍVÁNÍ A ZANEDBÁVÁNÍ DĚTÍ

„Do okruhu poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte řadíme veškeré projevy spojené s následky týrání, zanedbávání či zneužívání (jako jsou např. deprivace projevy, výchovné problémy, adaptační problémy, zdravotní a psychické následky atd.).“ (Miovský a kol. 2012, s. 73)

V prevenci tohoto rizikového chování je ze strany školy zásadní pozorovat chování dítěte (výrazné změny v chování, nevysvětlitelné rány a modřiny, apod.). ze specifické prevence je třeba zaměřit se na práva dítěte, naučit žáky rozlišovat hranici mezi „přiměřeným trestem“ za nevhodné chování a týráním a informovat

žáky o možnostech řešení situací, kdy jsou ohroženi tímto rizikovým chováním (např. předat kontakt na Linku bezpečí).

DALŠÍ TÉMATA PREVENCE

V poslední době ve společnosti můžeme sledovat vysoký nárůst zadluženosti a častou neschopnost dlužníků svoje závazky plnit. v souvislosti s touto problematikou je do škol nově přidán rozvoj finanční gramotnosti, který je zařazen zpravidla do hodin matematiky nebo občanské výchovy.

Dalším fenoménem, který není ukotven v předchozí kategorizaci, je rizikové chování na internetu. Za rizikové můžeme označit sdílení intimních fotografií na sociálních sítích, sexting, nízká ochrana osobních údajů v prostředí internetu, kybergrooming a zneužívání kyberprostředí k šikaně (kyberšikana).

1.4 SYSTÉM PREVENCE V ČR

Systém prevence rizikového chování je multidisciplinární problematikou, částečně se na ní podílí zejména resorty školství, zdravotnictví a vnitra. Spolupráce v mnoha ohledech pokulhává a přístupy jednotlivých resortů se liší. Z pohledu zdravotnictví je velmi aktivní Státní zdravotnický ústav, který vytvořil například metodiky Normální je nekouřit pro práci s žáky na prvním stupni ZŠ a podílel se na vzniku filmů od Davida Vígnera (viz kapitola 2.2). Prioritou v programech SZÚ bývá ochrana veřejného zdraví, zejména podpora zdravého životního stylu.

Subjekty spadající pod gesci Ministerstva vnitra se často věnují až sekundární a terciární prevenci, ale některé městské policie nabízejí zdarma přednášky školám. Prevence z pohledu policie je často vnímána jako prevence kriminality. v některých případech je stále ze strany policie preferován zstrašující a represivním přístup. na poli terciární prevence se prosazují i programy Ministerstva spravedlnosti, které řadíme do kategorie probačních či resocializačních programů.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy se snaží pojmout prevenci komplexně a financuje i programy všeobecné primární prevence. Na prevenci ve školách a školských zařízeních se podílejí zejména pedagogicko-psychologické poradny a neziskové organizace. Pro kontrolu kvality těchto externích realizátorů prevence zavedlo MŠMT Standardy programů primární prevence, které u těchto subjektů ověřuje certifikačním procesem. Pilířem certifikací jsou standardy kvality, které formulují zásady efektivní prevence, popisují kvalifikační nároky na lektory primární prevence, stanovují povinnosti realizátorů i práva klientů. Proces certifikace je sice dobrovolný, ale podmiňuje možnost čerpání státních dotací.

PREVENCE V REŽII ŠKOLY

Povinností školy je pro každý školní rok sestavovat Minimální preventivní program, jehož cílem je komplexně podchytit a zkoordinovat preventivní aktivity, které škola do své činnosti zařazuje. Minimální preventivní program je jedním ze strategických dokumentů školy, měl by vycházet z analýzy prostředí a nastavovat konkrétní měřitelné cíle. K naplňování preventivních cílů mohou školy přistupovat svépomocí prostřednictvím třídnických hodin, adaptačních i jiných kurzů, školních projektů, apod. nebo si pozvat externí spolupracovníky, jimiž bývají nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny nebo neziskové organizace.

Sestavení minimálního preventivního programu a jeho koordinaci má na starosti školní metodik prevence, který má na tyto povinnosti vyhrazený čas snížením úvazku na výuku (snížení úvazku se liší dle velikosti školy). Minimální preventivní program by na škole neměl realizovat pouze metodik prevence, jeho úkolem je spíše koordinovat činnost pedagogů a externích subjektů, vést administrativu, vyhledávat ohrožené žáky a spolu s výchovným poradcem intervenovat v případě výskytu rizikového chování. Mezi povinnosti metodika prevence patří mimo jiné i spolupráce s odborem sociálně právní ochrany

a specializovanými školskými zařízeními (pedagogicko-psychologické poradny, diagnostické ústavy, střediska výchovné péče).

Témata prevence rizikového chování a s ním spojené cíle najdeme i v Rámcovém vzdělávacím programu. Nejbližší má k prevenci předmět Výchova ke zdraví (popřípadě Rodinná výchova, Občanská výchova) a průřezová témata Osobnostní a sociální výchova a Multikulturní výchova. Další předměty, například literatura nebo výtvarná výchova mohou sloužit jako prostředí pro atraktivní metody, které mohou vhodně podpořit preventivní cíle.

REZERVY SYSTÉMU PRIMÁRNÍ PREVENCE

Jedna ze stěžejních pozic v primární prevenci je role třídního pedagoga, jehož úloha je často nedoceněná a zejména příprava na tuto pozici nedostatečná. Školy mají možnost do rozvrhů zařadit třídnické hodiny, které mohou být věnovány řadě preventivních témat, ale práce se skupinovou dynamikou, základní informace k rizikovému chování ani zážitková pedagogika v dnešní době nejsou součástí standardní přípravy pedagoga. Pokud by se na vysokých školách zkvalitnila v tomto směru příprava budoucích učitelů, mohla by všeobecná primární prevence být zcela v gesci školy pod vedením metodika prevence (případně školního psychologa nebo sociálního pedagoga).

Achillovou patou současného systému, kdy preventivní programy na školách zajišťují neziskové organizace, je financování, které neodpovídá reálným potřebám škol. v tuto chvíli na primární prevenci přispívá MŠMT a některé větší obce, zbylé finanční prostředky si musí školy a neziskové organizace získávat formou sponzorských darů od dárců či nadací.

1.5 ZÁSADY EFEKTIVNÍ PRIMÁRNÍ PREVENCE

Aby preventivní působení bylo úspěšné a mělo na žáky kýžený vliv, je třeba dodržovat zásady efektivní prevence. Níže uvedené rozdělení zásad je převzato

ze sborníku Primární prevence rizikového chování ve školství (Miovský & Skácelová & Zapletalová 2010, s. 39 - 41) a je doplněno o vlastní komentář.

- **„Komplexnost a kombinace mnohačetných strategií“** vychází z bio-psycho-sociálního modelu, který upozorňuje na multifaktoriální příčinnost rizikového chování a je tedy vhodné kombinovat vícero přístupů a metod. Komplexnost v tomto kontextu neznámá jen zahrnutí všech forem rizikového chování, ale i účinnou spoluprací rodiny, školy a dalších subjektů.
- **„Kontinuita působení a systematickosti plánování“** – Spolupráce uvnitř školy i školy a externích subjektů by měla být koordinovaná, preventivní působení by na sebe měla vzájemně navazovat a doplňovat se. Nešvarem bývají v tomto směru jednorázové akce, které bez další návaznosti nemají příliš velký efekt.
- **„Cílenost a adekvátnost informací i forem působení“** je pro prevenci velmi zásadní, při přípravě programu musíme zohledňovat například zkušenosti a míru ohrožení cílové skupiny, vývojová specifika, charakter skupiny (skupinovou dynamiku). při nerespektování této zásady by se program mohl minout účinkem, nebo dokonce naopak motivovat účastníky k experimentům. Příkladem kontraproduktivní formy prevence jsou v minulosti často pořádané besedy s ex-usery (lidmi vyléčenými ze závislosti), tato intervence měla často opačný dopad, žáci z programu nabyli dojmu, že léčba je snadná a experimentování se pro ně stalo ještě atraktivnější.
- **„Včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku“** – aby primární prevence byla primární prevencí, je třeba začít s programy již v nízkém věku, dokud cílová skupina není přímo ohrožena rizikovým chováním. Například prevence kuřáctví by měla být na školách řazena již na prvním stupni.
- **„Pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ“** – kromě upozorňování na rizika a učení domýšlení důsledků

našeho chování je cílem primární prevence také propagace zdravého životního stylu, učení dovedností k řešení konfliktů a prezentace alternativních forem chování (např. aktivní trávení volného času).

- **„Využití KAB modelu“** – model „knowledge – attitude – behavior“ (v češtině znalosti – postoje – chování), popisuje tři vzájemně propojené kameny a mezníky, na kterých je třeba primární prevenci stavět a jakým směrem je třeba prevenci cílit. Vstupním předpokladem jsou potřebné znalosti žáků, aby chápali možná rizika a kontext rizikového chování, na základě znalostí může dojít ke změně postojů a teprve na základě postojů dochází ke změně chování.
- **„Využití peer prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení“** – tato zásada zdůrazňuje silný vliv vrstevnické skupiny na jednání jednotlivce a potřebu tento vliv reflektovat, ideálně i využít jako jeden z faktorů pro preventivní působení. Jedním ze základních pilířů preventivních programů je interaktivní forma programu, nejčastěji uplatňujeme metody hry, diskuze a skupinové práce.
- **„Denormalizace“** označuje cílení programu na tvorbu (posílení) pozitivních norem v kolektivu a odbourání negativních norem, například je-li ve školní třídě normou agresivní řešení konfliktů, pracujeme na změně této normy a učíme žáky jiným způsobům řešení
- **„Podpora protektivních faktorů ve společnosti“** – škola sama o sobě může ovlivňovat prevenci jen do jisté míry. Zákonná opatření, společenské normy a například dostupnost návykových látek je velký faktor, který však škola stěží může ovlivnit. Dále je pro účinnou prevenci třeba znát návazné instituce, které může škola využít a v případě potřeby na ně odkazovat žáky a jejich rodiče.
- **„Nepoužívání neúčinných prostředků“** – jako neúčinné formy prevence označujeme například zastrašování, programy zaměřené pouze na předávání informací, frontální přednášky,...

1.6 EVALUACE PREVENTIVNÍCH PROGRAMŮ

Hodnocení efektivity preventivních programů je poměrně obtížné. Naším cílem není zhodnotit pouze znalosti, které snadno ověříme například testem či přezkoušením, nebo dovednosti, které žáci mohou předvést na modelových situacích, ale klíčové jsou pro nás zejména postoje a konkrétní změny v chování žáků, které se ověřují poměrně obtížně.

KIRKPATRICKŮV MODEL EVALUACE

Pro evaluaci vzdělávacích programů se často používá Kirkpatrickův model evaluace, který říká, že evaluaci vzdělávacího programu můžeme rozdělit do čtyř úrovní (Armstrong 2002). První úroveň se dotýká bezprostřední reakce účastníka na program. Účastník se vyjadřuje k průběhu programu, k použitým metodám, k atraktivitě výuky. Získání této zpětné vazby je často velmi bezprostřední, ale je pouze prvním krokem k úspěšnému programu. Pozitivní reakce na program je pro přijetí obsahu vzdělávání klíčová, proto je vhodné věnovat se získání i této zpětné vazby.

Druhá úroveň evaluace se nazývá „učení“ a dotýká se ověření předaných znalostí a dovedností. Ověření se nejčastěji provádí prostřednictvím znalostních testů, modelových situacích atp.

Třetí úroveň evaluace se zajímá o chování účastníků, jejím cílem je ověřit, zda účastníci získané poznatky uplatňují ve své praxi. K ověření aplikace poznatků ze vzdělávání se často využívá hodnocení okolí účastníka namísto sebereflexe. Z hlediska měření efektivity preventivního programu je k této fázi potřebný časový odstup, který lze získat při dlouhodobé spolupráci s kolektivem.

