

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Mgr. RASTISLAV JANKULA

Obor: ŘÍZENÍ VOLNÉHO ČASU

**Program rozvoje personálních a sociálních kompetencí adolescentů
ve volnočasových aktivitách**

OLOMOUC 2021

Čestné prohlášení.

Prohlašuji, že tuto rigorózní práci jsem vypracoval sám a v seznamu uvedl veškerou použitou literaturu a zdroje, z nichž jsem čerpal.

Poděkování.

Rád bych poděkoval své manželce Kateřině za podporu a toleranci při přípravě a psaní rigorózní práce, kolegovi Ing. Martinu Zemánkovi za odborné konzultace v oblasti výzkumu.

Obsah

Úvod.....	6
1. Filozofická východiska pro chápání současného světa.....	8
2. Postmodernismus a pedagogika.....	10
3. Vymezení základních pojmů.....	13
3.1. Klíčové kompetence.....	13
3.2. Období adolescence.....	15
3.3. Volný čas a volnočasové aktivity.....	17
4. Role neformálního, zájmového vzdělávání v systému celoživotního učení.....	19
5. Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém vzdělávání.....	20
5.1. Výchova a vzdělávání ke klíčovým kompetencím.....	20
5.1.1. Definice a vymezení personálních a sociálních kompetencí.....	21
5.1.2. Definice a vymezení obsahu občanských kompetencí.....	22
5.2. Klíčové kompetence v neformálním a zájmovém vzdělávání.....	25
5.2.1. Exkluzivita neformálního a zájmového vzdělávání v rámci naplňování občanských a sociálních klíčových kompetencí.....	27
5.2.2. Rozvoj sociálních, personálních a občanských kompetencí v zájmovém vzdělávání.....	28
6. Metodologie přípravy a tvorby výchovně vzdělávacích programů pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí.....	30
6.1. Stanovování výchovně vzdělávacích cílů interaktivních programů.....	31
6.2. Metody vhodné k rozvoji sledovaných kompetencí.....	35
ve volnočasových aktivitách.....	35
6.3. Metody změn postojů.....	36
6.4. Metody pro zjišťování postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování účastníků výchovného působení.....	37
6.3.1. Příklady metod užívané ke zjišťování úrovně postojů a hodnot u adolescentů.....	39
6.5. Východiska pro volbu témat interaktivních programů.....	41
6.5 Implementace interaktivního programu do ŠVP.....	43
6.6 Efektivní evaluace programu.....	44
6.7. Využití metody akčního výzkumu pro reflexi a inovaci vzdělávacího programu.....	47
7. Práce se skupinovou dynamikou.....	49
7.1. Činitelé ovlivňující klima a dynamiku výchovné skupiny.....	50
7.2 Dynamika výchovné skupiny.....	53
8. Ověřované interaktivní programy.....	58
9. Výzkum, stanovení problému.....	59

9.1. Výzkumný problém a cíle.....	62
9.2. Výzkumné metody.....	65
9.2.1. Metody získávání a shromažďování dat:.....	66
9.3. Výzkumný soubor a sběr dat	69
9.4. Statistika výzkumného souboru.....	71
9.5. Shrnutí výsledků a diskuse	82
9.6. Náměty pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí.....	87
10. Závěr.....	116
Použita literatura a zdroje:.....	117
Seznam tabulek.	124
Seznam grafů.....	124
Seznam příloh:.....	125

Úvod

Každý člověk potřebuje ke svému spokojenému životu naplňování svých potřeb. Dlouhodobá absence naplnění některé z potřeb vyvolává frustraci a následně zranění. Naopak jejich naplňování vede ke spokojenému životu. Abychom dokázali své potřeby naplňovat, musíme k tomu získat určité kompetence. Získávání kompetencí probíhá formou informálního, formálního, neformálního a zájmového vzdělávání. Základem pro informální vzdělávání od narození je rodinné prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a získává určité sociální a morální návyky, které se přetváří do osobních hodnot a postojů. Při růstu v nepodnětném prostředí mohou vznikat hodnoty a postoje, které následně brání ve formování a rozvíjení kompetencí ve formálním, neformálním a zájmovém vzdělávání.

Jednou z rizikových skupin s popsanou charakteristikou jsou žáci středních škol, oborů bez maturitní zkoušky. Těm je věnována i rigorózní práce.

V ní jsme se zaměřili na zmapování situace úrovně sociálních a personálních i občanských kompetencí u žáků oborů bez maturitní zkoušky. Zároveň jsme hledali východiska na jejich utváření v době volnočasových aktivit prostřednictvím interaktivních programů v domovech mládeže a v zájmových útvarech. Myšlenka působení na rozvoj sociálních, personálních a občanských kompetencí právě prostřednictvím speciálních programů ve volnočasových aktivitách vychází ze základních principů učení, a to napodobováním a identifikací.

Aby mohlo probíhat aktivní sociální učení efektivně, musí vzniknout mezi pedagogem a účastníkem pozitivní vztah s přirozenou autoritou pedagoga přistupujícího k účastníkům s úctou v rámci určitých platných pravidel.

Cílem všech aktivit popsaných v rigorózní práci bylo reálně zmapovat skutečný stav úrovně sociálních a personálních i občanských kompetencí u žáků středních škol, oborů bez maturitní zkoušky, prostřednictvím zjišťování úrovně postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování, vytvořit efektivní interaktivní program pro jejich rozvoj a ověřit jeho efektivitu v praxi.

Efektivitu pozitivního působení na rozvoj klíčových kompetencí i kompetencí odborných lze dosáhnout pouze v komplexním působení formálního, neformálního a zájmového vzdělávání ve školských zařízeních. Práce se nezabývá působením v ostatních

organizacích pracujících s dětmi a mládeží, zároveň však nevyklučuje možnost užití vytvořených interaktivních programů i v jejich činnosti.

Rigorózní práce zároveň potvrdila a ztotožňuje se s výsledky analýzy zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí České školní inspekce, která konstatuje absenci vhodného diagnostického nástroje pro hodnocení úrovně klíčových kompetencí. Jeho tvorba nebyla cílem této práce, ale při sběru dat a zpracování výsledků jsme pociťovali jeho absenci.

Při tvorbě teoretického textu jsme vycházeli z dostupných materiálů a jejich vhodnou kombinací specifikovali oblast, metody, formy a prostředky působení na žáky v oborech bez maturitní zkoušky.

Významným poznáním je interpretace získaných dat jak pro skutečný reálný stav úrovně postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování determinujících sociální, personální a občanské kompetence u zkoumaného souboru, tak i kvantitativní a kvalitativní hodnocení efektivity působení interaktivních programů. Tato zjištěná data byla odrazovým můstkem ke tvorbě a inovaci ověřovaných interaktivních programů.

1. Filozofická východiska pro chápání současného světa

Budeme-li se zabývat významem volného času s akcentem na interferenci personálních a sociálních kompetencí ve volném čase žáků, bude vhodné se zamyslet nad tím, jaká jsou filozofická východiska pro chápání současného světa ve vztahu k cílům pedagogiky v současnosti i v nastávajícím období. Abychom mohli nastavit zrcadlo potřeby celoživotního učení a získávání kompetencí ve volném čase, které můžeme označit jako potřebné a korespondující s potřebami pro uplatnění jedince v současné společnosti ve svém osobním a občanském životě i na trhu práce, musíme si uvědomit stav společnosti, její směřování a její potřeby a nároky kladené na jedince.

Sociolog Gilles Lipovetsky velmi dobře charakterizuje změnu a současný stav lidské společnosti jako takové. Využijeme jeho popisu postmoderní a hypermoderní doby jako širší definici změny, která u nás nastala po revoluci, a rozdíl mezi tehdejší dobou a současností.

Pojem postmodernita se začal užívat na konci sedmdesátých let 20. století a označuje vývoj demokratických společností, které se oprostily od velkých ideologií zaměřených do budoucnosti a od různých norem a pravidel přítomnosti. Postmoderna tak přinesla osvěžujícího ducha, pojmenovala nové skutečnosti, ale v dnešní době 21. století je mírně zastaralým konceptem.¹

Lipovetsky označuje současnost pojmem hypermodernita. Dle něj se vyznačuje především ekonomickou soutěží, rozkvětem technologií a individualismem. Ve všech oblastech je kladen důraz na nutnost neustálé proměny a na výkonnost. Rozvoj je založený na neskromnosti a nadbytku, spěje kupředu nesmírnou rychlostí, vede k narušování pravidel, což je zdrojem chaosu a nerovnováhy na úrovni celé společnosti i jednotlivců. Tento vývoj obsahuje i řadu pozitivních momentů.

Společnost se mění, úzkostný hypermoderní jedinec, zaměřený na požitek, se přesto nestal nihilistou. Nelze vše omezit pouze na materiální výrobu a ekonomickou směnu, společnost musí mít nějakou ideální představu o sobě samé, jinak by neexistovala.

Je to podmínka vzájemného soužití, která umožňuje jednat společně a mít stejné cíle.

Bez hodnotového systému nedokáže růst a reprodukovat se žádné sociální těleso. Z jedné strany individualismus oslabil morální závazky, ze strany druhé přispěl k jejich novému upřednostňování. Morálka a nové podoby altruismu, šířené médii, nejsou méně skutečné tím, že nejsou povinné.

¹ Lipovetsky, Gilles. Hypermoderní doba, Praha: Prostor, 2013, ISBN 978-80-7260-283-4

Došlo k rozmachu spotřeby (konzumu), která je založena spíše na zkušenostech či pocitech než na společenském postavení. Spotřebu zaměřujeme více sami na sebe (zdraví, odpočinek, kondice, vzrušení, cestování). Při spotřebě dnes vyhledáváme především prožitek, emocionální slast a požitek, který se neváže ani tak na společenské postavení jako na samotný zážitek potěšení z něčeho nového. Skrze „věci“ se tak ve skutečnosti vyjadřuje nový vztah k sobě samému, jako bychom měli strach, že ustrneme. Děsí nás představa nudného opakování a stárnutí. Kupujeme si tak malý kousek obnovení našeho každodenního života.² Tomu Lipovetsky říká hyperkonzumnost.

Do popředí se dostává vnímání osobní svobody. Cítit se osvobozen od omezení, pociťovat svobodu jednat podle vlastního přání, to znamená dosáhnout rovnováhy mezi naším přáním, naší představivostí a naší akceschopností.³ Je-li rovnováhy dosaženo a udržuje-li se, ztrácí věta požadující osvobození svůj smysl i svoji motivační sílu. Realizace svobody podle Baumana je možná dvěma způsoby:

- minimalizací svých tužeb a představivosti
- zvětšením svých schopností jednat

Pro efektivní uchopení současného stavu lidské společnosti a určení místa volnočasových aktivit pro žáky lze myšlenky Lipovetského a Baumana shrnout do charakteristiky hypermoderní doby, která se vyznačuje především ekonomickou soutěží, rozkvětem technologií, individualismem a vnímáním svobody jednotlivce. To s sebou nese velký nadbytek a s ním spojenou neskromnost. Spojením těchto dvou aspektů vzniká prostředí pro nedodržování pravidel, což vede k nerovnováze jak v celé lidské společnosti, tak i u jednotlivců.

Spojení evropských států do Evropské unie, sjednocování pravidel je snahou vyrovnat se s existující situací jak po stránce ekonomické, tak po stránce lidské. Potřebu celoživotního učení tedy nemůže zvládnout pouze formální vzdělávání, obzvláště v oblastech takzvaných měkkých dovedností, formování osobnosti a občanského přístupu jedinců k životu, jelikož většina postojů se utváří právě příkladem, a to zejména v rodinném prostředí a činnostech ve volném čase.

Interferencí volného času adolescentů v oblastech sociálních, personálních a občanských kompetencí cílíme k efektivnímu využití schopností žáků, jejich formování pro jejich spokojený život naplňující principy demokratického soužití v globálním světě.

² Lipovetsky, Gilles. Hypermoderní doba, Praha: Prostor, 2013, ISBN 978-80-7260-283-4

³ BAUMAN, Zygmund. Tekutá hypermodernost. Praha: Mladá fronta, 2002. ISBN 978-70-262-1602-5

2. Postmodernismus a pedagogika

K nezbytným rysům pedagogiky v postmoderní situaci myšlení patří aspekt hermeneutický, neboť postmoderní pedagogické myšlení je reflexí a reinterpretací moderního pedagogického odkazu. Navzdory veškerému zdání diskontinuity je toto moderní pedagogické myšlení v myšlení postmoderním přítomno, nelze jej zavrhnout jako celek, ani se vzdávat jeho nevyčerpatelných možností.⁴

V současné postmoderní situaci se autoři zabývají především myšlenkou neizolovat se v pedagogickém působení pouze k dosahování potřebné úrovně kompetencí ve prospěch jednotlivce, ale vnímají potřebu humanizace, vyvádění člověka od nelidského, nebo starost o člověka. To lze realizovat pouze v kontextu edukace pro budoucnost, za akceptace současného, zřejmě přechodného období. Domníváme se, že je k tomu nepostradatelný komplexní přístup vnímání podmínek pro výchovu a vzdělávání a personalizace výchovně vzdělávacího procesu. Jedním z hlavních aspektů tohoto přístupu je respektování psychického vývoje jedince, jeho psychického stavu, následně akceptace sociálního prostředí, ze kterého pochází, a v neposlední řadě metody a prostředky využívané při výchovném působení na jedince. Z hlediska výchovného působení zejména aktivní sociální učení.