Čtvrtá úroveň evaluace se zaměřuje na celkové výsledky a dopad programu na zadavatele, z hlediska prevence tedy školu, v širším pojetí stát či společnost. Jejím cílem je tedy změřit celkovou efektivitu programu – časová investice, finanční náklady a další náklady versus získaný efekt. Vzhledem k proměnlivosti

společenských podmínek je měření efektivity preventivních programů velmi obtížné.

Jako nástroj evaluace pro vyhodnocení efektivity programu se nejčastěji používá dotazník a rozhovor, který často probíhá bezprostředně po realizaci programu, z pohledu Kirkpatrickova modelu se zaměřuje tedy zejména na první a druhou úroveň evaluace.

EVALUACE V PREVENCI

Základním předpokladem pro změřeni efektivity preventivního programu je znát výchozí stav. Vědět, jaké znalosti a dovednosti žáci ovládají, jaké postoje zastávají a jakým způsobem se chovají (ve vztahu k rizikovému chování). „Z hlediska dopadu můžeme měřit např. změnu postojů nebo znalostí u dané cílové skupiny. Co je však nejdůležitější, je měření změn chování.“ (Miovský & Šťastná & Gabrhelík & Jurystová 2011, s. 239)

Měření znalostí a dovedností je poměrně snadné, nejčastěji preferujeme formu testu, rozhovoru nebo modelových situací. Měření postojů je poměrně obtížnější, ale stále existují nástroje, které nám pomohou postoje kvantifikovat a lépe popsat. Tomuto tématu se věnuje například Vacek (2013). Změny v chování je vhodné sledovat s větším časovým odstupem. Toto měření se tedy provádí nejčastěji principem „pretest - posttest“, tedy testováním stejné skupiny před programem a po programu.

Zároveň je třeba si uvědomit, že vedle našeho preventivního programu mohou mít na žáky vliv i jiné subjekty – školní výuka, vrstevníci, rodinné zázemí, média, přirozený vývoj jedince,... pro přesnější výsledky se k evaluaci používá kontrolní skupina, tedy skupina s podobnými parametry (věk, region,...), ale bez působení programu a pozorujeme, zda skupina vykazuje obdobné či jiné výsledky.

2 FILM VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 FILM VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Základní tezí, která komplikuje orientaci v tématu, jsem si dovolila vypůjčit o Maška a Zikmundové: „Audiovizuální a filmová edukace představuje v českých podmínkách dosud terminologicky a obsahově neujasněnou vzdělávací subdisciplínou, která se formuje již řadu let, avšak stále není její koncept podle našeho názoru uspokojivě dořešen.“ (Mašek & Zikmundová 2012, s. 6-7)

Již Baranov (1989, s. 44) vymezuje vztah školy a filmového umění v několika kategoriích. Jednou z rovin je rovina filmu ve vztahu k jiným vyučovacím předmětům (film a historie, film a literatura, apod.). Druhou rovinou je využití filmu jako prostředku výchovy, kdy otázkou jsou konkrétní metody a formy organizace výuky.

K častějšímu zapojování audiovizuálních projekcí do výuky výrazně pomohlo zlepšení technických možností. Většina škol má k dispozici dataprojektory, často přímo propojené s interaktivní tabulí, které jsou hojně využívány pro výuku zejména na 1. stupni. Technické vybavení škol je často napřed před počítačovou gramotností jednotlivých vyučujících, kteří proto tyto nové prostředky využívají jen sporadicky a s obavou.

V dnešním pojetí školské výchovy v rámci průřezových témat je zařazena Mediální výchova, jejímž cílem je zejména naučit žáky pracovat s mediálním sdělením, umět jej kriticky zhodnotit a interpretovat a chápat kontext mediálního prostředí a vlivu médií. Tento pedagogický cíl, který se dotýká nejen audiovizuálních děl ale i tištěných médií, je v literatuře již poměrně bohatě rozpracován a není tématem této práce.

V roce 2010 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schválen návrh pro zařazení nepovinného předmětu filmová výchova, někdy též nazývaného audiovizuální výchova. Hlavním smyslem tohoto zaměření je „podpora jak

vnímání a hodnocení vizuálních produktů, tak i stimulace vlastní tvorby žáků, která ve školní praxi dosud probíhala bez jakékoli opory ve vzdělávacích cílech a obsahu.“ (Mašek & Zikmundová 2012, s. 7)

Zpestřením předprázdninového programu ve školách bývají projekce v kině. Výběr filmů je často dán možnostmi místního kina a to zpravidla nabízí pouze snímky, které běží v kinech v daném období. Klasicky školy vybírají snímky, které mají spíše zábavný charakter a jsou odlehčením školních povinností, pouze některá kina mají nabídku přímo cílenou na školy a jejich vzdělávací a výchovné cíle.

Film ve výuce často používají učitelé jazyků, kteří žákům pouští filmy v původním znění a podobně jako u poslechovéch cvičení je trénují v porozumění roditelým mluvčím. Potenciál využití filmů se v poslední době začíná nacházet i při výuce dějepisu, zeměpisu nebo literatury.

Ve vztahu k prevenci rizikového chování můžeme v poslední době vidět jako jeden z uplatňovaných prostředků projekci filmů. Jednotlivé projekce jsou ale jen málokdy doplněny další diskuzí a zpracováním prožitku, proto si efektem takovýchto preventivních aktivit nemůžeme být stoprocentně jisti a mým cílem je toto téma metodicky podchytit a navrhnout, jak s filmem následně pracovat.

Vedle školních náhledů na využití filmu ve výchově a vzdělávání je třeba zmínit ještě náhled terapeutický. v poslední době se nejen u nás začíná rozvíjet obor cinematerapie a s ním spojená cinemapedagogika, která využívá proces identifikace s postavou k rozvoji sociálních a emocionálních zkušeností. Obor cinematerapie, ze kterého lze odvodit i pojem cinemapedagogika, vychází svými přístupy a cíli z biblioterapie (bibliopedagogiky). „Hesley cinematerapii definuje jako proces, kdy divák sleduje film s postavami nebo zápletkou podobnou jeho problémům. Jedinec tak dokáže nahlížet svoji situaci z nové perspektivy.“ (Krátká 2010, s. 149)

Cinematerapie podle Krátké říká, že „zkušenost s audiovizuálními médii se stává pedagogicky významnou v okamžiku, kdy dochází k identifikaci jedinců

s postavou a kdy na základě reflexe této sebeidentifikace nabývají nových sociálních a emocionálních zkušeností.“ (Krátká 2008, s. 18) s touto tezí si dovolím nesouhlasit. Zkušenost s filmem či jiným audiovizuálním dílem může být přínosná i v případě, kdy nedojde k identifikaci s postavou. Samotný kontext příběhu, pochopení souvislostí, empatie vůči chování postav a vnímání příčin a následků může být pro účastníky přínosná i bez přímé identifikace s hrdinou.

2.2 PROJEKTY VYUŽÍVAJÍCÍ FILM VE VZDĚLÁVÁNÍ

V následujících odstavcích jsou shrnuty vybrané projekty, které film a jiná audiovizuální díla využívají ve školním prostředí pro vzdělávací a výchovné cíle.

JEDEN SVĚT NA ŠKOLÁCH

Projekt Jeden svět na školách realizuje obecně prospěšná společnost Člověk v tísni. v rámci projektu jsou školám nabízeny projekce dokumentů, které doplňují aktivity festivalu Jeden svět. Mimo březnové projekce ve velkých městech mají školy možnost na webových stránkách www.jsns.cz získat k projekci dokumentární filmy (některé jsou ke stažení, jiné online ke spuštění) a legálně je pouštět ve škole pro doplnění výuky.

K dokumentům projekt nabízí zpracované materiály, které obsahují náměty k diskusi, odpovědi na nejčastější otázky a náměty na aktivity pro práci s kolektivem po zhlédnutí filmu. Část portálu je veřejně dostupná, ale pro přístup k většině materiálů je třeba registrace přes školské zařízení.

AEROŠKOLA

Aeroškola je aktivita organizována kinem Aero ve spolupráci s kinem Světozor a Bio Oko. Aeroškola pořádá projekce filmů pro školy, workshopy (filmové a animační dílny) a semináře pro pedagogy. na webových stránkách projektu (www.aeroskola.cz) v sekci ke stažení najdeme metodiky k některým dokumentárními filmům. v rámci Aeroškoly probíhá také projekt Film aktivně, který propojuje zaměření rozboru filmu jak na vizuální zpracování, tak

na příběhovou linii, se kterou dále interaktivně pracují spolu s účastníky projekce. „Projekt vznikl proto, aby pomohl pedagogům při práci s filmem v jejich výuce. Nabízí také zajímavou alternativu tradičních mimoškolních výchovně-vzdělávacích aktivit. Dětem i učitelům by pak tyto programy měly umožnit přestat se bát o filmu mluvit. Diskutovat o něm, všimnout si toho, jak na nás působí, objevovat to, co už známe z jiných médií a poznávat nové.“ (Arbanová 2006, s. 18)

Na webu Aeroškoly jsou dostupné metodiky i k filmům, které lze využít i v prevenci rizikového chování, například k filmu Katka (2010) od Heleny Třeštíkové, který v časosběrném dokumentu mapuje život drogově závislé. Tématu poruch příjmu potravy se věnuje americký dokument Super Size Me (2004) od režiséra Morgana Spurlocka.

FILMY OD DAVIDA VIGNERA

Státní zdravotnický ústav ve spolupráci s režisérem Davidem Vignerem vytvořil čtyři filmy, které tematicky představují vybrané patologické jevy. Filmy včetně metodik jsou po přihlášení dostupné školám na webu www.videoskolam.cz. Prozatím vznikly čtyři filmy:

- Mezi stěnami (2007) zabývající se šikanou,
- Mezi nimi (2010) o problematice HIV/AIDS,
- Sami (2012) o tématu poruchy příjmu potravy,
- Na hraně (2015) o manipulaci.

PROJEKT FILM VE VÝCHOVĚ „DO DNA“ OD PODANÝCH RUKOU

Obecně prospěšná společnost Podané ruce od školního roku 2014/2015 nabízí preventivní program „Do dna?“ zaměřený na prevenci alkoholismu. Program využívá filmu jako evokačního prvku a následně pracuje s žáky technikami dramatické výchovy (např. technikou divadlo fórum), jejíž metody již má společnost ověřené díky programu Divadlo ve výchově „Na zdraví?“.

ANTIFET FEST ANEB JDE TO I JINAK

Propojení filmu a prevence ukazuje i projekt Hlavního města Prahy „Antifet fest aneb jde to i jinak!“. Jde o soutěž, která je vyhlašována každoročně pro všechny školy a školská zařízení na území hlavního města Prahy. Účastníci točí filmy s preventivní tematikou, odborná porota poté ocení ty nejzajímavější. Oceněné snímky jsou zdarma distribuovány zájemcům na DVD.

2.3 FILM A PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Jak z předchozích odstavců vyplývá, možností využití filmu ve školním prostředí je řada. Z hlediska uplatnění v prevenci můžeme snahy zapojit film rozdělit do několika směrů.

Prvním je uplatnění dokumentárních filmů. Jejich nespornou výhodou je realistické zachycení skutečnosti, které nám přibližuje velmi přesně kontext daného příběhu a postavy. Jistou nevýhodou dokumentů je občasná menší dynamika vyprávění, která je daní za zobrazení reálného příběhu. Druhou nevýhodou můžeme spatřovat v často poměrně komplikovaném jazyce, který se v dokumentární tvorbě používá. o uplatnění dokumentu (nejen) v prevenci rizikového chování se snaží například projekt Jeden svět na školách.

Druhý směr, kterým se vydal například Státní zdravotnický ústav při spolupráci s Davidem Vignerem, je natáčení speciálních filmů určených pro projekce ve školách. Výhodou tohoto přístupu je velmi specializovaný a s odborníky konzultovaný scénář, který nám dává metodicky dobře zvládnutý podklad pro práci s žáky. na druhou stranu je film točen jako nízkorozpočtový, což je znát na hereckých výkonech a dalších méně atraktivně zvládnutých disciplínách. Film proto může působit v některých případech až amatérsky.

Třetí směr, který se snažím prezentovat v této práci, je snaha využít již natočené profesionální snímky, jejichž primární záměr nebyl působit preventivně, a hledat v nich atraktivně a reálně zpracovaná témata rizikového chování. Tento směr

vyžaduje poměrně kreativní přístup a zohlednění mnoha kritérií, kterým se věnuji v kapitolách 4.1 a 4.2.

Čtvrtý směr, který v předchozím výčtu prezentuje projekt „Antifet fest aneb jde to i jinak“ využívá film jako tvůrčí proces, do kterého vstupují sami žáci v roli filmařů – scénaristů, režisérů, kameramanů, herců,... Tento směr je přínosný zejména pro tvůrce samotných snímků, využití vzniklých krátkých filmů je ve většině případů velmi obtížné.

3 FILM JAKO ZÁŽITEK URČENÝ K REFLEXI

3.1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Zážitková pedagogika v českém prostředí není dosud plně uznanou pedagogickou disciplínou, následkem čehož není stanovena jednoznačná terminologie. Zážitkovou pedagogiku někdy též označujeme pojmem výchova zážitkem, prožitková pedagogika či zkušenostní učení (podrobnějšímu rozlišení se ve svém článku věnuje Jirásek (Jirásek 2004, s. 6-16)).

Kolář ve své knize říká, že „za zkušenostně reflektivní učení lze označit takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto možnosti skýtají, přestože je v běžném životě často nelze ani postřehnout. Těmto nově získaným informacím přiřazují posléze osobní význam s individuálním dopadem na bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.“ (Kolář 2013, s. 26) Jinými slovy řečeno, v bezpečném herním prostředí člověk získá zkušenost, kterou prostřednictvím reflexe transformuje v obecně uplatnitelnou zkušenost (poučení) pro běžné životní situace.

Česká zážitková pedagogika má za sebou poměrně dlouhý a pestrý vývoj a na její dnešní podobě se podílelo hned několik původních teorií. Některé zásadní jsou uvedeny v následujících odstavcích.

MODEL „PROCESSBURGER“

Teorie processburgeru říká, že přestože jsme vystaveni modelové herní situaci, jsou naše emoce i skupinové procesy, které při hře prožíváme, reálné a odpovídají našim vzorcům chování v reálné situaci. „Na základě přijetí tohoto vysvětlení je pak možné hledat paralely mezi tím, jak se člověk choval v rámci daného úkolu, a toho, jak se pravděpodobně chová také ve svém běžném životě. Právě tudy může během reflexe probíhat přesun získaných zkušeností z programu do každodenního fungování účastníka, ať už v jeho osobním či pracovním prostředí.“ (Drahanská 2013, s. 32)

Konkrétním příkladem takovéto přenositelné herní zkušenosti může být skupinový úkol zaměřený na řešení problému. Během této herní aktivity se přirozeně mezi účastníky rozdělí týmové role - někdo bude k úkolu přistupovat pasivněji, jiný se bude snažit koordinovat ostatní členy týmu, další bude hledat co nejvíce možných řešení, jiný se bude soustředit na realizaci vymyšleného řešení, atd.

Přestože se jednalo o bezpečné prostředí hry, účastníci projeví své přirozené vzorce chování – do úkolu se zapojili přístupem, který do jisté míry odpovídá jejich běžnému pracovnímu nasazení, úspěch i neúspěch byl i v případě pouhé hry doprovázen reálnými emocemi. Podobně se v aktivitě projeví i skupinové procesy jako je například rozdělení rolí nebo řízení pracovního procesu.

KOLBŮV CYKLUS UČENÍ

„Kolb popisuje 4-stupňový cyklus zahrnující konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení. Učení je tak založeno nejen na předávání slov, ale nachází zde svou centrální úlohu především zážitek. Transformací zážitku v učebním procesu získává jedinec vědomosti a zkušenosti.“ (Caloňová 2012,

s. 80). v našem pojetí – v kontextu filmové projekce – je zážitkem film a cílem následné práce je zážitek převést na přenositelnou zkušenost uplatnitelnou v běžných životních situacích.

Kolb ale není zcela původním autorem myšlenky zkušenostního učení, prvopočátky této teorie můžeme vidět už u Komenského, který „prosazoval názornou výuku a možnost žáků vyjadřovat se k probírané látce. ve svých pracích usiloval o to, aby se lidé učili ze situací odpozorovaných v přírodě a v okolí a aby tak činili po celý život. se svými žáky rozebíral jejich zkušenosti a pomáhal jim formovat své poznatky o nich samých i o světě kolem.“ (Reitmayerová & Broumová 2007, s. 17)

Podobné myšlenky na přelomu 19. a 20. století prosazoval také John Dewey (Hanuš & Chytilová 2009, s. 37 - 38), jeho myšlenky metodu zážitkové pedagogiky obohatily o princip spojitosti zážitků a zjištění, že prožívání je individuální a upozorňoval také na rizika negativních zkušeností, které mohou vést k rozvoji osobnosti špatným směrem. Zážitek považoval za hnací sílu, která má vzbudit zvědavost a podpořit iniciativu.

Kurt Lewin ovlivnil zkušenostní učení o zapojení teorie skupinové dynamiky, kladl velký důraz na zpětnou vazbu, do které začleňoval jak pozorující pedagogy, tak samotné účastníky. „Zjistil tak, že učení je nejsnazší v prostředí, kde se vyskytuje protikladné napětí a konflikt mezi bezprostředním konkrétním (subjektivním) zážitkem a analytickou objektivností.“ (Hanuš & Chytilová 2009, s. 40)

3.2 KONSTRUKTIVISTICKÝ MODEL UČENÍ - EUR

Druhý přístup, který můžeme při práci s filmem použít je třífázový model učení (někdy též nazývaný model EUR) (Činčera 2007, s. 86). Jeho uplatnění v kontextu práce s filmem lze realizovat rozčleněním programu na tři fáze.

První fáze Evokace má za cíl žákům navodit téma, nadchnout žáky pro společnou práci, vzbudit jejich zvědavost a zároveň stručně shrnout jejich dosavadní znalosti a zkušenosti s tématem.

Následující druhá fáze Uvědomění si významu může být realizována prostřednictvím studia informačních materiálů, experimentu, exkurze, videoprojekcí filmu, apod. Cílem této druhé fáze je konfrontovat dosavadní zkušenosti žáků s jiným pohledem na téma a rozšíření jejich dosavadních zkušeností.

Třetí fáze Reflexe má podobný cíl jako reflexe v modelu zážitkového programu, tedy ohlédnout se za předchozí fázi „uvědomění si významu“ a pojmenovat a shrnout nové zkušenosti a poznatky účastníků.

3.3 SCHÉMA PREVENTIVNÍHO PROGRAMU

Vedle funkčních a atraktivních metod má na efektivitu a úspěch našeho programu velký vliv dramaturgické uspořádání. Podobně jako divadelní dramaturgie respektuje aktuální témata ve společnosti, je cílem dramaturgie v zážitkové pedagogice věnovat se rozložení a zaměření jednotlivých aktivit v programu. „Dramaturgie je způsob jak uspořádat různé aktivity a hry do smysluplného celku.“ (Franc & Zounková & Martin 2007, s. 27) Rovinu, kterou bychom při tvorbě programu měli respektovat, je rovina skupinové dynamiky, obecně logickou návaznost a schopnost účastníků udržet pozornost a aktivně se podílet na programu.

Při práci se skupinou účastníků je třeba respektovat aktuální nastavení skupinové dynamiky a přizpůsobit jí konkrétní podobu realizovaného programu. Je rozdílné pracovat s nově vzniklou skupinou nebo se studenty, kteří se znají pět let. Na průběhu programu se velmi výrazně mohou projevit normy nastavené v kolektivu. v některých kolektivech je pokus o vtip třídou brán jako „příjemné zpestření“ v jiných „trapným výstupem“. Někde je spolupráce v koedukovaných skupinách běžnou praxí, jinde existuje téměř demarkační linie mezi dívkami

a chlapci. Jiný průběh diskuze o filmu lze očekávat při práci se studenty gymnázia a jiný se studenty odborného učiliště. při práci s kolektivem je třeba tato specifika respektovat a připravit se na mimořádné situace, které mohou v souvislosti s tématem vyplynout. Schopnost udržet pozornost je v první řadě dána věkem účastníků, čím mladší, tím více je třeba program dělit na menší úseky a pestře střídat aktivity.

Následující návrh vychází z Metodiky vedení třídnických hodin od Lenky Skácelové (Skácelová 2012, s. 10). Model Skácelové vychází z časové dotace jedné vyučovací hodiny. na počátku programu je vhodné začít připomenutím minulých setkáním, zveřejněním tématu setkání a nastavením pravidel. pro nastartování interakce ve skupině je vhodné zařadit na začátek programu aktivitu z kategorie ledolamek – „icebreakerů“. Následuje hlavní technika, která vede k našemu stěžejnímu cíli, a proto jí věnujeme největší část našeho prostoru. na závěr setkání zařazujeme krátké shrnutí programu, evaluaci programu a vzájemnou zpětnou vazbu. Podobnou strukturou, i když v jiném časovém rámci, lze aplikovat během práce s filmem.

3.4 FILM JAKO ZKUŠENOST KE ZPRACOVÁNÍ

„Prostřednictvím příběhů fikčních postav divák nabývá zkušeností s nejrůznějšími tématy. Toto zkušenostní učení vychází z procesu identifikace s postavou, jehož součástí je proces (sebe)reflexe.“ (Krátká 2010, s. 137) Z pohledu našeho tématu primární prevence tak můžeme tohoto fenoménu využít a žákům zprostředkovat zkušenost s následky rizikového chování, doplnit kontext jednotlivých jevů a vést je tak k bezpečnějším formám chování.

Pokud bychom porovnali přímou zkušenost z aktivity se zprostředkovanou zkušeností prostřednictvím filmu, můžeme najít jeden zásadní rozdíl. Filmem zprostředkovaná zkušenost je ke zpracování mnohem bezpečnější, u filmu stále máme možnost se od fikční postavy „odstříhnout“, vůči jejímu chování se ohradit a v reflexi k tématu nepřistupovat s přímým osobním vkladem. U reflexi aktivit

se občas můžeme setkat s vyhraněnou reakcí na kritiku chování, která je pro mnohé účastníky těžko zpracovatelná. Z tohoto úhlu pohledu klade práce s filmem na pedagoga nižší nároky než práce s běžnými metodami zážitkové pedagogiky.

Některými českými autory bude film jako ekvivalent zážitku těžko přijímán. „Nové oblasti zkušenostního učení (experiential learning) patří v současné (zahraniční) pedagogice k poměrně rozvíjeným oblastem, které ve svém počátku vycházejí ze základů Deweye, Piageta a Lewina (oproti tomu se tuzemská pedagogika zaměřujeme především na tradiční zážitkovou pedagogiku v přírodním prostředí, např. Kolb, 1984).“ (Krátká 2010, s. 137) Tato skutečnost je v českém prostředí dána zejména úzkou provázaností zkušenostního učení s oblastí volnočasové pedagogiky, která preferuje aktivní formy trávení volného času a výchovu v přírodě. Naproti tomu sledování audiovizuálního díla je bráno spíše jako pasivní činnost, která navíc využívá moderní technologie, které jsou v dnešní době ve spojitosti s výchovou dětí brány jako něco negativního a rizikového, od čeho bychom děti měli separovat.

„Ke zkušenostem a zážitkům, které vedou k rozvoji osobnosti, sociálnímu a emocionálnímu učení, však dochází také pod vlivem zkušeností zprostředkovaných audiovizuální kulturou.“ (Krátká 2010, s. 137) Aby zkušenost byla přenositelná, musí být doplněna o reflexi. Často film nebo jiná silná zkušenost vyvolává spontánní potřebu reflexe, jinou formou může být reflexe řízená pedagogem, která je předmětem třetí kapitoly této práce.