Moderní pedagogika staví na významnosti vědeckého výzkumu jakožto zdroje objektivního poznání, na rozpoznávání šíře edukační reality, neomezující se jen na školské instituce a školské prostředí, na objektivní a přesné reflexi procesů a jevů edukační reality bez úporné snahy o její normování či „přetváření“.⁵

Jsme svědky ohrožení člověka oslabováním, ne-li ztrácením jeho lidskosti. Aby v nás lidskost procitla a realizovala se v bohatosti svých projevů, musí být zakotvena ve kvalitách naší osobnosti. A aby tomu tak bylo, je třeba usilovat o edukaci obratu.⁶

Podle Heluse je požadavek promítnout ideu edukace obratu do pojetí edukace v rodině a škole, do výchovného a vzdělávacího konání rodičů a učitelů. Tomuto požadavku odpovídá

⁴ LORENZOVÁ, Jitka. Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.

⁵ PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

⁶ Helus, Zdeněk. Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi: Proč je osobnostní zřetel v edukaci důležitý a jak jej uplatňovat v edukaci obratu. Pedagogika, roč. 66, č. 1, 2016, s.4 – 14.

koncepte osobnostně rozvíjející edukace. Osobnostně rozvíjející edukace má na mysli jedince jakožto osobnost:

- usilující o porozumění světu a vyjasňování si místa v něm, o vyjádření své životní pozice a zodpovědnosti
- uvědomující si povážlivost ublížení, destrukcí a škod, které může svým jednáním způsobit, ale neméně i dobrodiní tvořivosti, respektu k druhým a ohleduplnosti k přírodě, kterými může svět obohatit
- v pojetí osobnostně rozvíjející edukace je dbáno, aby se vychovávaný/vzdělávaný na své edukaci aktivně sám podílel celou svou osobností a tím tuto svou osobnost v celé její komplexitě rozvíjel.⁷

Na zkušenosti pedagogů, psychoterapeutů, vychovatelů a řadě vědeckých prací postavil svoji strategii rozvoje osobnosti profesor Zelina. Vypracoval model tvořivě humanistické výchovy (THV systém), který je inspirací nového systémového přístupu k výchově.⁸

Tuto teorii postavil na sedmi axiomech:

1. Výchova je důležitější než vzdělávání
2. Rozvíjení nejvyšších kognitivních funkcí a celého jejich komplexu zabezpečuje spojení a propojení výchovy a vzdělávání, jelikož nejvyšší kognitivní funkce v sobě zahrnují silné podněty pro motivaci, citový rozvoj a tvořivost.
3. Systém strukturování nonkognitivních funkcí, jako východiska a předpokladu tvořivé výchovy. Při jejich realizaci je možno využít model afektivních taxonomií Kratwohla či Williamse, nebo systém KEMSAK, ve kterém se rozvíjí následné funkce a strategie:
 - Kognitivizace
 - Emocionalizace
 - Motivace
 - Socializace a komunikace
 - Axiologizace, autoregulace
 - Kreativizace
4. V THV vnímáme fakt ve výchově, interakční jednotku vychovatel – dítě, učitel – žák.
5. Vnímání vztahu funkce a činností. V THV systému je prvořadá funkce, proces osobnosti a k nim se vytváří soubory promyšlených činností.

⁷ HELUS, Zdeněk a Richard JEDLIČKA. Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.

⁸ ZELINA, Miron. Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa. 3. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

6. Inovace hodnocení osobnosti dítěte, žáka, studenta, učitele, školy
7. Myšlenka propojení psychologie a pedagogiky

Při zpracování programů pro adolescenty jsme se nechali inspirovat výše uvedenými přístupy a východisky, které nám pomohly, kromě samotného výzkumu, k orientaci při tvorbě efektivního programu.

3. Vymezení základních pojmů

Jelikož vícezdrojový systém informací umožňuje různé výklady pojmů dle různých aspektů hodnotitelů, autorů nebo z hlediska filozofických přístupů, je vhodné sjednotit si základní pojmy a jejich význam. V práci jsou obsaženy základní pojmy klíčové kompetence, personální a sociální kompetence, občanská kompetence, adolescence, volný čas, volnočasové aktivity, zážitková pedagogika, pedagogika volného času, zájmové vzdělávání.

3.1. Klíčové kompetence

Dle platného evropského referenčního rámce z roku 2018 jsou všechny kompetence pokládány za stejně důležité, ať se získají prostřednictvím formálního, neformálního nebo informálního vzdělávání. Nedílnou součástí klíčových kompetencí jsou dovednosti jako kritické myšlení, řešení problémů, týmová práce, komunikační a vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti.

Referenční rámec zahrnuje následující klíčové kompetence:

- kompetence v oblasti gramotností
- kompetence v oblasti mnohojazyčnosti
- matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství
- digitální kompetence
- personální a sociální kompetence a kompetence k učení
- občanská kompetence
- podnikatelská kompetence
- kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování⁹

Personální a sociální kompetence - personální a sociální kompetence a kompetence k učení představují schopnost uvažovat o sobě, účinně nakládat s časem a informacemi, konstruktivně spolupracovat s ostatními, zachovávat si odolnost a řídit vlastní vzdělávání a kariéru. Zahrnuje to schopnost vyrovnávat se s nejistotou a složitými situacemi, naučit se učit, rozvíjet svou fyzickou a emocionální pohodu, udržovat si tělesné a duševní zdraví, umět vést do budoucna

⁹ ČESKÁ REPUBLIKA. DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: (2018/C 189/01). Brusel: Úřední věstník Evropské unie, 2018, ročník 2018, 189/01).

orientovaný život s vědomím významu zdraví, být empatický a zvládat konflikty v inkluzivním a podpůrném prostředí.¹⁰

Občanská kompetence - občanská kompetence představuje schopnost jednat jako zodpovědný občan a plně se podílet na občanském a společenském životě na základě porozumění sociálním, ekonomickým, právním a politickým pojmům a strukturám, jakož i celosvětovému vývoji a udržitelnosti.¹¹

Podle uvedeného dokumentu jsou obsahem občanské kompetence dovednost:

- komunikace s ostatními ve společném nebo veřejném zájmu
- kritického myšlení a integrovaného řešení problémů
- dodržování lidských práv jako základ demokracie
- připravenosti respektovat soukromí druhých a zaujmout odpovědný přístup k životnímu prostředí.

Konkretizujeme-li obecný evropský referenční rámec na prostředí středních škol, můžeme rozvíjet dovednosti a znalosti občanských kompetencí v následujících oblastech:

- respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot, odmítat útlak a hrubé zacházení
- chápat principy zákonů a společenských norem, znát svá práva a povinnosti ve škole i mimo ni, chovat se zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektovat a chránit naše tradice a kulturní i historické dědictví
- spolupracovat ve skupině, podílet se na vytváření pravidel práce v týmu, přijímat nové role v pracovní činnosti
- vytvářet příjemnou atmosféru v týmu na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi,
- diskutovat v malé skupině a spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu,
- vytvořit u žáků pozitivní představu o sobě samých, jež podporují jejich sebedůvěru a samostatný rozvoj; žáci ovládají a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhli pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

¹⁰ ČESKÁ REPUBLIKA. DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: (2018/C 189/01). Brusel: Úřední věstník Evropské unie, 2018, ročník 2018, 189/01).

¹¹ ČESKÁ REPUBLIKA. DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: (2018/C 189/01). Brusel: Úřední věstník Evropské unie, 2018, ročník 2018, 189/01).

3.2 Období adolescence

Období adolescence je druhou fází relativně dlouhého časového úseku dospívání. Trvá přibližně od 15 do 20 - 22 let s určitou individuální variabilitou (zejména v oblasti psychické a sociální, vzácněji i somatické). Vstup do fáze adolescence je biologicky ohraničen pohlavním dozráním.

Adolescence je však dobou komplexnější proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho sociální pozice. Mladý člověk získává nové role, spojené s vyšší sociální prestiží. Emancipace z vázanosti na rodinu je obvykle dokončena, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Vrstevníci jsou ještě významnější, než byli dříve. Partnerské vztahy tohoto období bývají mnohem zralější, pohlavní styk je považován za zcela normální součást takového vztahu. Adolescenti pokračují ve své přípravě na povolání a mnozí z nich nastupují na konci tohoto období do svého prvního zaměstnání. Tím dosahují všech předpokladů, potřebných pro dospělost.¹²

Dokončuje se proces hledání vlastní identity - nové zkušenosti, emoční stabilizace, uvědomění si své role a pozice ve společnosti jsou prvky dospívání. Hledání identity vyústí v kvalitu znát sebe – své plány, postoje, motivy, rozumět svým citům, znát své možnosti i meze, cítit za své činy zodpovědnost, mít realistické sebevědomí, sexuální identitu, mít dlouhodobé perspektivy v životě, vědět o své jedinečnosti, mít pocit kontroly svého života.

Konflikty s dospělými jsou mnohem konkrétnější, cílenější a podstatnější. Vzniká i potřeba fyzické separace od rodiny (mimo jiné i kvůli sexuálním potřebám). Úkolem adolescenta je zjistit, jaký vlastně je, dokončit přípravu k povolání. Přebírá zodpovědnost za svůj život, přijímá svůj vzhled jako krok ke zralosti (postava, rysy, tloušťka).

Myšlení adolescentů je rychlejší, obohacené o dosavadní zkušenosti, na rozdíl od pubescentů, ale kvalitativně už není změna.

Mravní vývoj je charakterizován mravním absolutismem. Adolescent chápe sebeobět v zájmu všelidského ideálu, trápí se budoucností lidí na druhém konci světa, sám sebe odsuzuje za běžné jednání a podle těchto přísných norem soudí celou společnost, hlavně rodiče, učitele.

Volný čas podle posledních výzkumů tráví téměř třicet procent adolescentů u počítačů, dalších dvacet procent shodně uvádí chození ven s kamarády a poslech hudby. Zájmové činnosti

¹² VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

v různých oborech se věnuje asi devět procent adolescentů a stejné procento se věnuje sportovním aktivitám. Čtení knih uvádí asi pět procent dotázaných.¹³

Významným aspektem vývoje adolescentů je pokračující socializace. Vrstevnické skupiny pomalu vytlačují vliv rodiny a stávají se prostředím pro vznik hodnotového systému a postojů. Z vrstevnických skupin se vytváří partnerské vztahy, ve kterých je přirozený aktivní sexuální život. Přestože adolescenti potřebují ke svému rozvoji a realizaci vrstevnické skupiny, zároveň potřebují i dostatečný prostor pro samotu ke srovnání si vlastních myšlenek, ale i dlouhých hovorů již nejen s vrstevníky (tříbí své názory). Odmítají styl rodičovské generace, prosazují vlastní kulturu, setkávají se s experimentováním s vírou, vztahy a užívají si určitý druh volnosti. Časté je střídání partnerů či polygamie, ale jde spíše o sexuální experimentování než o vztahy. Je třeba respektovat právo adolescentů na chyby a omyly v úsudcích a chování. Ač se to nezdá, i v tomto období je velmi důležitá podpora a dobré mínění rodičů a dospělých kolem.

Výrazně se projevuje rozdíl mezi uční a středoškoláky. Ti, kteří si začínají vydělávat peníze v osmnácti letech, dokončují svoji zralost a nezávislost rychleji.

Velkým fenoménem tohoto vývojového období v posledních letech je psychosociální moratorium. Je reprezentováno zejména odmítáním dospělosti, zejména zodpovědnosti za svůj život ve smyslu starost o bydlení, existenční otázky, rodičovství a podobně. Charakteristickým rysem je kult nezralosti, a s tím související potřeba odkladu toho, nač se necítí zralý.

Vrstevnické skupiny

Významné místo pro formování postojů, hodnot a prožívání mají v období adolescence vrstevnické skupiny. Svým členům nabízí:

- sdílení skupinové zkušenosti s ostatními, společné zážitky, rekreaci a zábavu, kooperaci a možnost sebeuplatnění
- příležitost pro výměnu názorů a pro vytváření nových pohledů na řešení problémů
- prostor pro nácvik důležitých sociálních dovedností – empatie, řešení konfliktů, zaujímání pozic a rolí ve skupině rovnocenných partnerů
- naplnění touhy být součástí širšího celku, být akceptován a oceňován ostatními
- rozvoj a uplatnění hodnot oceňovaných vrstevníky, jako je například fair play, odvaha riskovat, solidárnost a ochota pomáhat, smysl pro humor, nápaditost a iniciativnost

¹³ ŠPUNDOVÁ, Žaneta. Způsob trávení volného času u adolescentů. Olomouc, 2019. Diplomová práce. UP Olomouc, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie. Vedoucí práce PhDr. Kamila Holásková, Ph.D.

- prostor pro emancipaci od rodiny v období dospívání (vrstevníci si navzájem přiznávají určitou vyspělost, berou se vážně, ale také si mezi sebou tolerují chování, jež dospělí odmítají)
- vrstevnické skupiny mohou mít na vývoj adolescenta i negativní vliv¹⁴

3.3 Volný čas a volnočasové aktivity

O definici volného času se pokoušejí různí autoři s dílčími rozdíly. Hlavní znaky volného času však lze vymezit takto:

- je to doba svobodné volby činností (člověk dělá to, co chce, ne to, co musí),
- zvolené činnosti jsou pro člověka příjemné, přinášejí potěšení, radost,
- činnosti ve volném čase dávají příležitost k rekreaci, odpočinku, obnově sil i k osobnostnímu rozvoji.

Volným časem rozumíme dobu odpočinku, rekreace, zábavy. Důležitou součástí volného času jsou zájmové činnosti, koníčky, hobby. Patří sem i ztrátové časy v souvislosti s volným časem, tedy doba strávená na cestě za zájmovou činností, čekání u pokladen a podobně.¹⁵

Snad nejdůležitější je uvědomit si, že volný čas je v dnešní době vysoce individualizovaný. Na jeho podobě u konkrétního jedince se podílí takové množství determinant, že je jen velmi obtížné nalézt všeobecně platné principy. Svobodná a pluralitní společnost, v níž žijeme, navíc umožnila nebývalé rozšíření možností seberealizace. Můžeme se věnovat volnočasovým aktivitám, o kterých se nám před třiceti lety ani nesnilo. Zároveň jsme se ale stali náročnějšími a vybíravějšími. A... jaký paradox - máme pocit, že máme volného času čím dál méně.

Volnočasové možnosti jsou jednou ze součástí blahobytu. Ten však má i svou odvrácenou tvář - individualismus a egoismus, konzumní orientaci a zaměření na laciné, nehodnotné požitky, jež nakonec nepřinášejí potěšení, ale jen prázdnotu a nudu. Řada lidí ve svém volném čase více usiluje o ono „mít“ (zaplatit si, brát a konzumovat), než „být“ (tvořit a dávat ze svého vnitřního bohatství).¹⁶

¹⁴ VYHNÁLKOVÁ, Pavla. Základy pedagogiky volného času. Olomouc: Agentura Gevak, 2013. ISBN 978-80-86768-73-1.

¹⁵ PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

¹⁶ VYHNÁLKOVÁ, Pavla. Základy pedagogiky volného času. Olomouc: Agentura Gevak, 2013. ISBN 978-80-86768-73-1.

Volnočasovými aktivitami rozumíme činnosti vykonávané ve volném čase. Při aktivním trávení volného času je plněna celá řada užitečných funkcí, je to prostředek k zábavě, relaxaci, učení se novým věcem a v případě dětí a dospívajících působí často také jako vhodná prevence proti sklonům k rizikovým projevům chování. Pro tyto činnosti, které vykonáváme v době volného času, je společné to, že jsou vykonávány na základě našeho dobrovolného rozhodnutí a vlastního zájmu.¹⁷

Zážitková pedagogika – je pedagogický směr, který používá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání. Zážitek vnímáme jako konkrétní zkušenost, kterou prožíváme většinou smyslně a jež je emočně laděna. Často si člověk sáhne na dno svých psychických i fyzických sil. Platí nepsané pravidlo, že prožitek nemusí být pozitivní, ale musí být hluboký nebo silný.¹⁸

¹⁷ BOCAN, Miroslav. Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů: Děti a volný čas – jaké kroužky děti navštěvují? [online]. 2012 [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/14965/DETI-A-VOLNY-CAS---JAKE-KROUZKY-DETINAVSTEVUJI.html/>

¹⁸ HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

4. Role neformálního, zájmového vzdělávání v systému celoživotního učení

Vývoj nových technologií, diagnostických nástrojů a široce přístupné informace prostřednictvím internetu vyvolaly potřebu změny náhledu na vzdělávání. Zatímco v minulých staletích a desetiletích vystačil člověk se svým formálním vzděláním, jelikož se zpravidla věnoval celý svůj život oboru, který vystudoval, dnes je tomu jinak. Formální vzdělávání mnohdy zaostává za poznatky vědy a praktického života jak po stránce obsahové, tak po stránce metodologické a didaktické. Zájmové vzdělávání zpravidla kopíruje vývoj v jednotlivých oborech díky tomu, že zájmovou činnost vedou vedoucí, kteří jsou z praxe v oboru a nové poznatky a metody přenáší do činnosti zájmových útvarů. Nejblíže k zájmovému vzdělávání má vzdělávání neformální. Má základní znaky výchovně vzdělávacího procesu, jako je cílevědomost a systematickosti, zároveň však respektuje požadavek dobrovolnosti, přitažlivosti, zajímavosti. Z hlediska Lisabonské strategie (2000) mluvíme tedy o celoživotním učení. Obě oblasti, zájmové vzdělávání společně s neformálním vzděláváním tvoří nedílnou součást procesu celoživotního učení.

Zájmové vzdělávání je právně ukotveno v zákoně č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a je zde definováno v § 111 jako vzdělávání poskytující účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání jednoznačně napomáhá naplňovat vzdělávací cíle stanovené školským zákonem.

Zájmové vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, zabývá se však aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy, zajišťuje duševní hygienu, má funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent, upevňuje sociální vztahy.

5. Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém vzdělávání

Zájmové činnosti mají mezi ostatními volnočasovými aktivitami výsadní postavení. Lze je chápat jako cílevědomé probouzení, uspokojování a rozvíjení zájmů a zároveň i schopností. V průběhu zájmových činností dochází také k uspokojování významných potřeb, například potřeby poznávání, seberealizace, příslušnosti k sociální skupině, sociálních kontaktů, potřeby pohybu a podobně.

Zájem je jeden z psychických jevů, patřící mezi významné motivy lidského jednání, aktivizující osobnost jedince. Zájmy se utvářejí v průběhu života, lze je také označit jako učením získané předpoklady. Úzce souvisejí se schopnostmi. V průběhu zájmových činností lze specifické schopnosti objevovat a dále rozvíjet. Úspěšnost při určité činnosti bývá motivem k dalšímu úsilí. Zájmové činnosti dávají příležitost k neformálnímu vzdělávání, a tím k rozvoji osobnosti ve všech jejích složkách. Zároveň umožňují odpočinek, relaxaci, zábavu.¹⁹

Zájmová činnost jako volnočasová aktivita má ve výchově ve volném čase svoje specifika. Od školního vyučování se liší obsahem, metodou práce i formami. Na rozdíl od školního vyučování i nepovinného vyučování umožňuje zájmová činnost volněji organizovat práci a používat pestřejší výběr norem, které uplatňují přirozenou aktivitu a samostatnou tvořivost dětí. Tomu napomáhá také dobrovolná účast a osobní výběr zájmového kroužku.²⁰

5.1. Výchova a vzdělávání ke klíčovým kompetencím

Podíváme-li se do historie hodnocení schopností a dovedností člověka, zjistíme, že až do konce padesátých let minulého století převažoval názor, že nejdůležitějším činitelem pro úspěšný život jak osobní, tak pracovní je inteligence. První, kdo se zamýšlel nad lidským rysem jako nad kompetencí, byl americký psycholog Robert White v roce 1959. Zamýšlel se nad lidským rysem jako nad kompetencí v článku "Motivation reconsidered: The concept of competence" v časopise *Psychological Review*, ve kterém kromě jiného zdůraznil, že jednotlivci jsou také poháněni potřebami, aby byli ve světě kompetentní a efektivní.

Další rozvoj pohledu na dovednosti a schopnosti člověka ve smyslu kompetencí následoval v sedmdesátých letech minulého století. Zejména článek Davida McClellanda

¹⁹ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

²⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučování v pedagogické teorii a v praxi*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004, 307 s. ISBN 80-223-1930-9

ovlivnil rozvoj takzvaného kompetenčního přístupu. McClland v něm dokázal definovat, jaké kompetence, jaké schopnosti by měl mít kvalitní manažer v rychle se měnícím dynamickém prostředí, aby napomohl k úspěchu celé organizace. Zpočátku byl využíván kompetenční model zejména v oblasti managementu a v personalistice. V osmdesátých letech minulého století se v západní Evropě začal prosazovat tento model i v odborném vzdělávání.

Podstatně sofistikovanější pohled na kompetence nabízí nejnovější vývoj ve společnosti. Zejména globalizace a dostupnost nových technologií a informací vyvolaly potřebu komplexního rozvoje osobnosti, aby byl člověk schopen v nových podmínkách obstát jak profesně, tak i osobnostně a osobně.

5.1.1. Definice a vymezení personálních a sociálních kompetencí

Personální a sociální kompetence a kompetence k učení představují schopnost uvažovat o sobě, účinně nakládat s časem a informacemi, konstruktivně spolupracovat s ostatními, zachovávat si odolnost a řídit vlastní vzdělávání a kariéru. Zahrnuje to schopnost vyrovnávat se s nejistotou a složitými situacemi, naučit se učit, rozvíjet svou fyzickou a emocionální pohodu, udržovat si tělesné a duševní zdraví, umět vést do budoucna orientovaný život s vědomím významu zdraví, být empatický a zvládat konflikty v inkluzivním a podpůrném prostředí.²¹

Tato oblast kompetencí v sobě zahrnuje:

- schopnost vyrovnávat se s nejistotou a složitými situacemi,
- naučit se učit,
- rozvíjet svou fyzickou a emocionální pohodu, udržovat si tělesné a duševní zdraví,
- umět vést do budoucna orientovaný život s vědomím významu zdraví,
- být empatický a zvládat konflikty v inkluzivním a podpůrném prostředí.
- rozpoznat vlastní schopnosti, soustředit se, zvládat složité situace, kriticky uvažovat a přijímat rozhodnutí.

Oblast personálních a sociálních kompetencí je velmi důležitou oblastí, jelikož se prolíná všemi ostatními kompetencemi. Kromě toho vychází zejména z rodinného prostředí a z něj převzatého hodnotového systému jak rodiny, tak samotného jedince.

²¹ ČESKÁ REPUBLIKA. DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: (2018/C 189/01). Brusel: Úřední věstník Evropské unie, 2018, ročník 2018, 189/01).

Sociální a personální i občanské kompetence se objevují ve dvou základních oblastech lidské společnosti, a to ve vzdělávací oblasti (education sector) a v ekonomické oblasti (economic sector). I jiné kompetence se takto objevují, avšak sociální a personální i občanské kompetence se obvykle takto přímo zjišťují. V současné době lze pravděpodobně očekávat určitý akcent právě na sociální a personální i občanské kompetence vzhledem k postupně se měnící struktuře třídy. V současné době lze vyzorovat dva základní trendy:

- dlouhodobý trend – kdy třída se stává nehomogenní z hlediska etnického, a to z důvodu měnící se skladby populace,
- krátkodobý trend – kdy třída se stává nehomogenní z hlediska nevyrovnaných startovních pozic z důvodu integrace žáků se specifickou poruchou učení či vývojovou dysfunkcí (nejedná se o žáky se smyslovou dysfunkcí).²²

Ze zkušeností z ověřování interaktivních programů ve volnočasových aktivitách, kde výchovnou skupinu tvoří žáci z různých oborů jednoho ročníku, lze výše uvedené poznatky interpretovat i na výchovnou skupinu nebo zájmový útvar. Dlouhodobý trend lze i v neformálním a zájmovém vzdělávání akceptovat v plném znění. Rozdíl lze spatřit v definici druhého trendu, kterou bychom mohli v oblasti volnočasových aktivit u žáků oborů bez maturitní zkoušky doplnit o skutečnost, že kromě nevyrovnaných startovních pozic z důvodu integrace žáků se specifickou poruchou učení či vývojovou dysfunkcí (nejedná se o žáky se smyslovou dysfunkcí) evidujeme handicap reprezentovaný rozdílnou úrovní emoční a sociální inteligence, včetně snížené mentální úrovně.

Velmi důležitou skutečností je fakt, že sociální, personální i občanské kompetence nejsou jenom cílem, k jehož dosažení směřujeme, ale jsou zároveň i prostředkem k dosažení cílů v rámci dalších kompetencí potřebných pro život.