„Teorie vcítění tvrdí, že existuje v člověku vlastní duševní proces, při němž se empaticky spoluprožívá cizí prožitek. Vnímající sám pocítuje hněv vnímaného jako svůj vlastní pocit, spoluprožívá vše dobré i zlé, spokojenost při pohledu na obraz vánoční pohody, jež vyzařuje z tváří zúčastněných, ale i nebezpečí provazolezce a jeho pohyby.“ (Pondělíček 1964, s. 125) Příkladem prožívání jsou jak emoce, které během filmu prožíváme a často i projevujeme, ale

i nekontrolovatelné pohyby, které jako divák například při rváčkách a jiném ohrožení hrdiny bezděčně děláme a těžko můžeme ovládat.

3.5 REFLEXE JAKO PROSTŘEDEK KE ZPRACOVÁNÍ PROŽITKU

Zážitková pedagogika je neoddělitelně spojena s pojmem reflexe (review). Autoři vnímají význam této části práce se skupinou různě. První směr říká, že reflexe je „řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů.“ (Reitmayerová & Broumová 2007, s. 12). Tento směr vnímá reflexi jako prostor k uvědomění si cílů a poznatků z aktivity v širším pojetí.

Druhý směr říká, že „reflexe by měla především vytvářet prostor pro sdílení pocitů a zážitků a poskytovat tak cennou zpětnou vazbu pro účastníky i instruktory.“ (Pelánek 2008, s. 101) Tedy druhé pojetí vidí prioritu ve skupinové dynamice a zpětné vazbě na interakce, které proběhly mezi jedinci. v této práci preferuji zejména první pojetí.

V kontextu reflexe se často používají i další pojmy – review a evaluace. Review označuje zejména první dvě fáze reflexního procesu (průběh a emoce), tedy ohlédnutí se za aktivitou. Evaluace je hodnocení dopadu programu, kvality provedení a spokojenosti účastníků (Caloňová 2012, s. 86). Jejím primárním cílem je tedy získat podněty pro instruktory s cílem zlepšit program pro příští realizaci.

CÍLE REFLEXE

Cíle reflexe můžeme opět dělit v souvislosti s jejím pojetím. Naším cílem může být buď reflektování skupinové dynamiky, nebo ukotvení vzdělávacích cílů. „Výstupy mohou být dovednosti, vědomosti, hodnoty, modely chování, popsané procesy řešení či postupu, vyjádření, zobrazení, pojmenování apod.“ (Caloňová 2012, s. 83) pro čitelnější uchopení tématu lze zjednodušeně říci, že „výstupy

reflexe jsou v podstatě žáky zformulované cíle našeho záměru.“ (Drahanská & Langrová & Slejšková & Trčková 2007, s. 73).

Oproti frontálnímu výkladu vyžaduje práce s reflexí poněkud svérázný přístup: „Cesta k získaným zkušenostem by neměla být dlážděna předkládanými hotovými pravdami, ale měla by být pokaždé znovu vyšlapávanou pěšinkou pralesem individuálních pohledů. Učitel by měl opět zastávat spíše roli prostředníka diskuze a mít připraveny klíčové otázky, těžiště aktivity by však stále mělo spočívat na žácích.“ (Drahanská & Langrová & Slejšková & Trčková 2007, s. 72). Tento přístup vyžaduje od pedagoga jiné dovednosti než klasická frontální výuka. „K vedení reflexe budeme potřebovat především základy moderace, facilitace a řízení diskuze.“ (Drahanská & Langrová & Slejšková & Trčková 2007, s. 72).

PRŮBĚH REFLEXE

Základní podobou reflektivního zpracování prožitků jsou techniky založené na verbálním vyjadřování, v praxi převládají skupinové diskuze, ale stejně tak může jít o písemné vyjádření. Neverbální techniky zpravidla pracují se symboly a jinými vizuálními prostředky, zejména s vlastní výtvarnou nebo divadelní tvorbou účastníků nebo formou přirovnáním k již vytvořeným obrázkům. i tyto metody jsou často spojeny s verbálním ukotvením, vizuální podněty jsou pouze prostředkem pro uvědomění si a pojmenování vlastních pocitů a poznatků. Základním předpokladem efektivního vedení reflexe je kladení otevřených otázek, které účastníky vedou k širšímu pojetí tématu i mimo námi vymezené hranice v rámci odpovědí „ano – ne“.

Podle Broumové a Reitmayerové (Reitmayerová & Broumová 2007, s. 58) je pro zdárný průběh reflexe vhodné postupovat podle čtyřstupňového modelu Rogera Greenawaye „FFFF“, který se do češtiny překládá jako technika „PPPP“: Pocity – Průběh – Poznátky – Příležitosti. Tato technika vychází z poznatku, že před směřováním reflexe k pedagogickému cíli je třeba otevřít a „odvětrat“ emoce, vstupní evokací emocí je stručná rekapitulace „Průběhu“ aktivity. Třetí fáze „Poznatky“ vede k uvědomění si konkrétních poznatků z aktivity, které poté

ve čtvrté fázi „Příležitosti“ zobecňujeme do roviny přenositelné zkušenosti, která je uplatnitelná v běžném životě i mimo herní (cvičné) prostředí.

4 REALIZACE PROJEKCE

4.1 ORGANIZAČNÍ ASPEKTY PROJEKCE

Tato kapitola, která propojuje teoretickou a praktickou část práce, řeší zejména praktický rozměr projekce. Obsahuje ošetření autorských práv a popisuje konkrétní organizaci programu ve školním prostředí.

KRITÉRIA PRO VÝBĚR FILMŮ K PREVENCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Předchozí odstavce upozorňují na možnosti filmu ve školním prostředí. Abychom film mohli využít v prevenci rizikového chování a mohli pro práci s ním využít metod zkušenostního učení, je třeba při výběru filmu zohlednit následující požadavky.

Při výběru filmu bychom měli brát v potaz jeho délku, aby žáci udrželi pozornost. Při projekci ve školním prostředí je třeba zvážit i organizační aspekt projekce delší než 45 minut, které odpovídají vyučovací hodině. Možností je dodržovat přestávky, které ale mohou narušit „flow“ programu a obtížně se bude žákům navazovat. Nebo se s žáky předem domluvit na nestandardním rozložení výuky a přestávky vynechat.

Při výběru je třeba zohlednit, zda film zobrazuje reálný kontext rizikového chování. Film idealizující téma může mít spíše opačný účinek a v žácích vzbudit zájem o experimentování, naopak věrohodně zachycený kontext rizikového chování, který se v díle objevuje, můžeme velmi dobře využít v reflexi a další práci s tématem. Na první dojem by se mohlo zdát, že výběr dokumentu by oproti hranému filmu měl být objektivnější a blížit se více realitě, ale opak může být

pravdou. Dokumentární filmy mají často za cíl zobrazit téma v kontroverzní rovině, což pro uchopení tématu nezkušeným pedagogem může být spíše komplikujícím faktorem.

Chceme-li film využít pro uplatnění principů zkušenostního učení, měl by film být zajímavý až provokativní a v žácích probouzet emoce a zájem o dané téma. „Naše porozumění příběhům jiných vychází z nalezení vztahu mezi našimi zkušenostmi a zkušenostmi postavy, z rozpoznání našich podobností. Navození situace, při níž dochází k učení, napomáhá silné emotivní zaujetí příběhem; skutečnost, že diváci příběh sledávají reálným a nelézají obdobnost s konkrétní situací v životě sebe sama nebo ze svého okolí.“ (Krátká 2010, s. 141)

Na druhou stranu je třeba respektovat vhodnost zpracování vzhledem k cílové skupině – většina zahraničních filmů má daný rating, který určuje, pro jak staré publikum je film vhodný. Podrobnější informace o filmech můžeme najít ve filmové databázi IMDB (www.imdb.com), kde najdeme průvodce pro rodiče – "Parent's guide", který předem upozorňuje na problematické scény (sprostá slova, projevy agrese, sexuální podtext a podobně).

Krátká říká, že... „zkušenost s audiovizuálními médii se stává pedagogicky významnou v okamžiku, kdy dochází k identifikaci jedinců s postavou a kdy na základě reflexe postavy i sebereflexe nabývají nových sociálních a emocionálních zkušeností.“ (Krátká 2010, s. 137-138) Z tohoto úhlu pohledu bychom měli preferovat filmy, které dávají publiku prostor ke ztotožnění se s postavou. Krátká dále uvádí, že se diváci spíše identifikují s kladnými postavami a pro většinu lidí nebývá problém ztotožnit se i s postavou opačného pohlaví. (Krátká 2010, s. 40 a 42).

OŠETŘENÍ AUTORSKÝCH PRÁV

Autorský zákon říká: „Do práva autorského nezasahuje ten, kdo... c) užije dílo při vyučování pro ilustrační účel nebo při vědeckém výzkumu, jejichž účelem není dosažení přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního

prospěchu, a nepřesáhne rozsah odpovídající sledovanému účelu; vždy je však nutno uvést, je-li to možné, jméno autora, nejde-li o dílo anonymní, nebo jméno osoby, pod jejímž jménem se dílo uvádí na veřejnost, a dále název díla a pramen.“ (Autorský zákon 2000, § 31) ze zákona tedy vyplývá, že formát programu, který navrhuji, je legální, za předpokladu, že projekce nebude se ziskem a v průběhu projekce dojde k uvedení základních identifikačních údajů díla (název díla, autor).

4.2 REALIZACE EXPERIMENTÁLNÍCH PROJEKCÍ

Pro ověření teoretických východisek popsaných v předchozích kapitolách jsem se rozhodla navrhnout čtyři metodické postupy ke čtyřem filmovým dílům, kde film figuruje jako prostředek pro práci s tématy rizikového chování. Výběr filmů probíhal zejména na základě kritérií popsaných v předchozí kapitole. pro práci s filmem byly uplatněny techniky vycházející z konstruktivistického modelu E-U-R a ze zkušenostně reflexivního učení. Zvolené metody odpovídaly zásadám efektivní primární prevence.

Vytvořené metodiky byly přímo ověřeny v praxi a jednotlivé programy byly realizovány s popsanou cílovou skupinou. Původním záměrem bylo realizovat programy ve školním prostředí, ale pro malý zájem ze strany škol došlo k rozšíření nabídky i pro volnočasová zařízení a sociální služby.

Oslovení škol proběhlo prostřednictvím e-mailu, kdy školám byl rozeslán e-mail s přílohou (viz Příloha A), ve které byly stručně shrnuty podmínky realizace programu a popsány konkrétní anotace programů včetně použitých filmů. na nabídku byla bohužel velmi malá odezva, tímto způsobem se mi podařilo domluvit realizace pouze dvou programů. Z tohoto důvodu došlo k rozšíření nabídky na sociální služby a volnočasové aktivity, které jsem oslovila osobně, výzvou na sociální síti a prostřednictvím e-mailu. Díky těmto aktivitám se mi podařilo domluvit realizaci dalších dvou programů.

4.3 EVALUACE EXPERIMENTÁLNÍCH PROJEKČÍ

Z hlediska metodologie jsem se rozhodla použít model evaluačního výzkumu, konkrétně aplikuji přístup formativního výzkumu, jehož smyslem je zjistit, jak na program reaguje cílová skupina a zda probíhá vše dle původního plánu. (Hendl 2008, s. 295)

Evaluace programů proběhla na několika rovinách. K evaluaci jsem se rozhodla použít kombinaci kvalitativních výzkumných metod, konkrétně zúčastněného pozorování, ohniskové skupiny (skupinového rozhovoru) a neformálního rozhovoru.

Vycházíme-li z Kirkpatrickova modelu evaluace, rozhodla jsem se vzhledem k rozsahu mé práce věnovat pouze prvním dvěma úrovním, tedy zhodnotit bezprostřední reakci účastníků (jejich hodnocení programu) a předané znalosti a dovednosti. Další úrovně hodnocení – tedy aplikace získaných znalostí, dovedností a postojů a celkové hodnocení efektivity programu by vyžadovalo větší časový odstup a metodologicky náročné pojetí, které není primárním cílem této bakalářské práce.