5.1.2. Definice a vymezení obsahu občanských kompetencí

Přestože v době psaní této práce ještě nedošlo k zapracování nového Evropského referenčního rámce do systémových dokumentů v rámci vzdělávací soustavy České republiky včetně systému celoživotního učení, nelze zpochybňovat jeho platnost a závaznost pro Českou republiku. S odkazem na tento dokument byly použity definice a popisy obecného rámce občanských, personálních a sociálních kompetencí právě z něj.

²² ČŠIG-5362/17-G2. Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2018.

Dle platného evropského referenčního rámce: „Občanská kompetence představuje schopnost jednat jako zodpovědný občan a plně se podílet na občanském a společenském životě na základě porozumění sociálním, ekonomickým, právním a politickým pojmům a strukturám, jakož i celosvětovému vývoji a udržitelnosti.“²³

Podle uvedeného dokumentu jsou náplní občanské kompetence oblasti:

- komunikace s ostatními ve společném nebo veřejném zájmu
- dovednosti kritického myšlení a integrovaného řešení problémů
- dodržování lidských práv jako základ demokracie
- připravenost respektovat soukromí druhých a zaujmout odpovědný přístup k životnímu prostředí.

Evropský referenční rámec popisuje občanské kompetence v rámci spektru obsahu a je na každém členském státě zapracovat tyto požadavky do systému celoživotního učení, rámcových vzdělávacích programů a realizovat jejich rozvoj v rámci školních vzdělávacích programů.

Konkretizujeme-li obecný evropský referenční rámec na prostředí středních škol s akcentem na žáky oborů bez maturitní zkoušky, můžeme rozvíjet dovednosti a znalosti občanských kompetencí v následujících oblastech:

- respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot, odmítat útlak a hrubé zacházení
- chápat principy zákonů a společenských norem, znát svá práva a povinnosti ve škole i mimo ni, chovat se zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektovat a chránit naše tradice a kulturní i historické dědictví
- spolupráce ve skupině, podílení se na vytváření pravidel práce v týmu, přijetí nové role v pracovní činnosti,
- utváření příjemné atmosféry v týmu na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi,
- schopnost diskuse v malé skupině a spolupráce s druhými při řešení daného úkolu,
- vytváření si pozitivní představy o sobě samém, která podporuje sebedůvěru žáka a jeho samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

²³ ČESKÁ REPUBLIKA. DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: (2018/C 189/01). Brusel: Úřední věstník Evropské unie, 2018, ročník 2018, 189/01).

5.2. Klíčové kompetence v neformálním a zájmovém vzdělávání

Zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Cílem zájmového vzdělávání, z pozice jeho účastníka, není jen osvojení poznatků a dovedností k naplnění volného času, ale i rozvoj kompetencí potřebných pro život nebo pro výkon povolání.

Chápeme jím ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon absolventa zájmového vzdělávání ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem). Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny účastníky souborem kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním, středním a dalším (například zájmovém) vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň kompetencí, které účastníci dosáhnou na konci zájmového vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané kompetence tvoří neopomenutelný základ pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

V rámcových vzdělávacích programech některých oborů středního vzdělání se kompetence formálně dělí na:

- klíčové (soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění, jsou univerzálně použitelné v různých situacích)
- odborné (vztahují se k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání, jeho způsobilosti pro výkon povolání), ve skutečnosti však neexistují odděleně, prolínají se.²⁴

Získané kompetence v rámci neformálního a zájmového vzdělávání jsou totožné s kompetencemi rozvíjejícími se ve formálním vzdělávání. Obě formy vzdělávání vychází při jejich realizaci z evropského referenčního rámce, tudíž nemohou být rozdílné. Rozdílný je obsah, metody, formy a prostředky k jejich rozvoji.

²⁴ HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

Příklady personálních a sociálních kompetencí v neformálním a zájmovém vzdělávání středoškoláků:

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli připraveni stanovovat si na základě poznání své osobnosti přiměřené cíle osobního rozvoje v oblasti zájmové i pracovní, pečovat o své zdraví, spolupracovat s ostatními a přispívat k utváření vhodných mezilidských vztahů, to znamená, že absolventi by měli:

- posuzovat reálně své fyzické a duševní možnosti, odhadovat důsledky svého jednání a chování v různých situacích;
- stanovovat si cíle a priority podle svých osobních schopností, zájmové a pracovní orientace a životních podmínek;
- reagovat adekvátně na hodnocení svého vystupování a způsobu jednání ze strany jiných lidí, přijímat radu i kritiku;
- ověřovat si získané poznatky, kriticky zvažovat názory, postoje a jednání jiných lidí;
- mít odpovědný vztah ke svému zdraví, pečovat o svůj fyzický i duševní rozvoj, být si vědomi důsledků nezdravého životního stylu a závislostí;
- adaptovat se na měnící se životní a pracovní podmínky a podle svých schopností a možností je pozitivně ovlivňovat, být připraveni řešit své sociální i ekonomické záležitosti, být finančně gramotní;
- pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných pracovních a jiných činností;
- přijímat a odpovědně plnit svěřené úkoly;
- podněcovat práci týmu vlastními návrhy na zlepšení práce a řešení, zvažovat nezáujatě návrhy druhých;
- přispívat k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a k předcházení osobním konfliktům, nepodléhat předsudkům a stereotypům v přístupu k druhým.

Příklady občanských kompetencí v neformálním a zájmovém vzdělávání středoškoláků

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi uznávali hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti a dodržovali je, jednali v souladu s udržitelným rozvojem, to znamená, že absolventi by měli:

- jednat odpovědně, samostatně a iniciativně nejen ve vlastním zájmu, ale i ve veřejném zájmu;
- dodržovat zákony, respektovat práva a osobnost druhých lidí (popřípadě jejich kulturní specifika), vystupovat proti nesnášenlivosti, xenofobii a diskriminaci;

- jednat v souladu s morálními principy a zásadami společenského chování, přispívat k uplatňování hodnot demokracie;
- uvědomovat si – v rámci plurality a multikulturního soužití – vlastní kulturní, národní a osobnostní identitu, přistupovat s aktivní tolerancí k identitě druhých;
- zajímat se aktivně o politické a společenské dění u nás a ve světě;
- chápat význam životního prostředí pro člověka a jednat v duchu udržitelného rozvoje;
- uznávat hodnotu života, uvědomovat si odpovědnost za vlastní život a spoluodpovědnost při zabezpečování ochrany života a zdraví ostatních;
- uznávat tradice a hodnoty svého národa, chápat jeho minulost i současnost v evropském a světovém kontextu.

5.2.1. Exkluzivita neformálního a zájmového vzdělávání v rámci naplňování občanských a sociálních klíčových kompetencí

V současné době roste význam naplňování volného času zájmovým a neformálním vzděláváním. Poptávka zaměstnavatelů po komplexně rozvinutém zaměstnanci vyvolává potřebu nejen odborných znalostí, ale především schopnost jedince přizpůsobit se novým podmínkám a aktivně reagovat na nově vzniklé potřeby. Není to jen potřeba zaměstnavatelů, ale i potřeba kvalitního osobního života. Vhodné využívání volného času dětmi a mládeží je jeden ze základních pilířů výchovy a prevence rizikového chování, kterým jsou mladí lidé ohroženi. Volný čas se tak stává významnou pedagogickou kategorií, reflektující svůj podíl na sociálním, ekonomickém i osobnostním, ale i odborném působení na děti a mládež. Smysluplné využívání volného času nabízí prostor pro rozvoj osobnosti jedince, jeho nadání i zájmů, které mohou profilovat do určité odbornosti a v případě dětí a mládeže ovlivnit jejich další profesní orientaci.

Sociální, personální a občanské kompetence jsou kompetence, o kterých můžeme říci, že jsou kompetencemi průřezovými a bez nich ve své podstatě nelze dosahovat požadované úrovně v ostatních kompetencích. Ve svém obsahu zahrnují postoje k sobě samotnému, ke společnosti, hodnotám, práci, lidství a podobně. Nezanedbatelnou částí jsou morální a volní vlastnosti, schopnost tolerovat a respektovat odlišnosti, vysoká míra empatie ve vztazích a aspirace ke vzdělávání, reprezentované emoční a sociální inteligencí.

Formální prostředí, jakým je škola, nabízí jenom omezenou míru působení tímto směrem. Tady hraje významnou roli především příkladné chování učitele, který mnohdy nemá přirozenou autoritu a získává si ji užitím své moci dané jeho postavením, zatímco vychovatel,

vedoucí zájmového útvaru, trenér a podobně přichází do styku s dětmi a mládeží v době jejich volného času.

Významným faktorem, který vyvolává exkluzivitu vzdělávání ve volném čase, je především dobrovolnost. Jedinec se dobrovolně rozhoduje k účasti na zvolených aktivitách jednak dle svého zájmu, ale i referencí o kvalitě vedoucího. Vychovatel, vedoucí zájmového útvaru, trenér pracuje s dětmi a mládeží v jejich volném čase, a pokud je nenadchne pro tuto činnost, děti mohou beztretně odejít a odchází. Proto tyto pedagogové musí mít přirozenou autoritu a musí využívat efektivních metod motivace a vzdělávání, aby trvale udrželi zájem účastníků. Tato skutečnost vytváří elementární, ale zároveň i principiální vztah mezi pedagogem a účastníkem, který postupně přechází ve vztah téměř osobní. Na této vztahové rovině je působení v oblasti rozvoje sociálních, personálních a občanských kompetencí přirozeně efektivní.

Vzdělávání ve volném čase se uskutečňuje ve třech základních formách. Jsou to neformální vzdělávání, zájmové vzdělávání a informální vzdělávání. V každé formě je prostor pro rozvoj sociálních, personálních a občanských kompetencí.

5.2.2. Rozvoj sociálních, personálních a občanských kompetencí v zájmovém vzdělávání.

Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech. Zájmové vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, zabývá se však aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy, zajišťuje duševní hygienu, má funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent, upevňuje sociální vztahy.

Domovy mládeže a internáty jsou ve školském zákoně zařazeny do školských výchovných a ubytovacích zařízení.

Stejně jako střediska volného času, školní družiny a školní kluby nemají rámcové vzdělávací programy. Vzhledem k jejich činnosti dané zákonem by měly mít školní vzdělávací programy podle § 5 odst. 2 zmiňovaného zákona, a to podle účelu zřízení:

Školská výchovná a ubytovací zařízení zajišťují dětem, žákům a studentům podle účelu, k němuž byla zřízena

- vzdělávání, sportovní a zájmové činnosti v době mimo vyučování,
- celodenní výchovu, ubytování a stravování, popřípadě

- zotavovací pobyty dětí a žáků ve zdravotně příznivém prostředí bez přerušení vzdělávání.
- školská výchovná a ubytovací zařízení mohou provozovat svou činnost i ve dnech pracovního volna nebo v období školních prázdnin.

Skutečnost, že tato školská zařízení nemají rámcové vzdělávací programy, vyvolává u odborné veřejnosti mnohé polemiky. Na jedné straně volání po rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP), na straně druhé jsou instituce a pedagogové, které RVP ke tvorbě vlastního školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) nepotřebují.

Absence RVP je vnímána kreativními pedagogy jako prostor pro profilaci zájmové činnosti, která zcela logicky navazuje na studium žáků ve škole. Vnímají sebe sama, své zařízení jako prostor pro efektivní smysluplnou výchovně vzdělávací činnost s ohledem na osobní potřeby účastníků. V rámci výchovně vzdělávacích činností využívají samosprávné prvky, jako jsou participace na plánování, realizaci i hodnocení volnočasových aktivit, dobrovolná účast, přiměřená míra povinností a osobní svobody, převaha pozitivní motivace nad negativní. Právě tyto atributy vytváří optimální prostředí pro rozvoj sociálních, personálních a občanských kompetencí u žáků oborů bez maturitní zkoušky. Prostředí domova mládeže, respektive pedagogové, mohou hrát hlavní roli v korektivních zážitcích, trvale vštípených do vzorců chování u cílové skupiny. Zejména dobrovolnost, která je základním předpokladem pro zájmové vzdělávání a pozitivní motivace s adekvátní reflexí pedagoga i samotných účastníků vytváří exkluzivitu výchovně vzdělávacího působení nejen v oblasti sociálních, personálních a občanských kompetencí, ale i v oborové motivaci pro studium a jeho dokončení.

6. Metodologie přípravy a tvorby výchovně vzdělávacích programů pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí.

Tvorba interaktivního programu vychází z požadavku, aby byl praktickou metodickou příručkou vedoucího volnočasových aktivit pro přípravu na schůzku, zaměřenou na realizaci programu rozvoje personálních, sociálních a občanských kompetencí žáků nebo na její část. Jednotlivé aktivity z témat musí být využitelné v rámci schůzek, tréninků jako synergický efekt výchovného působení v oblasti rozvoje personálních, sociálních a občanských kompetencí. Výchovně vzdělávací cíle v rámci realizace interaktivních programů musí vycházet z taxonomie afektivních výchovně vzdělávacích cílů postavených především na divergentním, případně laterálním myšlení. Prostředkem pro tuto formu myšlení je především aktivní sociální učení.

Aktivní sociální učení – základní forma rozvoje personálních, sociálních a občanských kompetencí

Sociální učení, které je jedinou možnou formou pro tvorbu postojů a hodnocení jedince, sehrává při rozvoji uvedených rozvíjených klíčových kompetencí explicitní roli. V rámci aktivního sociálního učení je důležité vést žáky k vlastnímu sebeuvědomění, sebekontrolě, schopnosti empatie a sociálním schopnostem za respektování zásad implicitní persuaze. To vše za využití prostředků a metod pro rozvoj emoční inteligence, kterými jako východisko vnímáme především sebepoznání, sebehledání a seberealizaci.²⁵ Se sociálními schopnostmi koresponduje diferencované vnímání druhých osob a jejich vlastností jako možných modelů reagujících a chovajících se v určitých situacích. V tomto procesu sehrává důležitou roli zejména nápodoba a identifikace. Rizikové nebo nevhodné chování zpevněné na základě identifikace nebo nápodoby vzniká v důsledku nedostatku vhodných podnětů v primárním sociálním prostředí, kterým je rodina. V tomto smyslu nahrazují podnětové stimuly nevhodně motivovaného chování.

Napodobující osoba včleňuje do repertoáru vlastního chování určitá schémata chování napodobovaných vzorů. Jde v podstatě o uvědomované a záměrné kopírování. Identifikující se osoba přijímá vzorce chování, popřípadě hodnotový systém a postoje za vlastní a zařazuje je do rejstříku svého chování.

²⁵ GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložila Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

Sociální chování se utváří i na základě zpevnování, které přichází od druhé osoby, popřípadě sociální skupiny. Očekávání, anticipace chování a reagování druhých lidí jedince dříve nebo později přivede ke změně chování, vmanévruje ho do určité role, do určitého způsobu reagování. Učení takzvanou identifikací je tedy důležitým mechanismem při formování postojů i morálních aspektů osobnosti.

Při efektivním působení na adolescenty je nutné uvedené poznatky respektovat. Nestačí jim tedy předávat vědomosti o tom, jak se mají chovat, aby se nedostávali do problémů. Nestačí ani provádět s nimi nácvik nejrůznějších dovedností v podmínkách prostředí, které nikoho neohrožuje ani neoslovuje. Společensky žádoucí formy chování je nutné zpevnovat na základě vlastní zkušenosti a nápodoby v takovém prostředí, které umožňuje a intenzivně vyvolává reálný prožitek navozené vhodné situací.

Aby došlo k projevení zájmu o tuto problematiku u adolescentů, pedagog musí pozitivně motivovat účastníky ve volnočasových aktivitách k činnostem naučit chápat a poznat sami sebe, získat vhled do vlastních postojů a reakcí. To je předpokladem, aby byli schopni porozumět sobě, svým blízkým, svému okolí a tím se efektivněji orientovali v mezilidských vztazích.

Uvedené aspekty ovlivnily volbu cíle a následně forem, metod a prostředků pro realizaci programů pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí prostřednictvím rozvoje postojů a hodnot.

6.1. Stanovování výchovně vzdělávacích cílů interaktivních programů

Cílem interaktivních programů je rozvoj personálních, sociálních, a občanských kompetencí adolescentů na principu korektivní nebo zpevňující zkušenosti ve volnočasových aktivitách. Směřujeme-li v našem výchovném působení prostřednictvím aktivního sociálního učení k naplnění obecných cílů, většina výchovně vzdělávacích cílů bude afektivních nebo kognitivně afektivních.

Afektivní výchovně vzdělávací cíle jsou budovány na postupné internalizaci hodnot vychovávaných subjektů. Ovlivňují postoje a hodnoty žáků, jsou v úzkém vztahu s výchovou v rodině a významnou roli zde hraje pedagog jako vzor. V obecném aspektu by měly být realizovány v každodenním výchovném působení, zároveň jejich specifikace do určitých oblastí vytváří prostor i pro cílené specifické výchovné působení.

Afektivní cíle a jejich realizace je jen velmi těžko kontrolovatelná. Při realizaci těchto cílů je požadována dlouhodobost a důslednost, cíle se žákům nesdělují, ale implicitně vyplývají z edukačních činností pedagoga.

Dosahování afektivních cílů jde ruku v ruce s naplňováním kognitivních cílů jako elementárních zdrojů poznání jak pojmů, tak situací, které bez pojmenování nelze účinně aktualizovat při výchovně vzdělávacím procesu směřujícího k rozvoji postojů a hodnot jedinců.

Při stanovování výchovně vzdělávacích cílů interaktivních programů lze tedy vycházet z taxonomií výchovně vzdělávacích cílů, které naplňují potřeby směřující k rozvoji postojů a hodnot žáků, explicitně ovlivňující implicitní učení metodou aktivního sociálního učení.

Jako východiska pro stanovování uvedených výchovně vzdělávacích cílů uvádíme příklady taxonomií.

Taxonomie afektivních výchovně vzdělávacích cílů podle Kratwohla:

1. Přijímání (vnímavost) - ochota přijímat a vnímat podněty, sledovat výklad, naslouchat lektorovi i spolužákům či věnovat pozornost řešení vzorové úlohy.
2. Reagování - reagováním projevit větší zainteresovanost v procesu výuky, od pouhého pasivního vnímání přecházet k aktivní činnosti a zapojit se do výuky, reakce pak přináší pocit uspokojení, který plyne z dobrovolného rozhodnutí reagovat. Toto emoční pozadí nemusí být vždy patrné navenek.
3. Oceňování hodnoty - na této třetí úrovni již ocenit jevy, chování a další procesy, rozdělovat je na žádoucí, užitečné a nežádoucí, jev posouzený jako velice užitečný, vytváří jistý vnitřní závazek, který dále ovlivňuje chování posuzujícího.

Subkategorie této úrovně jsou:

- akceptování hodnoty
- preferování hodnoty
- přesvědčení o hodnotě

4. Integrovaní hodnoty (organizace) - postupným zvnitřněním hodnot nastávají situace, ke kterým se vztahuje více než jedna hodnota, tento konflikt je řešen integrováním a strukturováním hodnot, čímž se vytváří jakýsi žebříček hodnot, zařazením hodnoty do tohoto žebříčku se stabilizuje chování, které by jinak bylo nepředvídatelné.

5. Integrace hodnot v charakteru - na nejvyšší úrovni již hodnoty získávají pevné místo v hodnotové hierarchii jedince, tato hierarchie plně a dlouhodobě řídí chování jedince, hodnotový systém se integruje do charakteru jedince a vytváří se tak osobní životní filozofie.²⁶

Model kognitivně – afektivní interakce (CAI model)

F. E. Williams akcentuje potřebu rozvoje všech oblastí kognitivního i afektivního charakteru. Na základě tohoto principu vytvořil model kognitivně – afektivní interakce (CAI model)

Tabulka 1: CAI model

Kognitivní oblast	Interakce	Afektivní oblast
Vědomost	Výběr informací, které chce člověk dostat	Přijímání
Pochopení	Ochota porozumět informaci	Odpověď
Využití a aplikace	Oceňování informací, které jsou relevantní a použitelné	Oceňování
Analýza	Vytváření hodnotového systému integrováním jednotlivých informací do nových, jedinečných kombinací	Tvoření pojmů a syntéza
Hodnocení	Posouzení, jak to odpovídá vlastnímu způsobu života	Internalizace

Tabulku zpracoval. Jankula podle Williams, F.E²⁷

²⁶ KRATHWOHL, D.R, BLOOM, B.S a MASIA, B.B. Taxonomy of Educational: Affective Domain. Handbook II. New York: Longman, 1964.

²⁷ WILLIAMS, F.E. A Total Creativity Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process. New Jersey: Education Technology Publication, Englewood Cliffs, 1972.

Koncepce tvořivě humanistické výchovy – systém KEMSAK

System KEMSAK naplňuje nonkognitivní funkce a procesy osobnosti a vytváří východisko pro strukturalizaci obsahu a metod výchovy. V rámci systému jsou rozlišovány následující nonkognitivní funkce:

- K – kognitivizace – její cílem je naučit žáka poznávání, myšlení, řešení problémů, kultivovat myšlení, poznávání
- E – emocionalizace – učí žáka cítění a rozvoji jeho kompetencí pro cítění, prožívání, rozvoj citů a emocí
- M – motivace – rozvíjí zájmy, potřeby, touhy osobnosti, její aktivity
- S – socializace – učí žáky žít s druhými lidmi, učí je komunikovat a tvořit progresivní mezilidské vztahy
- A – axiologizace a autoregulace osobností, jejímž cílem je rozvíjet progresivní hodnotovou orientaci osobnosti, učit hodnocení, řídit své chování směřované k dosahování svých cílů, hodnotám
- K – kreativizace – klade si za cíl rozvíjet v osobnosti tvořivý styl života²⁸

S ohledem na výše uvedené příklady taxonomií výchovně vzdělávacích cílů a při jejich respektování jeví se jako nejvhodnější forma pro realizaci interaktivních programů pravidelná výchovně vzdělávací činnost v rámci výchovných skupin nebo zájmových útvarů. Přestože jsou interaktivní programy koncipovány do jednotlivých ucelených schůzek, závisí na konkrétním pedagogovi, zda využije formu jedné schůzky, nebo si ji rozdělí do více schůzek. Tato forma dělení je vhodná zejména u zájmových útvarů se specializovaným zaměřením, kdy v rámci pravidelné činnosti jsou jednotlivé pasáže schůzek promyšleně zařazovány.

Další možnou formou jsou soustředění, adaptační kurzy. Branně sportovní kurzy, nebo tábory, kde je velký prostor pro zařazení interaktivních programů do plánovaných činností.

Významnou roli při pedagogickém působení ve volném čase hraje osobní příklad pedagoga, který navazuje méně formální vztahy, než je vztah učitel a žák. Neodmyslitelnou součástí každé výchovně vzdělávací činnosti je využívání odměn a trestů. Ve volnočasových aktivitách by měla převažovat pozitivní motivace postavená na přirozené autoritě pedagoga

²⁸ ZELINA, Miron. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

a vhodných formách aktivit. Užívání sankcí musí mít pedagog vhodně promyšlené a měl by je využívat ojedinele s akcentem na individualitu jedince.

Volba aktivit musí vycházet z principů aktivního přístupu, dobrovolnosti a především smysluplnosti. Každý účastník by měl dostat odpověď na otázku „Proč“?

Vycházíme-li z pedagogické praxe, můžeme konstatovat, že dosažení výchovně vzdělávacích cílů závisí na mnoha faktorech ovlivňujících pedagogické působení. Z hlediska dosahování afektivních cílů vnímáme jako velmi důležité faktory zejména:

- klima zařízení
- klima výchovné skupiny (její složení, vnitřní dynamiku, vzájemné vztahy a podobně)
- přirozená autorita pedagoga
- smysluplně sestavený výchovně vzdělávací plán s participací samotných účastníků při jeho tvorbě
- vhodná dlouhodobá motivace a inspirující hodnocení
- dobře zvolené metody a prostředky k rozvoji afektivních cílů
- reflexe účastníků a pedagogická reflexe

Východiskem pro stanovování výchovně vzdělávacích cílů pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí je zejména stav aktuálních postojů a hodnot účastníků vzdělávacího působení. Proto před zahájením jakékoli výchovně vzdělávací práce by měl pedagog věnovat pozornost tomuto stavu a zvolit nástroje pro jejich zjišťování.

6.2. Metody vhodné k rozvoji sledovaných kompetencí ve volnočasových aktivitách

Na základě zjištěného stavu úrovně elementárních osobnostních kvalit (postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování) s akcentem na determinaci faktorů k dosahování výchovně vzdělávacích cílů volíme nejvhodnější trendy pro výchovné působení. V současnosti se jako nejefektivnější jeví metody animace, výchovy zážitkem a streetworking. Pro pedagogické působení v době mimo vyučování jsou použitelné zejména animace a výchova zážitkem.

Animací rozumíme podněcování a podporu samostatného učení se jednotlivce nebo skupin ve volném čase. Animátor nedirektivním způsobem podněcuje účastníky k hledání vlastní cesty objevování sebe sama, k seberealizaci. Tato metoda je založena na vztazích.

Výchova zážitkem - prožitkem, dobrodružstvím. Opírá se o intenzivní prožitky, zkušenost získanou aktivní účastí v programu. Je zaměřena na sociální vztahy a zpětnou vazbu.

V rámci výše uvedených trendů je vhodné využívat metodu hry, dramatizační a inscenační metody prostřednictvím hraní rolí, pozorování a bádání, práce s informacemi, metodu praktických a tvořivých činností, metodu reflexe a hodnocení, metody aktivního učení.