HODNOCENÍ REALIZÁTORA

První aplikovanou výzkumnou metodu je zúčastněné pozorování, které jsem realizovala v průběhu projekce filmu i během práce s kolektivem. Má role se v programu dala popsat dle Hendla (2008, s. 191) jako role „úplného pozorovatele“ a to během projekce filmu a přestávek, kdy žáci mou přítomnost nevnímali a já jsem měla možnost pozorovat jejich bezprostřední reakce na film (verbální i nonverbální). Naopak během realizace aktivit se má role změnila do pozice „účastník jako pozorovatel“. Podkladem pro hodnocení v tomto případě není pouze pozorování, ale také materiály vzniklé přímo během programu (vyplněné pracovní listy, apod.).

Cílem experimentální realizace programu je zhodnotit realizační proces. Z pohledu realizátora budu formou pozorování hodnotit:

A1 Odpovídala časová dotace aktivit předpokládanému časovému rámci?

A2 Zaujal zvolený film diváky?

A3 Byly cíle programu nastaveny adekvátně k cílové skupině?

A4 Vedly zvolené aktivity k zamýšleným cílům a byly pro danou skupinu vhodné?

HODNOCENÍ ÚČASTNÍKŮ PROGRAMU

Druhá úroveň hodnocení je založena na slovním hodnocení žáků, kteří se vyjadřovali ve skupině k průběhu programu bezprostředně po jeho realizaci. v této formě jsem se rozhodla uplatnit prvky výzkumné metody ohniskové skupiny. „Ohnisková skupina tedy představuje výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma.“ (Sedláček 2007, s. 184)

B1 Byl film pro diváky zajímavý?

B2 Odpovídala délka filmu schopnosti žáků udržet pozornost?

B3 Vnímali sami účastníci programu zaměření programu/filmu?

B3 Byly prostřednictvím programu naplněny stanovené cíle?

HODNOCENÍ PEDAGOGA

Třetí úroveň hodnocení je ze strany pedagoga, který se programu účastnil v roli pozorovatele. Jeho slovní hodnocení se dotýká zejména hodnocení použitých metod práce s kolektivem a subjektivního zhodnocení efektivity programu (ve vztahu časová investice a dosažený výsledek). při rozhovoru s pedagogem jsem kombinovala přístup strukturovaného a neformálního rozhovoru.

C1 Jak neformálně pedagog hodnotil program?

C2 Jak pedagog hodnotí použité metody práce s kolektivem?

C3 Je z pohledu pedagoga program efektivní? (ve vztahu časová investice a dosažený výsledek)

4.4 PROGRAM SE ZAMĚŘENÍM NA PREVENCI TABAKISMU

FILM

Název filmu: Mých posledních 150 000 cigaret

Režie: Ivo Bystřičan

Délka filmu: 52 min, ČR, 2013

Anotace: Tento autobiografický dokument popisuje průběh odvykání závislosti na cigaretách. Autor vedle této ústřední časoběrné linie sledující ho v boji se závislostí do dokumentu zařadil i rozhovory s politiky a tabákovými firmami. Dokument obsahuje velké množství faktických údajů o tabakismu.

FORMY PRÁCE S FILMEM

Forma práce s filmem: Vzhledem k poměrně velkému množství informací, které film poskytuje, je následný program cílený na shrnutí těchto informací a jejich doplnění.

Časová náročnost programu: 3 vyučovací hodiny (1,5 projekce + 1,5 program)

Cílová skupina programu: 13 - 17 let, vzhledem k náročnosti filmu je film vhodný spíše pro inteligenčně nadprůměrné publikum, uvedení filmu například na odborných učilištích by pro účastníky nemělo očekávaný přínos

Cíle programu:

- žáci znají a chápou vliv kouření na zdraví člověka
- žáci si uvědomují omezení přinášející závislost a náročnost odvykání

Rizika filmu: Před projekcí je nutné upozornit na složitost obsahu, film se věnuje i politické situaci v Čechách a problematice regulace kouření a tabákového průmyslu, také obsahuje velké množství statistik a grafů. Oproti ostatním vybraným filmům je hlavní postava věkově vzdálenější od věku diváků, což může snižovat zájem účastníků o film a mít vliv na jejich pozornost.

POPIS PROGRAMU

1. PROJEKCE

Program zahájíme projekcí filmu, na úvod pouze představíme organizaci programu - nejprve projekce, následuje reflexe. Film je dlouhý 52 minut, to znamená, že mírně překračuje délku vyučovací hodiny. Doporučuji se s žáky a pedagogem předem domluvit na posunutí přestávky až po skončení projekce.

2. AT ČLOVÍČEK

Na projekci filmu navážeme aktivitou „AT človíček“.

- časová dotace: 30 minut
- materiál: papíry, pastelky či fixy, křídly
- cíl aktivity: shrnutí informací o účincích tabáku na lidský organismus
- popis aktivity: Lektor na tabuli namaluje obrys člověka (je možné si jej pojmenovat). do siluety se postupně vmalovávají orgány, které poškozuje tabák. Lektor vše maluje. Postupně se tak vybarví téměř celá silueta. Přehled zdravotních následků je shrnut v příloze B: Účinky tabákového kouře a nikotinu (SZÚ).

3. POTÁPĚČ

Pro úvod k dalšímu tématu zařadíme aktivitu „Potápěč“.

- časová dotace: 10 min
- cíl: shrnutí informací a zkušeností účastníků k tématu závislost

- popis aktivity: Účastníci si stoupnou a na pokyn lektora si zacpou nos a snaží se co nejdéle zadržet dech. Kdo úkol vzdá, posadí se na místo. Následuje reflexe, ve které žákům odhalíme paralelu závislosti na vzduchu a závislosti na tabáku a pojmenujeme základní rysy závislosti.
- reflexe aktivity: Jak souvisí tato hra na potápěče s tématem tabáku? Co jste pocívali během zadržování dechu? Co asi pocíval hlavní hrdina dokumentu první dny, kdy nekouřil? Jak se pozná, že je člověk na něčem závislý? Co znamená pojem abst'ák? Jak se dá se závislostí bojovat?
- rizika aktivity: omdlení při přílišném nasazení účastníků

4. PRÁCE S VÝROKY

Program pokračujeme prací s výroky, které zazněly ve filmu (viz příloha C: Výroky z dokumentu Mých posledních 150 000 cigaret). Výroky můžeme buď vytisknout velkým písmem na formát A4 nebo vytvořit prezentaci, kterou žákům budeme postupně promítat. Vybrané výroky připomínají zásadní informace, které ve filmu zazněly, a popisují projevy závislosti.

- časová dotace: 30 minut
- materiál: prezentace s výroky nebo vytištěné výroky na papírech
- cíl aktivity: žáci si uvědomují omezení přinášející závislost a náročnost odvykání
- popis aktivity: na promítací plochu promítáme jednotlivé výroky z filmu a s žáky rozebíráme jejich význam. Máme-li výroky vytištěné na papírech, můžeme žákům do dvojic rozdat jednotlivé papíry a nechat jim čas na rozmyšlenou. na závěr obsah výroků písemně shrneme na tabuli nebo na flip do dvou sloupců - pro a PROTI kouření.

5. REFLEXE

Závěrečnou reflexi můžeme provést buď písemně, nebo opět skupinovou diskuzí. Naším cílem je s žáky shrnout základní informace z filmu a zrekapitulovat s žáky odpovědi na otázky: Jak se projevuje závislost? Jaké jsou abstinční příznaky

při závislosti na tabáku? Jak se se závislostí dá bojovat? Kde mohu požádat o pomoc?

ZÁVĚRY Z TESTOVÁNÍ PROGRAMU

Program byl realizován v 9. ročníku základní školy v Hradci Králové. Programu se účastnilo 23 žáků a v roli pozorovatele paní třídní učitelka.

HODNOCENÍ REALIZÁTORA

A1 Program byl dimenzován s poměrně velkou časovou rezervou, která v reálu odpovídala potřebám jednotlivých aktivit.

A2 Film z počátku v žácích vyvolával poměrně rozpačité reakce, zejména úvodní scéna, která se odehrává na klinice. Poté bylo znát, že rychlé zavalení faktickými údaji bylo pro spoustu žáků těžko pochopitelné a po chvíli v těchto „statistických pasážích“ rezignovali a nevěnovali jim pozornost. Scény, které mapovaly začátek odvykání, byly pro žáky často úsměvné.

A3 Cíle programu byly z mého pohledu nastaveny adekvátně, pro žáky byly cíle během setkání splnitelné a zároveň je v daných oblastech rozvíjely.

A4 Zvolené aktivity byly pro žáky poměrně atraktivní, pro větší zapojení všech žáků by možná bylo vhodnější aktivitu AT človíček nejdříve zadat jako skupinovou práci, a pak teprve pracovat s celou skupinou. Aktivita Potápěč by mohla v některých skupinách působit možná dětinsky, ale v tomto kolektivu s ní nebyl problém a rádi se zapojili všichni žáci.

HODNOCENÍ ÚČASTNÍKŮ PROGRAMU

B1 Film dle slov žáků byl „vtipný“, „zajímavý“ a „složitý“. v tomto směru mne bohužel nenapadá, jak film více přiblížit takto starému publiku, přesto si myslím, že film v tomto případě splnil zamýšlený účel.

B2 Film jsme opravdu promítali jednu vyučovací hodinu a přestávku k tomu. Žáci s přesunem pauzy neměli problém. Z jejich pohledu byl film přiměřeně dlouhý.

B3 Téma filmu i následného programu bylo pro žáky naprosto čitelné. na otázku, o čem film byl, odpovídali nejčastěji „kouření“, „jak je těžké přestat kouřit“ nebo „o cigaretách“.

B4 Cíl „žáci znají a chápou vliv kouření na zdraví člověka“ byl pro účastníky do jisté míry naplněn již před setkáním, nové informace získali zejména v tématu snížení plodnosti a osvětlili jsme si nejasnosti o vlivu kouření na vznik rakoviny. Cíl „žáci si uvědomují omezení přinášející závislost a náročnost odvykání“ byl pro žáky novějším tématem, o kterém dosud neměli takový prostor přemýšlet. Výroky z filmu byly vhodným podkladem pro diskuzi k tomuto tématu.

HODNOCENÍ PEDAGOGA

C1 Z otevřené zpětné vazby od paní učitelky jsem se dozvěděla, že měla zejména problém s použitým filmem, dle jejích slov byl v některých momentech „vulgární“ a pro použití ve školním prostředí ji proto přišel nevhodný.

C2 při dotazování na téma použitých metod práce se třídou byla paní učitelka spokojená, forma diskuzí a aktivit ji vyhovovala, v některých případech by diskuze vedla rychlejším tempem.

C3 K hodnocení efektivity programu se paní učitelka vyjádřila ve smyslu, že výsledky práce se třídou (předané znalosti) odpovídají vymezené časové dotaci.

4.5 PROGRAM SE ZAMĚŘENÍM NA PREVENCI TĚHOTENSTVÍ NEZLETILÝCH

FILM

Název filmu: Juno

Režie: Jason Reitman

Délka filmu: 96 min, USA, 2007

Anotace: Film vypráví příběh 16leté středoškolačky Juno, která neplánovaně otěhotní se svým spolužákem. Po delším rozhodování se situaci rozhodne řešit adoptí. Film velmi dobře popisuje kontext příběhu, zejména roli rodičů a reakce spolužáků.

FORMY PRÁCE S FILMEM

Forma práce s filmem: s tímto filmem navrhuji práci formou přerušovaní projekce a skupinové práce, která bude reagovat na aktuální dění ve filmu. Žáci se tak budou dostávat do obtížných situací, které budou mít za úkol z pohledu hrdinů popsat a vyřešit.