To vše při dodržení obecných pedagogických zásad pro realizaci volnočasových aktivit, jakými jsou:

- zásada dobrovolnosti
- zásada aktivity
- zásada pestrosti a přitažlivosti
- zásada seberealizace
- zásada sociálního kontaktu
- zásada emocionality
- zásada kvality a evaluace

6.3. Metody změn postojů²⁹

Postoj je pozitivní či negativní hodnocení a reakce jedince vůči nějakému aspektu světa. Postoj lze chápat také jako názor nebo připravenost k činu ve vztahu s určitým problémem nebo volbou.³⁰

Postoje se vytváří v procesu uspokojování potřeb. Sdružování člověka ve skupinách napomáhá tvorbě a změně jeho postojů.

Metody vhodné ke změně postojů:

Situační a inscenační metody – princip těchto metod spočívá v konfrontaci účastníků výchovného procesu s konkrétní situací, která je problémová.

Fáze situační metody:

- Seznámení s tématem a jeho vysvětlení
- Navození problémové situace
- Formulace problému
- Vyčlenění nejpodstatnějších znaků problému
- Analýza příčiny jevů popisujících situaci
- Zpracování návrhů řešení

²⁹ ZELINA, Miron. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

³⁰ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

- Formulace závěrů – diskuse a volba řešení

K jejich realizaci využíváme metodu rozboru a situace, konfliktní situace, postupného seznamování se s problémem, kritických incidentů, inscenační metodu (nestrukturované inscenace, strukturované inscenace, mnohostranné hraní rolí).

Metody exemplifikace

Zahrnují v sobě problematiku vzorů příkladů, modelů chování pro děti v rámci jejich identifikace s pozitivními nebo negativními charakteristikami. Identifikace je tendence imitovat charakteristické rysy a chování jiného člověka. Jako vzory mohou sloužit veřejné osoby, životopisy, postavy z knih, televize. Tato metoda se realizuje prostřednictvím kognitivní senzibilizace, nácviku a reálné zkušenosti.

Metody výcviku asertivního chování

Metody tréninku asertivity můžeme rozdělit na metody výcviku submisivních neasertivních lidí a metody minimalizace agrese a hostility u lidí. Rozlišujeme několik typů asertivních tréninků, jako jsou řešení problémové situace, tematicky orientovaná sezení, kombinované metody a nestrukturované skupiny vycházející z potřeb a aktuálních problémů účastníků.

6.4. Metody pro zjišťování postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování účastníků výchovného působení

Při hledání možností zjišťování úrovně personálních, sociálních a občanských kompetencí nebyl nalezen spolehlivý instrument, který by objektivně hodnotil jejich úroveň. Ke stejnému závěru dospěla i Česká školní inspekce ve své Analýze zahraničních systémů v hodnocení klíčových kompetencí, prostřednictvím které hledala možnosti využití zahraničních zkušeností v České republice. Zároveň uvádí, že tento chybějící nástroj, v případě jeho vytvoření, by mohl být vhodným prostředkem podpory dalšího učení a zvýšení šancí na využití výsledků žákova vzdělání v průběhu dalšího studia a v životě.³¹

Mezinárodní studie výchovy k občanství CIVED4, do kterého byli čeští žáci zapojeni v roce 1999, ani šetření ICCS5 (International Civic and Citizenship Education Study, 2009) neposkytly pro potřeby ověřování úrovně cílených kompetencí při realizaci volnočasových aktivit instrument, který by odpovídal požadovaným parametrům.

³¹ ČŠIG-5362/17-G2. *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí*. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2018.

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.³² Personální, sociální a občanské kompetence nelze statistickými metodami zkoumat, rozhodli jsme se zkoumat jejich komponenty, jejichž úroveň explicitně determinuje uplatňování zmiňovaných kompetencí v osobním, občanském i pracovním životě.

Z výše uvedených důvodů jsme se zaměřili na zjišťování úrovně postojů, hodnot a sociálních dovedností a tendencí k rizikovému chování cílové skupiny, jako elementům charakterizujícím aktuální stav sledovaných kompetencí.

Zjišťování stavu postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování lze realizovat prostřednictvím klasických pedagogických diagnostických metod, jako jsou pozorování, rozhovor a vhodně je doplnit formou dotazování prostřednictvím dotazníkového šetření.

V literatuře najdeme řadu modelů dotazování. Obvykle se jedná o čtyřfázový proces, jenž zahrnuje následující kroky: porozumění, vybavení, posouzení a odpověď. Tento obecný model generování odpovědi pracuje s předpokladem, že respondent odpověď na otázku vybírá ze své paměti a ideálně volí nejlepší a nejrelevantnější odpověď.³³

1. Fáze porozumění - respondent musí položené otázky nejdříve porozumět a pochopit ji. Porozumění otázky nicméně není vždy samozřejmostí a podmínkou dalšího kroku.
2. Fáze vybavení si - určité relevantní vzpomínky záleží na charakteru otázky, jejím obsahu, respondentových zformovaných postojích nebo jeho paměti
3. Fáze posouzení - dotázaný hodnotí a posuzuje úplnost a významnost vybavených vzpomínek, snaží se je spojit a dát do kontextu a souladu s otázkou.
4. Fáze formulace odpovědi - výběr odpovědi může být ovlivněn řadou faktorů a ke zkreslení může dojít například v důsledku respondentovy zvýšené konformity, sociální desirability nebo neschopnosti říci neví.³⁴

³² BELZ, Horst. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

³³ TOURANGEAU, R., L. J. RIPS, K. RASINSKI, K. 2000. in ŠLÉGROVÁ, P. Postoje adolescentů ve výzkumech veřejného mínění, kvalita a spolehlivost získaných dat. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova Praha, Filozofická fakulta.

³⁴ Neusar 2009 in ŠLÉGROVÁ, P. Postoje adolescentů ve výzkumech veřejného mínění, kvalita a spolehlivost získaných dat. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova Praha, Filozofická fakulta.

6.3.1. Příklady metod užívané ke zjišťování úrovně postojů a hodnot u adolescentů

ADOR³⁵ - Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty. V dotazníku hodnotí adolescenti chování svých rodičů - zvláště otce a matky k sobě navzájem. Umožňuje získat informace o tom, jak adolescenti vnímají výchovné postoje a výchovné chování svých rodičů vůči sobě navzájem. Dotazník vychází z dotazníku Children's Report of Parental Behavior Inventory E. S. Schaefera.

Rokeachův test hierarchie hodnot - slouží k zjištění hodnotové orientace osoby. Test je složen z osmnácti cílových a osmnácti instrumentálních hodnot. V původním provedení nástroje je úkolem respondenta seřadit vždy daných osmnáct hodnot podle jejich subjektivní významnosti (tedy od nejméně důležité hodnoty po hodnotu nejdůležitější). Vzhledem k tomu, že všechny uvedené hodnoty jsou svým způsobem pozitivní a žádoucí, vystupuje zde otazník nad relevantností odpovědí respondentů z hlediska přidělení vyššího bodového skóru většině sledovaných hodnot a tím přispívá ke snížení validity testu.

Rohnerova škála sebehodnocení dítěte - metoda sebereflexe dítěte. Sebehodnocení dítěte odráží jeho zkušenosti z dětství, způsob výchovy praktikovaný rodiči, jak byli schopni rozvinout jeho sebedůvěru a celkově pozitivní sebepojetí. Citově strádající a odmítané děti jsou nejisté a mají nedostatek sebedůvěry a jejich postoj ke světu i k sobě samému je pesimistický. Úkolem dítěte je vyjádřit míru svého souhlasu, či nesouhlasu s řadou tvrzení, pomocí čtyřbodové škály (tvrzení o něm platí vždy, někdy, málokdy či téměř nikdy). Podle míry souhlasu získává dítě za každou položku čtyři až jeden bod. Metoda může být užitečná všude tam, kde je důležitý i subjektivní názor dítěte na sebe sama (bývá součástí celé Rohnerovi testové baterie rodinné diagnostiky).

Bernský dotazník subjektivní spokojenosti – zjišťuje prostřednictvím jednotlivých škál subjektivní pohled na spokojenost v životě. Jednotlivé škály Bernského dotazníku subjektivní spokojenosti - pozitivní postoj k životu, prožívané problémy, somatické potíže, sebeúcta, depresivní nálady, radost v životě.

³⁵ MATĚJČEK, Zdeněk a Pavel ŘÍČAN. ADOR: dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983.

Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže – snahou dotazníku je postihnout co nejširší komplex vlivů a souvislostí majících explicitní vliv na normalitu chování adolescentů. Z celé škály zkoumaných instrumentů byly vybrány: Dotazník sociální lability, Škála životních postojů a hodnot a Profil chování.

Existuje mnoho dalších dotazníků a metod pro zjišťování postojů, hodnot a vztahů u adolescentů, například SORAD, Metoda stejně se jevících intervalů, Sémantický diferenciál a podobně. Po zvážení všech determinantů podmiňujících efektivitu sběru dat pro potřeby identifikace sledovaných postojů, hodnot a chování cílové skupiny se jevil nejbližší potřebám pro stanovený cíl komplexní dotazovací nástroj Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže.³⁶ Přestože tento nástroj vznikl z důvodu jiných potřeb, zejména ke zmapování sociálně patologického chování dětí a mládeže, nabízí nám ucelený pohled na osobnost jedinců cílové skupiny z hlediska sociálního a osobnostního statusu, který v rámci analýzy dává ucelený základ pro sledování důležitých parametrů při stanovování výchovně vzdělávacích cílů. Jako východisko pro výběr dotazovací metody jsme si zvolili negativní alternativy žádoucího chování úspěšně dosažených kompetencí, které lze prostřednictvím výše uvedené metody statisticky změřit a vyjádřit.

Pokud chceme zjistit příčiny sociálně patologického chování, musíme pochopit motivy, potřeby, hodnoty, postoje, emoční prožívání zkoumaných osob s ohledem na jejich primární sociální prostředí, ve kterém vyrůstají. Rozhodujícím faktorem pro rozvoj rizikového chování jsou faktory sociální povahy v kontextu procesu zrání a individuálního rozvoje jedince. Praktická diagnostika akcentuje skutečnost, že osobnost člověka, jeho postoje a hodnoty se formují v činnostech. Základním prostředkem získání kompetencí k jejich vykonávání je proces učení, který velmi výrazně ovlivňuje vývoj a formování osobnosti. K tomu napomáhají formativní činitelé, kteří jsou ve vzájemné interakci prostřednictvím sociálního učení. Jde tedy o sledované kvality rozvíjející se v rámci sociálních, personálních a občanských kompetencí jak v rodině, škole, tak i ve volnočasových aktivitách realizovaných školskými zařízeními.

Metodika praktické diagnostiky je založena na analýze rozsáhlého empirického materiálu, který byl shromážděn v souvislosti se zkoumáním výskytu sociálně patologických jevů u různých skupin dětí a mládeže v průběhu pěti let.³⁷

³⁶ NĚMEC, Jiří a Ivana BODLÁKOVÁ. Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže. 1. Praha: Eteria.

³⁷ NĚMEC, Jiří a Ivana BODLÁKOVÁ. Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže. 1. Praha: Eteria.

Z něj byly vybrány:

1. **Škála životních postojů I – P – H**- technika s využitím hodnotící škály poskytuje informace o postojích k životu a hodnotám jednotlivců i skupin osob. Získaná zjištění jsou významná pro pochopení životního stylu dětí a mládeže, přičemž zároveň vytvářejí důležité předpoklady pro volbu a uplatnění účinných výchovných metod.
2. **„Profil chování“** - standardizovaný dotazník zjišťuje profil chování dětí a mládeže zejména s důrazem na dispozice jedince k sociálně patologickým projevům, míru maladaptivity, emocionality, nestálosti, nezdrženlivosti a způsobu interakce jedince se sociálním prostředím.
3. **Dotazník sociální lability D – S – L** - konstrukce a vypracování dotazníku vychází z teoretické báze interakční koncepce osobnosti, která pohlíží na osobnost jako na integrovanou strukturu základních komponent, jejichž vymezením lze vysvětlit interakční chování osobnosti v aktuálním i potenciaálním smyslu.

6.5. Východiska pro volbu témat interaktivních programů

Pro volbu adekvátních témat v rámci rozvoje cílených kompetencí žáků jsme zvolili třístupňové zjišťování úrovně sledovaných kompetencí.

1. Dotazování žáků – cílové skupiny v zapojených školách a statistické vyhodnocení výše uvedenými metodami
2. Workshop pedagogů – vychovatelů domovů mládeže a vedoucích zájmových útvarů žáků cílové skupiny
3. Stanovisko školních psychologů a jejich návrhy

Nutno podotknout, že všechny aspekty jsme vnímali jako rovnocenné a vzájemně se doplňující. Po této první fázi zjišťování následovala odborná diskuze, v rámci, které byla stanovena témata, a bylo konzultováno i s účastníky zájmových útvarů a výchovných skupin v domovech mládeže z důvodu aktuálních potřeb cílové skupiny.