Časová náročnost programu: 4 vyučovací hodiny

Cílová skupina programu: 13 - 17 let

Cíle programu:

- žáci si uvědomují dopady těhotenství nezletilých
- žáci znají výhody a nevýhody jednotlivých antikoncepčních metod
- žáci mají právní povědomí o věkových hranicích týkajících se sexuálního chování

Rizika filmu: Před projekcí je třeba uvědomit si riziko až pohodového vyznění celé situace, což z pohledu prevence může být kontraproduktivní. Toto riziko je třeba v rámci reflexe brát v potaz a reflexi tomuto faktu přizpůsobit. Druhým rizikem, které se obecně vztahuje k tématu rodičovství, je rodinná situace účastníků. Málokdy si můžeme být jisti, že nikdo z účastníků právě není v podobné situaci jako hlavní hrdinka, či se nesmiřuje s adoptí. s tímto rizikem je třeba počítat, pozorně sledovat reakce účastníků a citlivě na ně reagovat.

POPIS PROGRAMU

1. PŘED PROJEKČÍ

Před projekcí žákům vysvětlíme průběh programu – střídání projekce filmu a skupinových aktivit a pustíme film. Film je dostupný s dabingem i v původním znění s titulky, výběr bychom měli podřídit schopnostem žáků, zda zvládnou sledovat titulky i děj filmu zároveň.

2. NEPLÁNOVANÉ TĚHOTENSTVÍ

Film zastavíme na začátku osmé minuty, ve scéně, kdy Juno telefonuje své kamarádce.

- časová dotace: 20 minut
- materiál: papíry a psací potřeby pro každou skupinu
- cíl aktivity: žáci mapují možnosti řešení nechtěného těhotenství a pojmenovávají jejich klady, zápory a rizika
- popis aktivity: Žákům zadáme ve tří až pětičlenných skupinách za úkol vymyslet co nejvíce způsobů řešení těhotenství nezletilé, následně seřadit od té nejpreferovanější po nejméně preferovanou. Následuje sepsání všech návrhů na flip nebo tabuli a komentář ke každé variantě, její klady, zápory a rizika.

3. REAKCE A POCITY RODIČŮ + PRÁVNÍ ASPEKTY SEXUÁLNÍHO STYKU

Film zastavíme na začátku 23. minuty, kdy se Juno chystá rodičům oznámit své těhotenství a zároveň i to, že se rozhodla dítě porodit a následně dát k adopci.

- časová dotace: 10 minut
- cíl aktivity: podpořit empatické vnímání postav příběhu, ujasnění zákonných hranic souvisejících se sexuálním stykem

- popis aktivity: Účastníkům klademe otázky a otevíráme diskuzi nad danými tématy: Jak myslíte, že zareagují Juniny rodiče? Jak se asi rodiče cítí? Proč je tato situace pro Juno obtížná a dlouho se k ní odhodlává? Myslíte, že budou Juniny rodiče překvapení? Co znamená zmíněný pojem sexuálně aktivní? Odkdy může být člověk sexuálně aktivní? Co se stane, když se zjistí, že někdo, komu ještě nebylo 15 let měl sex s někým starším 15 let? Co znamená pojem znásilnění?

4. IDEÁLNÍ RODIČE

Film zastavíme v 51. minutě, kdy se Juno pohádá se svou nevlastní matkou a odjíždí pryč.

- časová dotace: 20 minut
- materiál: post-it papírky (2 na osobu) a psací potřeby pro každého, flip na siluetu nebo tabuli a křídly
- cíl aktivity: pojmenovat nároky, které jsou kladeny na roli rodiče
- popis aktivity: Účastníci mají každý za úkol na post-itové papírky napsat jaké vlastnosti jsou podle nich na rodičích nejdůležitější. na tabuli nebo flip nakreslíme siluetu matky a otce a vlastnosti, které žáci vymysleli, přilepíme k těmto siluetám. v diskuzi se zaměříme na otázky: v čem se liší nároky na matky a otce? Jaké vlastnosti splňujete již v tomto věku? na kterých musíte ještě pracovat? Které vlastnosti jsou nejdůležitější?

5. REFLEXE FILMU

Tuto aktivitu zařadíme až po skončení filmu.

- časová dotace: 10 minut
- cíl aktivity: žáci si uvědomují dopady těhotenství nezletilých
- popis aktivity: pro lepší práci se skupinou doporučuji přestavět prostor do komunitního kruhu. Následně vedeme diskuzi nad následujícími otázkami: Jak hodnotíte chování Juno? Jak na vás celý film působil? Jak

byste jednali v situaci Juno? Znáte příběh někoho, kdo se ocitl v podobné situaci? Napadá vás, jak by se dalo této situaci předejít?

6. ANTIKONCEPČNÍ METODY

- časová dotace: 15 minut
- materiál: A4 papíry s antikoncepčními metodami (hormonální antikoncepce, kondom, sexuální abstinence, přerušovaná soulož, plodné a neplodné dny, nitroděložní tělísko)
- cíl aktivity: žáci znají výhody a nevýhody antikoncepčních metod
- popis aktivity: Po prostoru rozmístíme velké A4 papíry s antikoncepčními metodami. Úkolem žáků je vybrat si podle svých osobních preferencí jednu z metod. Jednotlivé metody si společně představujeme, vysvětlujeme jejich fungování a pojmenováváme jejich výhody, nevýhody a rizika.

7. REFLEXE PROGRAMU

Reflexi setkání můžeme vést volnějším způsobem a po žácích chtít, aby pojmenovali přínos setkání, nad čím se během setkání zamýšleli, co pro ně bylo obohacující, co kontroverzní.

ZÁVĚRY Z EXPERIMENTÁLNÍ PROJEKCE

Tento program jsem experimentálně realizovala na respitním pobytu pro děti z pěstounských rodin. Tato devítičlenná skupina měla věkové rozpětí 12 až 17 let, bylo v ní zastoupeno 6 dívek a 3 chlapci. Skupina se předem znala a program jsme zařadili hned ze začátku jejich pobytu. K tomuto organizačnímu opatření došlo zejména z obavy, že téma rodičovství může být pro tuto skupinu klientů velmi palčivé a v případě, že dojde k nějakému otevření závažnějšího problému, bude dobré mít delší čas na jeho zpracování a uzavření.

ZÁVĚRY Z POZOROVÁNÍ

A1 Z pohledu realizátora programu se podařilo realizovat celý program v časové dotaci 180 minut, jaký byl předpoklad. Časový rámec aktivit odpovídal předpokládanému plánu realizace programu.

A2 Účastníci film poměrně pozorně sledovali, po každém zastavení filmu jsem se účastníků krátce ptala na proběhlý děj a účastníci velmi přesně dokázali pojmenovat, co bylo obsahem uplynulé pasáže. Po zařazení druhé aktivity se účastníci k ději filmu začali i volněji projevovat, komentovali, co viděli, a bez ostychu reagovali na vtipné scény. Ke konci programu, kde se děj filmu poněkud zvolňuje a pro diváky tohoto věku ubírají témata na atraktivitě, bylo možné sledovat snížení pozornosti.

A3 Stanovené cíle byly vůči skupině, na které jsem program testovala, nastaveny adekvátně. Z aktivit vyplynulo, že klienti neměli reálný přehled o právních aspektech sexuálního styku, jejich informace o hormonální antikoncepci nebyly v potřebném rozsahu a často věřili rozšířeným mýtům (např. hormonální antikoncepce chrání i před sexuálně přenosnými nemocemi) a že dosud neměli příležitost přemýšlet nad možnostmi řešení nechtěného těhotenství. Zároveň žáci byli schopni a ochotni o daných tématech hovořit a diskutovat s ostatními.

A4 Zvolené aktivity v daném experimentálním prostředí fungovaly a pro žáky byly atraktivní a srozumitelné. Aktivity vedly k zamýšleným cílům, zejména se dařilo díky nim otevřít diskuzi na zamýšlená témata. Zadání daná klientům byla srozumitelná, při samostatných i skupinových pracích zvládali úkoly vypracovat pouze se základní instrukcí bez další asistence.

ZÁVĚRY ZE SKUPINOVÝCH DISKUZÍ

B1 v závěrečné reflexi filmu jsme se v diskuzi věnovali tématu atraktivity filmu, účastníci film hodnotili jako zajímavý, říkali, že film nikdo z nich neznal a že konec filmu pro ně byl poněkud překvapující. Přesto závěr filmu hodnotili jako pozitivní.

B2 Délce filmu jsme se v diskuzi věnovali krátce a účastníci reagovali pouze tichým souhlasem a neměli potřebu téma déle rozebírat.

B3 Téma programu bylo díky velmi jasně zaměřeným aktivitám pro účastníky dobře čitelné a dokázali jej již v průběhu projekce dobře pojmenovat.

B4 Cíle programu byly, jak vyplývá z reflexe programu, naplněny. Účastníci si uvědomují dopady těhotenství nezletilých, na konkrétních variantách řešení dokázali pojmenovat klady a zápory. Výhody a nevýhody antikoncepčních metod byly zařazeny až na naprostý závěr programu, až po reflexi. v diskuzi jsme vycházeli ze znalostí účastníků, které k daným antikoncepčním metodám měli. Ukázalo se, že aktivita tak sloužila zejména k bourání mýtů, které účastníci měli před programem. Podobným způsobem probíhalo i naplnění cíle o právním povědomí, ukázalo se, že účastníci měli hodně mylných informací, které jsme si během diskuze ujasnili.

ZÁVĚRY Z ROZHOVORU S PEDAGOGEM

C1 Programu se v roli pozorovatelů účastnily tři sociální pracovníce, po programu jsem je požádala o zpětnou vazbu. Jejich hodnocení bylo velmi pozitivní, potěšila je reakce účastníků na program a jejich zapojení. Shodli jsme se, že bude vhodné se k programu při vhodných příležitostech během pobytu vracet a věnovat se otevřeným tématům více do hloubky.

C2 Vzhledem k tomu, že se nestrukturovaný rozhovor příliš nerozvíjel, více jsem cílila otázky. První se týkala zvoleného filmu, zda jeho vyznění není až příliš lehkovážné vzhledem k závažnosti tématu. Pracovnice se shodly, že film je milý, zábavný a zajímavý a že opravdu trochu váhají, zda zobrazuje téma nechtěného těhotenství nezletilé v celé jeho šíři a problematice. na druhou stranu ocenili cílení reflexe na závěr programu, která se snažila tento handicap dohnat.

Druhé téma bylo vedení programu, zda aktivity i film odpovídaly věkové skupině. v rozhovoru zaznělo, že ano, aktivity byly atraktivní a přiměřené dané skupině.

Menší zádrhel pracovnice viděly v celkové dramaturgii programu, kdy i z jejich pohledu druhá polovina filmu pro účastníky ztrácela na dynamice.

C3 Třetí téma bylo použití filmu jakožto efektivního prostředku v prevenci, s ohledem na velkou časovou dotaci pobytu byl čas věnovaný filmu i následným aktivitám v pořádku a byl z pohledu pracovnic vhodným prostředkem, který otevřel zajímavá témata bezpečnou formou.

4.6 PROGRAM SE ZAMĚŘENÍM NA PREVENCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ

FILM

Název filmu: Karlík a továrna na čokoládu

Režie: Tim Burton

Délka filmu: 106 min, USA/Velká Británie, 2005

Anotace: Film s pohádkovými motivy ukazuje několik dětských hrdinů, kteří jsou výchozím materiálem pro práci s tématem rizikového chování u žáků mladšího školního věku (sledování televize, stravovací návyky, ambiciózní chování,...).

FORMY PRÁCE S FILMEM

Forma práce s filmem: v rámci této práce s filmem využijeme ústředních postav jako příkladů, se kterými v následující části pracujeme jako s ukázkami dobrého a špatného chování.

Časová náročnost programu: 3 hodiny (2 projekce + 1 program)

Cílová skupina programu: 9 – 11 let

Cíle programu:

- žáci znají rizika spojená s častým sledováním televize a hraním počítačových her
- žáci dokážou rozeznat základní zdravé a nezdravé stravovací návyky
- žáci se zamyslí nad riziky příliš vysokých ambicí a přepečující výchovy

Rizika filmu: Handicapem tohoto filmu je jeho délka, 106 minut je pro tuto věkovou kategorii poměrně dlouhá doba a proto může ke konci filmu klesat pozornost účastníků. Vzhledem k tomu, že příběh vychází z pohádkových motivů, je třeba v následné reflexi pracovat na usazení daných témat rizikového chování do kontextu reálného světa.

POPIS PROGRAMU

1. KRÁTKÉ UVEDENÍ PŘED FILMEM

Představení žáků o čem film bude, kdo jej natočil a jak bude organizována výuka. Následuje upozornění žáků, že si mají všimnout dětských postav, které se ve filmu vyskytnou, protože se jim po filmu budeme více věnovat.

2. PROJEKCE FILMU

Film je dlouhý 106 minut, tedy projekce přesahuje více jak dvě vyučovací hodiny, z toho důvodu doporučuji se s žáky domluvit předem, že přestávku uprostřed projekce zkrátíme na 5 minut a žáci mohou i během následujícího času svačit.

3. ROZDĚLENÍ NA PRÁCI VE SKUPINÁCH

- časová dotace: 5 min
- cíl aktivity: rozehříváčka, rozdělení žáků do skupin
- materiál: rozřazovací kartičky
- popis aktivity: Žákům rozdáme kartičky s různými symboly, které odpovídají počtu potřebných skupin. Jejich úkolem je co nejdříve se seskupit (podle barvy, symbolu, obrázku) Z žáků takto vytvoříme čtyři (v případě početnějšího kolektivu osm) pracovních skupin.

4. PRÁCE VE SKUPINÁCH S PRACOVNÍMI LISTY

- časová dotace: 10 min
- cíl aktivity: žáci pojmenovávají jednotlivé projevy rizikového chování a při skupinové práci hledají souvislosti, které s rizikovým chováním souvisí
- materiál: 1 sada vytištěných pracovních listů (v případě 8 skupin 2 sady) – viz příloha D, propisku do každé skupiny
- popis aktivity: Pracovní listy jsou koncipovány na práci ve 4 skupinách (v případě více početných kolektivů lze zadat stejné téma dvěma skupinám a při prezentaci jejich práce skupiny nechat, aby se vzájemně doplňovaly). Každý pracovní list se věnuje jedné ze 4 „negativních“ dětských postav, které se ve filmu představují. pro snazší vybavení si postav jsou listy doplněny o ilustrační fotografii a píseň Umpa-lumpů, která může žákům pomoci lépe si vybavit postavu a její chování. v pracovních listech žáci společně formulují odpovědi na tři otázky:
 - 1) *Proč si pan Wonka nepřál, aby se daná postava stala majitelem jeho továrny?* – Otázka vede žáky k zamyšlení, jaké následky může mít dané rizikové chování na chování člověka v dospělosti, na fungování jeho vztahů a pracovní výkonnost.
 - 2) *Co dělala daná postava špatně?* – Otázka žáky vede k pojmenování rizikového chování, které se ve filmu projevuje.
 - 3) *Co byste postavě poradili? Jak by se měla chovat lépe?* – žáci v této části hledají konstruktivní řešení rizikového chování a vzorce žádoucího chování.

5. PREZENTACE SKUPINOVÝCH PRACÍ

- časová dotace: 15 min
- cíl aktivity: prezentace skupinové práce, shrnutí informací k projevům rizikového chování
- popis aktivity: Každá skupina si zvolí svého mluvčího a jeho úkolem je ve spolupráci s lektorem programu představit výsledky práce jejich

skupiny. Lektor vhodnými otázkami podněcuje diskuzi i mezi ostatními žáky a doplňuje nevyřčené. Postupně projdeme pracovní listy všech skupin.

6. REFLEXE PROGRAMU

Program zakončíme krátkou celoskupinovou reflexí. pro nastartování diskuze doporučuji zařadit škálovací techniku, u níž žáci pohybem těla ukážou, svůj celkový dojem na program. Následně klademe konkrétnější otázky. Co se žákům na programu líbilo, co méně, co nového se dozvěděli.

ZÁVĚRY Z TESTOVÁNÍ PROGRAMU

Tento program byl experimentálně realizován ve 4. ročníku jedné menší základní školy nedaleko Hradce Králové. Programu se účastnilo 22 žáků a v roli pozorovatele paní třídní učitelka.

ZÁVĚRY Z POZOROVÁNÍ

A1 Oproti původnímu plánu jsem se rozhodla program operativně upravit se záměrem primárně stihnout zamýšlené aktivity i za cenu, že žáci neuvidí konec filmu a děj na konci si převyprávíme. Projekce filmu vyšla tak, že během první hodiny došlo k uvedení žáků do děje a seznámení s postavami a během druhé došlo k dějovým zvrátům kolem hlavních negativních hrdinů. Během přestávky jsme s žáky přestavěli třídu z hlediště na komunitní kruh. na začátku třetí hodiny jsme pracovali s pracovními listy a po ukončení práce jsme se opět vrátili ke shlédnutí zbytku filmu. na závěr hodiny jsme zařadili krátkou reflexi.

A2 Z pozorování žáků při projekci bylo patrné, že film na ně byl v některých chvílích poměrně dlouhý, na druhou stranu si dokázali sami najít možnost se mírně uvolnit, například při Umpa-lumpích písních se začali pohupovat na židličkách a opakovat refrén. Změna dramaturgie programu byla dle mého názoru ku prospěchu. Tato změna „rozbila“ dosavadní vedení programu a zároveň přislíb, že budeme-li pracovat efektivně, dokoukáme na konci programu film, byl

pro žáky velmi motivační. Z pozorování také vyplynulo, že některé humorné scény ve filmu žákům v tomto věku ještě unikají, ale situace kolem dětských hrdinů dokážou sledovat a vyhodnocovat velmi pozorně.

A3 Po této zkušenosti musím uznat, že film dává prostor všem zmíněným tématům (cílům), ale vzhledem k časové dotaci programu a schopnostem žákům udržet pozornost, by bylo vhodnější zaměřit se více do hloubky pouze na jeden z výše uvedených cílů. pro příští realizace bych doporučila předem si ve spolupráci s třídní učitelkou nebo metodikem prevence vyspecifikovat jedno konkrétní téma a věnovat se mu do hloubky. Díky obecnému mělkému zaměření na všechny čtyři postavy, žáci obtížně pojmenovávali přínos programu.

A4 Rozehřívačka spojená s dělením do skupin byla pro žáky atraktivní a vedla ke svému cíli. Práce s pracovními listy v menších skupinách byla pro žáky většinou srozumitelná a přiměřeně náročná. Ukázalo se, že jejich přemýšlení nad otázkami bylo velmi konkrétní – např. „Fialka by byla špatná vedoucí továrny, protože má raději žvýkačky než čokoládu.“ Tyto konkrétní úvahy jsme v reflexi s žáky převedli do obecnější roviny a zaměřovali jsme se přímo na rizikové chování jednotlivých hrdinů.

HODNOCENÍ ÚČASTNÍKŮ PROGRAMU

B1 Hned na úvod projekce jsem žákům položila statistickou otázku, kdo z nich film zná, ukázalo se, že film viděla přibližně třetina žáků. Po skončení filmu jsme s žáky diskutovali o tom, jak je film zaujal, a až na tři se žáci shodli, že se jim film líbil. Nespokojení žáci většinou uváděli, že film byl „divný“ nebo „dlouhý“.

B2 Jak už jsem uvedla výše, délka filmu byla jedním z důvodů, proč pro žáky film nebyl tolik atraktivní. Jako řešení tohoto problému by asi bylo možné film nějakým rozumným způsobem zkrátit.

B3 Téma programu bylo pro žáky zřejmé zejména díky prezentacím jejich skupinové práce a cílení diskuze. Přesto bylo pro některé na závěr programu těžké pojmenovat témata konkrétněji.

B4 Cíle „žáci znají rizika spojená s častým sledováním televize a hraním počítačových her“ a „žáci dokážou rozeznat základní zdravé a nezdravé stravovací návyky“ byly během programu ověřeny. Na druhou stranu je nutno přiznat, že byly pro žáky spíše rekapitulací známých informací, které mají z běžné školní výuky. Téma přepečující výchovy a vysokých ambicí bylo i z pohledu žáků nové a v diskuzi bylo nejnosnější pro výměnu názorů mezi žáky.

HODNOCENÍ PEDAGOGA

C1 Z neformálního rozhovoru s paní třídní učitelkou vyplynulo, že byla s programem spokojená, v případě další podobné nabídky by měla zájem opět spolupracovat. Paní učitelka si také vyžádala zpětnou vazbu na práci se třídou.

C2 Na otázku týkající se spokojenosti s pojetím programu a metod práce paní učitelka reagovala příkyvováním a souhlasnými gesty, líbil se jí zvolený film i následná práce s kolektivem. Aktivity považovala za adekvátní ke skupině a tématu.

C3 Ohledně hodnocení efektivity programu se paní učitelka vyjádřila ze svého pohledu pedagoga k diskutabilní otázce využití filmu při práci s žáky. Její názor se opíral o myšlenku, že dnešní děti tráví poměrně mnoho času před televizí či monitorem a bylo by vhodné žáky zaujmout spíše aktivnějšími formami práce než pasivním sledováním filmu.

4.7 PROGRAM SE ZAMĚŘENÍM NA PREVENCI MANIPULACE

FILM

Název filmu: Náš vůdce (Die Welle)

Režie: Dennis Gansel

Délka filmu: 110 min, Německo, 2008

Anotace: Film zachycuje projektový týden na gymnáziu v Německu. Tématem projektu je autokracie a učitel se rozhodne přiblížit třídě vznik diktatury ve společnosti pomocí experimentu, který se postupně začne vymykat jeho kontrole. Film projekt sleduje po celý týden, popisuje dynamiku skupiny, rituály a chování, kterým se skupina vymezuje.

FORMY PRÁCE S FILMEM

Časová náročnost programu: 4 hodiny (0,5 program + 2,5 projekce + 1 program)

Cílová skupina programu: 14 - 19 let, vzhledem k náročnosti filmu je film vhodný spíše pro inteligenčně nadprůměrné publikum, uvedení filmu například na odborných učilištích by pro účastníky nemělo očekávaný přínos

Cíle programu:

- žáci umí vysvětlit pojmy manipulace, totalita, diktatura, diskriminace
- žáci rozumí vlivům davu
- žáci umí pojmenovat a popsat rysy diktatury

Rizika filmu: Rizikem filmu je jeho délka, která u žáků může vést k postupné ztrátě pozornosti, na druhou stranu je film poměrně dynamický a tudíž i divácky zajímavý.

POPIS PROGRAMU

Pro práci s tímto filmem jsem se rozhodla použít metodu E-U-R. Tento koncept, jak již bylo psáno v kapitole 3.2, je založen na třífázovém modelu učení.

1. EVOKACE

Cílem evokace je vybavení a stručné shrnutí již pro studenty známých informací. v této fázi je vhodné používat metody rozvíjející kreativní myšlení. Jednou z nich je například níže popsaná metoda brainstormingu.

- časová dotace: 20 minut
- materiál: tabule, křídly,
- cíl aktivity: vybavení a stručné shrnutí již pro studenty známých informací k tématu extremismu
- popis aktivity: Nejprve žákům vysvětlíme princip brainstormingu: na tabuli se napíše pojem a úkolem všech účastníků je dát dohromady co nejvíce asociací. při brainstormingu platí následující pravidla: „Podílí se každý člen skupiny. Všechny nápady jsou vítány. Nápady se vyjadřují co nejspontánněji. „Vymýšlení“ a „fantazírování“ se přímo vyžaduje. Hodnocení a kritika jsou zakázány. Všechny nápady se zapisují.“ (Portmannová 2004, s. 40). Následně doprostřed tabule napíšeme pojem diktatura a vyzveme účastníky, aby začali nahlas říkat své nápady, které na tabuli zapisujeme. Když účastníky už nic nenapadá, spolu s nimi hledáme souvislosti mezi pojmy, které díky brainstormingu na tabuli máme napsané.