V průběhu odborné diskuze byly také klasifikovány požadavky pro tvorbu interaktivního programu:

- vycházet z přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům ohroženým školním neúspěchem a z teoretické báze aktivního sociálního učení.
- respektovat vliv rodinného prostředí, z kterého účastník přichází, jeho sociální vyzrálost, interpersonální vztahy a případné nedostatky v psychické regulaci chování
- registrovat i případné vývojové poruchy učení, úroveň motivace k učení a v neposlední řadě i úroveň všeobecných rozumových schopností

- dodržování základních pedagogických principů, jakými jsou zejména soustavnost, cílevědomost a systematičnost
- pro účely sledování rozvoje a hodnocení sociálních a občanských kompetencí v rámci volnočasových aktivit používat „Metody praktické diagnostiky sociálně patologického chování u dětí a mládeže“³⁸
- umožnit dílčí hodnocení v rámci témat jednotlivých schůzek - zhodnocení programu vycházející z postojů žáků během diskusí v jednotlivých schůzkách
- podílet se na hodnocení jednotlivých témat formou písemného zhodnocení programu vycházející z postojů pedagogů získaných při vedení jednotlivých schůzek. Slouží pedagogům k reflexi pedagogické lekce a případným vhodným úpravám

Interaktivní program byl rozdělen dle ročníků pro první a druhý ročník. Třetí ročník byl z programu vynechán na základě nezájmu cílové skupiny a na základě skutečnosti, že většinu času žáci třetího ročníku tráví na praxi a činnosti výchovných skupin a zájmových útvarů se prakticky nezúčastňují, nebo zúčastňují jenom sporadicky.

Zvolená témata pro tvorbu programu žáků prvního ročníku:

Komunikovat je normální
 Můj kamarád (kamarádka)
 Plnit si své školní povinnosti se vyplatí
 Rozumím sám sobě
 Moje životní cíle a plány
 Mám nějaký problém, který musím řešit
 Co můžeme již dnes udělat pro sebe navzájem
 Dosavadní výsledky mého učení
 Sebehodnocení
 Jaký (jaká) vlastně jsem

Zvolená témata pro tvorbu programu žáků druhého ročníku:

Potřeby
 Schopnosti
 Úspěchy
 Problémy

³⁸ NĚMEC, Jiří a Ivana BODLÁKOVÁ. Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže. 1. Praha: Eteria.

Emoce
Dovednosti
Souhlasíš?
Dokážu to

6.5 Implementace interaktivního programu do ŠVP

Školní vzdělávací program každého školského zařízení vychází ze školského zákona, z účelu, za jakým bylo zařízení zřízeno, a z možností samotného zařízení. Školská zařízení nemají oporu v rámcových vzdělávacích programech, zároveň však nabízí profilaci každého školského zařízení k naplňování základního cíle celoživotního vzdělávání, kterým je získávání odborných a klíčových kompetencí. Východiskem pro zařazení do školního vzdělávacího programu bude skutečnost, že cílovou skupinou jsou adolescenti se specifikací na žáky oborů bez maturitní zkoušky.

Zařazení programu do ŠVP domova mládeže

Při tvorbě školního vzdělávacího programu vychází domovy mládeže zpravidla z rámcových vzdělávacích programů podle oborů, které žáci studují, a ze samotné profilace domova mládeže. Specifikujeme-li oblast působení na žáky oborů bez maturitní zkoušky, navazují domovy mládeže na rozvoj klíčových kompetencí rámcových vzdělávacích programů platných pro takzvané E obory. Pro tyto obory jsou v rámcových vzdělávacích programech kromě jiných klíčových kompetencí zařazeny sociální a personální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí.

S akcentem na návaznost rámcových vzdělávacích programů škol, ze kterých žáci pocházejí, zařazují domovy mládeže rozvoj těchto kompetencí i do svých školních vzdělávacích programů. Interaktivní programy „Teď už vím, co chci“ a „Teď už vím, co potřebuji“ je možné zařadit do pravidelné činnosti výchovných skupin formou klubových činností. Další možností jsou jednorázové akce, do kterých lze začlenit jednotlivá témata.

Zařazení programu do činnosti SVČ a zájmových útvarů

Střediska volného času jako školská zařízení realizující svou činnost ve volném čase žáků tvoří svůj školní vzdělávací program zejména z hlediska své profilace, která je dána odbornou kvalifikací vedoucích zájmových útvarů, ať už profesní nebo zájmovou. Řídí se vyhláškou o zájmovém vzdělávání č. 74/2005 Sb., podle které je činnost střediska volného času

určena pro děti, žáky, studenty, pedagogické pracovníky, popřípadě další osoby, a to bez ohledu na místo jejich trvalého pobytu nebo jiné podmínky.

Vzhledem k tomu, že většina zájmových útvarů má úzkou specializaci, je vhodné zařadit části interaktivních programů do činnosti jednotlivých zájmových útvarů jako dílčí části programů schůzky s doporučením dvakrát do měsíce, popřípadě zintenzivnit program v průběhu soustředění nebo letních táborů. Nevylučuje se založit klub pro středoškoláky jako zájmový útvar, jehož náplní by byly uvedené interaktivní programy.

Podobně mohou postupovat i ostatní zájmové útvary různých neškolských organizací, které ve své činnosti sdružují i žáky oborů bez maturitní zkoušky. Interaktivní programy nejsou profilovány pouze pro školská zařízení, ale pro širokou škálu organizací pracujících s dětmi a mládeží.

6.6 Efektivní evaluace programu

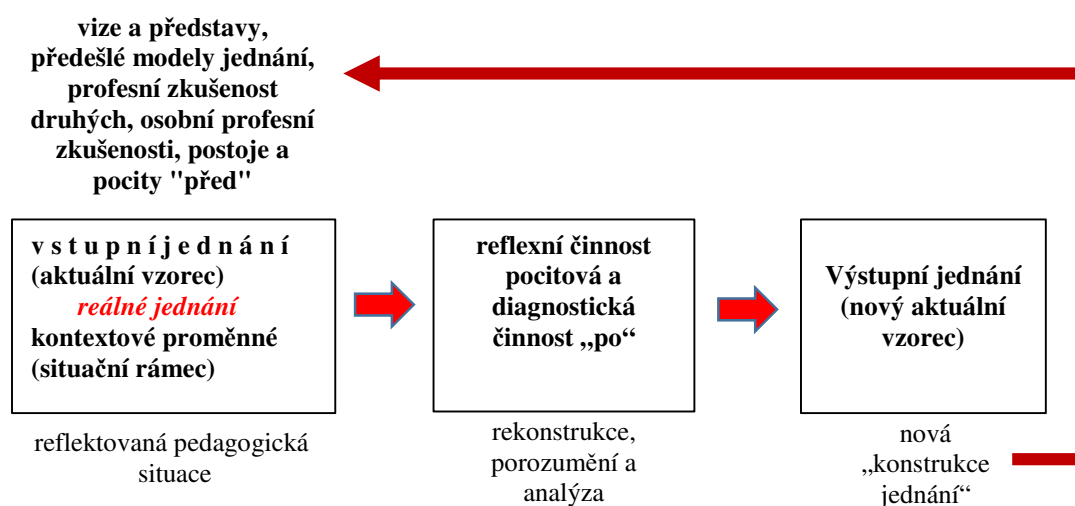
Každá pedagogická činnost musí obsahovat nejméně tři základní etapy. První je příprava pedagogické lekce, ve které si pedagog na základě dlouhodobých pedagogických cílů stanoví výchovně vzdělávací cíl, zvolí si vhodné pedagogické prostředky k jeho naplnění, formy a podobně.

Následuje část realizace pedagogické lekce – programu, který si připravil. Jelikož úspěšnost pedagogického procesu je závislá na mnoha proměnných, bývá i výsledek naplnění plánovaného výchovně vzdělávacího cíle rozdílný.

Abychom zajistili efektivitu připravené pedagogické lekce, musí následovat po její realizaci reflexe, kterou by měl pedagog realizovat po každé realizované pedagogické lekci.

Reflexe pedagogické lekce

Reflexe pedagogické lekce vychází z logického rámce působení na žáky a zkoumání jeho efektivity. Pedagogům na různých stupních a v různých oblastech výchovně vzdělávací činnosti nabízí efektivně realizovat naplánovanou výchovně vzdělávací činnost a naplnění stanoveného cíle. Reflexe pedagogické lekce je realizována v několika fázích - viz obrázek.



Zpracoval: Jankula. R, Model reflexe interaktivního programu

- Každé pedagogické působení je plánováno na základě vizí a představ pedagoga, majících oporu v předešlých modelech jednání, profesní zkušenosti jiných, vlastní osobní zkušenosti, postojích, pocitech, znalosti skupiny a podobně. Na základě toho vytvoří program.
- Druhou fází je samotná realizace výchovně vzdělávacího programu v konkrétní reálné pedagogické realitě ovlivněné aktuálním vzorcem a situačním rámcem. Tuto pedagogickou realitu pedagog kriticky reflektuje.
- V následující fázi provádí analýzu proběhlé pedagogické akce, prostřednictvím které se snaží porozumět průběhu pedagogické lekce, a vyhodnotí si slabé a silné stránky svého působení, zhodnotí efektivitu všech didaktických metod i samotný obsah pedagogické lekce. V pedagogickém procesu, jako v každém lidském jednání, je velké množství proměnných, které pedagog musí reflektovat.
- Na základě provedené analýzy vytvoří nový výstupný vzorec, nové pedagogické jednání opřené o předešlou zkušenost. Zahrne do něj všechny existující zjištěné proměnné a zahrne do přípravy i predikci možných proměnných.

- e) Poslední fází reflexe pedagogické lekce je fáze ověření si nového vzorce v pedagogické realitě. Tím se poslední fáze stává zároveň fází první.

Reflexe pedagoga

Součástí každé reflexe pedagogické lekce by měla být i reflexe pedagoga – autoevaluace pedagogické činnosti. Zatímco se pedagog v reflexi pedagogické lekce zaměřuje především na pedagogické kvality související s realizací pedagogické lekce, v autoevaluaci se zaměřuje na zhodnocení svého vlastního pedagogického působení. Jelikož je práce cílená na volnočasové aktivity, jejichž realizátory jsou vychovatelé, trenéři a vedoucí zájmových útvarů, bude k nim reflexe specifikována.

Pro efektivní sebereflexi uvedených pedagogů jsou vhodné otázky, které jim pomohou k sebehodnocení.

Byl jsem připraven/a ?	Lektoroval jsem, nebo vyučoval?	Jaký mám ze svého působení pocit?
Překvapilo mne něco?	Byly naplněny cíle?	Jak jsem se vnímal/a?
Zaskočilo mne něco?	Byla zvolena dobrá forma?	Jak jsem se cítil/a?
Co mne nabudilo?	Byly zvoleny vhodné metody a prostředky?	Jaké jsou moje návyky?
Co mne znechutilo?	Dal/a jsem dostatek prostoru účastníkům?	Nonverbální projevy byly v pořádku?
Jak jsem obstál/a jako lektor/ka?	Instrukce jsem zadával/a srozumitelně?	Je potřeba nějaké změny?

Tabulka 2: Sada sebereflexních otázek

Efektivita sebereflexe pedagoga závisí na dodržení pravidel kvalitní sebereflexe:

- Chci být k sobě upřímný/á
- Výsledky evaluace nevnímám jako osobní útok
- Jsem otevřen/a k diskuzi a konstruktivní kritice
- Umím ocenit své dobré vlastnosti
- Umím popsat své slabé stránky
- Jsem ochoten /ochotna na sobě pracovat
- Svá zjištění jsem ochoten/ochotna a schopen/schopna ovlivňovat
- Mám patřičnou míru pokory?

Systematickou sebereflexí jak osobnostní, tak pedagogickou dozrává osobnost pedagoga do úrovně pedagogického mistrovství, které je kromě vysoké odborné úrovně charakterizováno vysokou úrovní morální a lidskou.

6.7. Využití metody akčního výzkumu pro reflexi a inovaci vzdělávacího programu

Akční výzkum v pedagogice chápeme jako metodu cyklického monitorování pedagogického procesu, jeho poznání a na základě získaných poznatků inovaci případně změnu zkoumané pedagogické reality. Významnou výhodou této metody je skutečnost, že nositelem základních aspektů akčního výzkumu v pedagogice je pedagog. Pedagog vystupuje jako realizátor pedagogické činnosti, aktivní účastník zkoumané činnosti a zároveň jako výzkumník, který danou pedagogickou situaci nebo jednání v ní zkoumá, a nositel jednání, které vede ke zlepšení zkoumané situace.