2. UVĚDOMENÍ SI VÝZNAMU = PROJEKCE

Před samotnou projekcí můžeme žáky požádat, aby si na papír zaznamenávali svoje aktuální postřehy k filmu – dojmy, zajímavosti, informace, kterým neporozuměli, a podobně.

3. REFLEXE

V závěrečné reflexi se opět vrátíme k našemu brainstormingu, který jsme s žáky vytvářeli na začátku, a společně si pojmenujeme konkrétní situace, které ve filmu ukazovaly příklady jednotlivých projevů extremismu, manipulace a davového jednání.

Závěrečnou reflexi můžeme provést písemně nebo skupinovou diskuzí. Naším cílem je s žáky shrnout základní pointu filmu: v čem spočívá riziko diktatury? Jakým způsobem se diktatura buduje? Jak se proti ní může společnost bránit? Kdo je ohrožen vlivem těchto skupin? Jaké skupiny tohoto charakteru znáte?

do reflexe můžeme zařadit i vysvětlení pojmů manipulace, diskriminace, diktatura, totalita,...

ZÁVĚRY Z TESTOVÁNÍ PROGRAMU

Program byl realizován v prostředí skautské akce pro účastníky ve věku 14 – 18 let. Jednalo se koedukovanou skupinu 11 žáků a studentů. Programu se v roli pozorovatele zúčastnili dva starší členové oddílu, kteří mají na starosti koordinaci programu oddílu.

HODNOCENÍ REALIZÁTORA

A1 Výhodou realizace v tomto neformálním prostředí byla menší vázanost na časový rámeček, závěrečnou reflexi jsme tak mohli podle potřeby prodloužit či naopak zkrátit. v našem případě se reflexe otevřela do širšího okruhu témat (uprchlictví, vztah majoritní společnosti k národnostním menšinám, role a moc v rukou pedagoga), tudíž jsme předem vymezený prostor využili. ve školním prostředí bych si nebyla úplně jistá, že početnější kolektiv udrží tak dlouho pozornost a bude mít zájem o tomto tématu diskutovat.

A2 Z mého pozorování vyplynulo, že film účastníky zaujal. Z mého pohledu to bylo dáno neformálním prostředím, díky němuž si účastníci mohli pohodlně sednout či lehnout podle potřeby. Zároveň vyšší věkový průměr účastníků zaručoval vyšší kapacitu jejich soustředění.

A3 s jistotou nemohu říci, že by účastníci stanovené cíle nenaplnili již před programem, ale rozhodně jim film dal podrobnější náhled do problematiky. Témata, která program účastníkům otevíral, byla pro skupinu zajímavá a účastníci měli potřebu se jim věnovat zejména v kontextu dnešní uprchlické vlny. Je otázkou, zda zvolená skupina byla reprezentativní a zda podobný zájem lze očekávat i u běžné populace středoškoláků.

A4 Zvolený model práce s filmem byl poměrně jednoduchý, přesto si myslím, že byl účinný a pro skupinu atraktivní. do reflexe se po vyzvání v různých fázích podařilo zapojit všechny účastníky.

HODNOCENÍ ÚČASTNÍKŮ PROGRAMU

B1 Hodnocením filmu jsme odstartovali reflektivní část programu. pro účastníky bylo velmi důležité najít hranici mezi fikcí a skutečnou událostí, která byla filmu předlohou. pro příští realizace bych doporučila připravit se na tuto situaci zjištěním potřebných informací předem. Obecně byl film pro účastníky zajímavý a emotivní, což napomohlo odstartování následující diskuze. Vedlejším tématem, které v cílové skupině silně rezonovalo, byla role a kompetence pedagoga. Účastníci se totiž v tomto případě často věnují vedení mladších členů v oddílech a role pana učitele je pro ně ve filmu velmi kontroverzní.

B2 Délka filmu byla z pohledu účastníků přijatelná, přibližně ve 2/3 filmu jsme zařadili pauzu pro uspokojení biologických potřeb.

B3 Jak už bylo řečeno, v účastnících vedle předpokládaných témat silně rezonovalo téma hranic pedagogické profese - toho, co si můžeme a nemůžeme dovolit ke svěřeným osobám.

B4 Cíle „žáci umí vysvětlit pojmy manipulace, totalita, diktatura, diskriminace“, „žáci rozumí vlivům davu“ i „žáci umí pojmenovat a popsat rysy diktatury“ byly ověřeny v rámci reflexe, účastníci díky filmu uměli popsat konkrétní situace z projekce i situace zobecnit na dnešní situace ve společnosti. Lze ovšem předpokládat, že v obecnější míře by je dokázali naplnit i před projekcí, jak se do jisté míry ukázalo v úvodní aktivitě „brainstorming“.

HODNOCENÍ PEDAGOGA

C1 na projekci byli vedle účastníků přítomni dva starší vedoucí, jejich role byla zejména v reflexi poměrně aktivní, snažili se sami vnášet do diskuze ještě nevyřčené pohledy.

C2 Z pohledu vedoucích byl film zajímavým prostředkem jak s touto skupinou otevřít poměrně komplikované, ale aktuální téma. Shodli jsme se, že bylo z diskuze znát, že účastníci mají potřebu dojít k jedné pravdě, k jednomu správnému stanovisku a že bylo správně, že jsme se nenechali touto tendencí strhnout a nechali otázky otevřené.

C3 na otázku, zda program považují za efektivní, se oba vedoucí shodli, že ano, že ve volnočasových aktivitách má podobné téma i forma práce své místo.

ZÁVĚR

Komplexním pojetím bakalářské práce se podařilo dojít ke stanoveným cílům. Úvodní kapitoly popisují možnosti využití filmů v prevenci rizikového chování a mapují současné projekty, které se danému tématu věnují. Čtvrtá kapitola představuje realizovanou praktickou část práce, jejíž součástí bylo navržení a otestování čtyřech programů, které využívají film pro prevenci rizikového chování. Realizovaný evaluační výzkum upozornil na slabá a silná místa jednotlivých postupů.

Přínos této práce pro obor vnímám zejména v nalezení nových možností, které dosud jen živelně vznikaly v hlavách proaktivních lektorů a metodiků prevence. Vedle inovace se mi podařilo opřít využití filmu o teoretické přístupy, které uplatnění a přínos potvrzují i vědeckými stanovisky a dávají nové možnosti, jak k filmu ve výchově a vzdělávání přistupovat.

Limitem této bakalářské práce je jistě do jisté míry evaluace vytvořených programů, mým záměrem bylo evaluačním přístupem ověřit realizační stránku programů a zjistit bezprostřední reakci účastníků na program. Abychom o programu mohli mluvit jako o efektivním, bylo by dobré jeho hodnocení věnovat větší prostor, mít relevantní výzkumný vzorek a evaluaci směřovat na 3. a 4. stupeň Kirckpatrickova modelu evaluace.

Pro další směřování výzkumu by mohlo být zajímavé zaměřit se na systém přípravy a vzdělávání třídních pedagogů v oblasti prevence rizikového chování.

Mou původní vizí bylo připravit návrhy metodický postupů tak, aby s nimi mohl pracovat běžný pedagog se svou třídou, ale v případě dnešních podmínek je tato představa často utopická.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ARBANOVÁ, Linda. Jak na film ve výuce. *Učitelství noviny*. 2006 (46), 18.

ISSN: 0139-5718

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002.

ISBN 80-247-0469-2.

BARANOV, O. A.. *K pedagogickým otázkám výchovy filmovým uměním*. Praha:

Ústřední knihovna - oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1989. ISBN:

CALOŇOVÁ, Darina. *Metodika herních činností*. Opava: Slezská univerzita

v Opavě, 2012. ISBN: 978-80-7248-774-5

ČECH, Tomáš. Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků. In:

STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I.* Brno: MSD, s. r. o.,

2004, 115 - 124. ISBN: 80-86633-00-4

ČECH, Tomáš. Primární drogová prevence a protidrogová výchova ve školách.

In: STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II.* Brno:

Masarykova univerzita v Brně, 2005, 140 - 152. ISBN: 978-80-210-3687-1

ČECH, Tomáš. Prevence. In: MIOVSKÝ, Michal & kol.. *Výkladový slovník*

základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha: SCAN, Univerzita

Karlova v Praze & TOGGA, 2012, 107 - 112. ISBN: 978-80-87258-89-7

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1974-0

DRAHANSKÁ, Petra & LANGROVÁ, Jana & SLEJŠKOVÁ, Lucie

& TRČKOVÁ, Renáta. *Škola zážitkem*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, o.s. -

Outward Bound o.s., 2011. ISBN: 978-80-260-1046-3

DRAHANSKÁ, Petra. Návrat k „realitě“ v zážitkovém učení. *Gymnasion:*

časopis pro zážitkovou pedagogiku. Olomouc: Gymnasion, o.p.s., 2013 (12), 31-

37. ISSN: 1214-603X

- FRANC, Daniel & ZOUNKOVÁ, Daniela & MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN: 978-80-251-1701-9
- HANUŠ, Radek & CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2816-2
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-485-4
- JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice-Outward Bound ČR, 2004 (1), 6-16. ISSN: 1214-6031
- KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN: 978-80-210-6297-9
- KRÁTKÁ, Jana. Přečíst nebo zhlédnout: Od biblioterapie a bibliopedagogiky k cinematerapii a cinemapedagogice. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: PdF MU, 2008 (1), 18-22. ISSN: 0323-0449
- KRÁTKÁ, Jana. *Zkušenostní učení prostřednictvím identifikace s fikčními postavami filmů a seriálů*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN: 978-80-210-5249-9
- MIOVSKÝ, Michal & ŠŤASTNÁ, Lenka & GABRHELÍK, Roman & JURYSTOVÁ, Lucie. Evaluation of the Drug Prevention Interventions in the Czech Republic. *Adiktologie*. Sdružení SCAN, 2011 (4), 236-247. ISSN: 1213-3841
- MAŠEK, Jan & ZIKMUNDOVÁ Vladimíra. *Využití audiovizuálního sdělení v mediální výchově*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN: 978-80-261-0090-4
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže [online], Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28, dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MIOVSKÝ, Michal & SKÁCELOVÁ, Lenka & ZAPLETALOVÁ, Jana. Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže. In: MIOVSKÝ, Michal & kol.. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: SCAN, Univerzita Karlova v Praze & TOGGA, 2010, 39 - 41. ISBN: 978-80-87258-47-7

MIOVSKÝ, Michal & kol.. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: SCAN, Univerzita Karlova v Praze & TOGGA, 2012. ISBN: 978-80-87258-74-3

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-353-6

PONDĚLÍČEK, Ivo. *Psychologie ve vztahu k umění jmenovitě filmovému*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. ISBN:

PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-876-7

REITMAYEOROVÁ, Eva & BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-317-8

SEDLÁČEK, Martin. Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor. In: ŠVARŤÍČEK, Roman & ŠEĎOVÁ, Klára & kol.. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 184 - 192. ISBN: 978-80-7367-313-0

SKÁCELOVÁ, Lenka. *Metodika vedení třídnických hodin*. Praha: SCAN, Univerzita Karlova v Praze & TOGGA, 2012. ISBN: 978-80-7476-006-8

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování. In: MIOVSKÝ, Michal & kol.. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: SCAN, Univerzita Karlova v Praze & TOGGA, 2012, 127 - 132. ISBN: 978-80-87258-89-7

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN: 978-80-7435-257-7

Zákon č. 121/2000 Sb., Autorský zákon, ve znění pozdějších předpisů.

PŘÍLOHY

Příloha A: Oslovení škol s nabídkou projektu Prevence s filmem

Příloha B: Účinky tabákového kouře a nikotinu (SZÚ)

Příloha C: Výroky z dokumentu Mých posledních 150 000 cigaret

Příloha D: Pracovní listy k filmu Karlík a továrna na čokoládu