Fáze akčního výzkumu:

- Formulování pedagogické situace nebo jednání jako výzkumný problém
- Vstup do výzkumu – volba metod, časový rámec realizace výzkumu, zaznamenávání výsledků a jejich zpracovávání
- Pozorování a sběr informací z dané pedagogické situace nebo jednání
- Stanovení cíle a kritéria posuzování, interpretace výsledků a formulace praktické teorie
- Důsledky a další nápady pro praxi – inovace, změna pedagogické reality
- Implementace inovací a změn do pedagogického procesu
- Prezentace zkušeností z pedagogické situace nebo jednání

Z výše uvedeného vyplývá, že pokud je cílem pedagoga vytvářet kvalitní a časově aktuální pedagogické programy, je akční výzkum nejvhodnější metodou pro zjišťování efektivity jeho pedagogického působení. Jde tedy o nikdy nekončící proces.

Metody akčního výzkumu:

- Metody získávání a shromažďování dat (pozorování, dotazování, videozáznamy, audiozáznamy, rozhovory, artefakty)
- Metody analýzy dat (statistické hodnocení dat, vytváření kategorií a kódování, vytváření tezí, analýza)
- Metody vytváření a ověřování strategií (brainstorming, myšlenkové testování alternativ jednání a podobně)

- Způsoby prezentace výsledků akčního výzkumu (případová studie, zpráva z výzkumu, tvorba metodik)³⁹

Úrovně akčního výzkumu

Úroveň výuky - akční výzkum výuky - pedagog provádí akční výzkum výuky ve své třídě, výchovné skupině, zájmovém útvaru, zkoumá svoje pedagogické působení jako předpoklad učení účastníků, zavádění inovací do výuky.

Úroveň školského zařízení - akční výzkum školského zařízení jako instituce - tým pedagogů v čele s ředitelem provádí akční výzkum školského zařízení, hledají jeho profilaci v rámci autonomie.

Úroveň vzdělávací politiky - akční výzkum v rámci vzdělávacího systému jako celek.

Pracovníci z oblasti vzdělávací politiky spolu s týmy ředitelů a pedagogů provádějí akční výzkum školského terénu s cílem dotváření profilu edukace na úrovni vzdělávací politiky.

Obsah úrovní akčního výzkumu lze aplikovat na jakoukoli pedagogickou činnost, včetně volnočasových výchovně vzdělávacích aktivit v rámci neformálního nebo zájmového vzdělávání. Tento způsob ověřování efektivity výchovně vzdělávacího působení by měl být pro každého pedagoga naprosto přirozenou skutečností a realitou.

³⁹ Gavora, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu, Brno 2000. Paido • edice pedagogické literatury, ISBN 80-85931-79-6

7. Práce se skupinovou dynamikou

Neodmyslitelnou podmínkou pro efektivní realizaci jakékoli volnočasové činnosti formou společného setkávání je pozitivní a bezpečné klima kroužku, zájmového útvaru, sportovního oddílu či výchovné skupiny (dále budeme používat jednotný název výchovná skupina pro označení všech forem volnočasových skupin). Cílem každého pedagoga by mělo být vytváření a dlouhodobé udržování pozitivního a bezpečného klimatu ve své výchovné skupině. Pouze v bezpečném a otevřeném prostředí lze realizovat výchovně vzdělávací činnosti, obzvláště ty, které směřují k rozvoji postojů a hodnot.

Klima výchovné skupiny

Klima výchovné skupiny lze charakterizovat jako dlouhodobý stav. Je tvořeno mnoha faktory. Z nejdůležitějších uvádíme:

- fyzikální faktory – velikost klubovny, osvětlení, barvy, materiální zabezpečení a podobně
- psychosociální faktory – vztahy mezi členy kroužku navzájem, mezi členy kroužku a pedagogem
- nepřímé faktory – vztahy mezi pedagogy v zařízení, mezi pedagogy a vedením, vztahy s rodiči⁴⁰

Nutno podotknout, že klima výchovné skupiny je významně ovlivněno klimatem zařízení, zejména jeho kulturou, sociálními vztahy v zařízení, personálním složením, ekologickými aspekty, hodnotícími kritérii vedení zařízení a podobně.

Na pozadí existujícího klimatu jsou vytvářeny vztahy mezi členy výchovné skupiny, které determinují její celkové klima.

Hlediska klimatu kroužku

- Spokojenost ve výchovné skupině - vztah dětí k ní, míra spokojenosti, pohody ve výchovné skupině
- Konflikty mezi žáky – takzvané třenice (od napětí, přes spory, rvačky až po šikanu)
- Soutěživost ve výchovné skupině - konkurenční vztahy, míra snah po vyniknutí, prožívání neúspěchu

⁴⁰ JANKULA, Rastislav. Bezpečné klima kroužku pro inkluzi. Uherský Brod, 2020.

- Obtížnost činnosti - jak děti prožívají nároky výchovné skupiny, jak je činnost namáhavá, obtížná či nezajímavá
- Soudržnost členů výchovné skupiny - přátelské či nepřátelské vztahy mezi dětmi, míra pospolitosti ve výchovné skupině
- Pořádek při činnosti - kázeň dětí při činnosti, míra spolupracujícího chování
- Reprezentace kroužku – touha reprezentovat, být pyšný na příslušnost k výchovné skupině⁴¹

7.1. Činitelé ovlivňující klima a dynamiku výchovné skupiny

Na rozdíl od klimatu třídy klima výchovné skupiny ovlivňují téměř rovnocenně jak pedagogové, tak i děti - přestože jsme si vědomi, že pedagog, který vede výchovnou skupinu, může svými vlastnostmi a svou rolí, kterou v pedagogickém procesu má, významně klima výchovné skupiny ovlivnit, nebo dokonce vytvářet. Z hlediska pedagogické reality ve volnočasových aktivitách lze tedy říci, že hlavními činiteli ovlivňujícími dynamiku skupiny jsou:

- pedagog
- členové výchovné skupiny (děti, žáci) - každá skupina má něco osobitého – vzájemné vztahy, nepsané normy, hodnocení úspěchu, převažující pracovní nebo mimopracovní naladění, typické chování skupiny
- pedagog a členové výchovné skupiny (děti, žáci) - na vzniku určitého klimatu se podílejí oba hlavní aktéři, ani samotný pedagog, ani samotní žáci nemohou dosáhnout změny klimatu.⁴²

Podmínkou úspěšnosti výchovného působení jsou kladné vztahy. Ty se vyznačují zejména vzájemnou důvěrou. Pedagog musí působit jako pozitivní vzor. Dlouhodobě narušené či vysloveně negativní vztahy mezi pedagogem a ostatními účastníky vždy vážně ohrožují výsledky výchovy. Takové vztahy se vyznačují nedůvěrou, obavami až strachem, někdy dokonce i pocity nenávisti či neakceptováním osobnosti. Účast na volnočasových aktivitách je dobrovolná a to samozřejmě předpokládá kladné vztahy a emoce i přirozenou autoritu pedagoga.

⁴¹ JANKULA, Rastislav. Bezpečné klima kroužku pro inkluzi. Uherský Brod, 2020.

⁴² JANKULA, Rastislav. Bezpečné klima kroužku pro inkluzi. Uherský Brod, 2020.

Z hlediska kvality výchovného procesu se ukazuje jako podstatný vztah mezi vychovávajícími a vychovávanými. Významnou roli hrají také vztahy mezi dětmi navzájem, vztahy mezi pedagogy a řídicími pracovníky na pracovišti i mezi pedagogy a rodiči.⁴³

Klima ve výchovné skupině je ovlivněno mnohými mechanismy. Jako nezákladnější mechanismy v oblasti volnočasových aktivit se jeví komunikace a didaktické postupy pedagoga a mechanismus sebesplňující předpovědi.

Komunikace v rámci pedagogického ovlivňování volného času má mnohé zvláštní rysy. Podobně jako vztahy i způsob komunikace je méně formální a uvolněnější než při vyučování. Vychovatel či pedagog volného času vzájemnou komunikaci ovlivňuje nenásilně, dává prostor účastníkům pro sdělování vlastních názorů, dbá však také na respektování pravidel slušného dorozumívání. Ve způsobu pedagogické komunikace se odráží i skutečnost, že při výchově ve volném čase je kladen důraz na aktivitu, iniciativu a samostatnost účastníků.

Znaky pedagogické komunikace ve volnočasových aktivitách:

- Dítě se nemusí hlásit o slovo
- Spontánní projevování názorů, postojů a pocitů
- Dialog převažuje nad monologem
- Vyvážený slovní projev pedagoga a dítěte
- Osobní témata
- Děti mají možnost určovat téma rozhovoru

Komunikace ve výchovné skupině je kromě jiného ovlivňována metodami a formami práce.⁴⁴

Pojem sebesplňující předpověď a pygmalionský efekt vyjadřuje, že domněnka o budoucím výkonu jedince (ať už správná, či nesprávná) se může skutečně splnit, jestliže jedinec této domněnce věří a je v ní často utvrzován. Jestliže se prokazuje, že pedagogovo očekávání má vliv na interakci v pedagogickém procesu, měli by se pedagogové naučit bránit se uplatňování svých nesprávných představ o dětech. Význam tohoto mechanismu ve volnočasových aktivitách roste tím, že právě účast na nich a aktivní účast v zájmové volnočasové činnosti může být kompenzací neúspěšnosti dítěte ve škole, a díky pygmalionskému efektu dítě dosahuje nadprůměrných výsledků v této oblasti. Buduje si tím pozitivní postoj k budoucnosti, zejména ke stanovování si cílů, jejich dosahování a zároveň si rozvíjí úroveň aspirace.

⁴³ PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

⁴⁴ PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

Dalšími činiteli ovlivňující klima a dynamiku výchovné skupiny mohou být:

- Participace dětí na přípravě a realizaci činnosti. Tento mechanismus je velmi důležitý jako motivační faktor. Děti, které se podílí na tvorbě cílů a samotných aktivit vnímají cíle jako své vlastní a k jejich naplňování zaujímají aktivní postoj.
- Preferenční postoje pedagoga. Zde hraje velmi významnou roli sympatie a antipatie. Dobrý pedagog umí pracovat s těmito emocemi a díky vysoké empatii a sociálním a komunikačním dovednostem dokáže ve volnočasových aktivitách rovnoměrně rozprostřít svoji pozornost na všechny děti.
- Znalost osobnostních charakteristik členů výchovné skupiny
- Směřování výchovné skupiny k dosažení úrovně efektivní výchovné skupiny

Efektivní výchovná skupina

Výchovná skupina prochází vývojem, který má své zákonitosti. Cílem každého pedagoga by mělo být vytvořit z formální skupiny dětí efektivní výchovnou skupinu s neformálními vztahy ve skupině. Cestou k vybudování efektivní výchovné skupiny je vytvoření zájmové výchovné skupiny, kterou charakterizují zejména tyto skutečnosti:

- vztahy mezi členy jsou vzájemně závislé
- členové mají společný zájem
- členové mají společný cíl
- uspokojuje potřeby svých členů – potřebu sdružování se a potřebu moci
- společný podíl na dosažení cíle – soudržnost a podíl na vytváření cílů⁴⁵

Obecně lze říci, že efektivní výchovná skupina je ta, která nejlépe rozvíjí psychické funkce každého svého člena, a to zejména funkce nonkognitivní.⁴⁶

Znaky efektivní výchovné skupiny:

- Neformální klima a atmosféra
- Schopnost diskuse
- Cíle skupiny jsou pro všechny přijatelné
- Vstřícná komunikace členů
- Otevřenost pro konstruktivní kritiku
- Přijímání rozhodnutí na základě argumentace

⁴⁵ JANKULA, Rastislav. Bezpečné klima kroužku pro inkluzi. Uherský Brod, 2020.

⁴⁶ ZELINA, Miron. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. 3. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

- Svobodné vyjadřování svých názorů
- Ochota přijmout úkoly a zodpovědnost za ně
- Vedoucí je přirozenou autoritou
- Skupina zná své úkoly, cíle, případně poslání⁴⁷

Vývoj výchovné skupiny v efektivní výchovnou skupinu je determinován proměnnými vnějšími a vnitřními vlivy, kterými jsou zejména styl vedení kroužku, motivace členů, přátelské vztahy, faktory struktury, aktuální a dlouhodobé úkoly, okolí. Účinnost skupiny závisí částečně na strukturálních znacích, kterými jsou velikost skupiny, složení členů, struktura statusů a komunikačních kanálů. Členové efektivní výchovné skupiny disponují hodnotami, jakými jsou partnerství, odpovědnost za sebe i za druhé, aktivita, optimismus, respekt, všímavost, empatie, důslednost a postoje k hodnotám, názorům a pohledům, způsobům projevu, reakcím a tak dále.

7.2 Dynamika výchovné skupiny

Skupinová příslušnost provází člověka celý život. Tato celoživotní skupinová příslušnost je zdrojem sociálních vazeb a sociálních vlivů. Chce-li člověk ve skupinách obstát, musí se přizpůsobit standardům, které se v životě skupin uplatňují, nebo opustit nevyhovující skupinu a najít si jinou. Základní funkcí malých skupin je tedy umožnění uspokojování sociálních potřeb člověka a poskytnutí srovnávacího rámce pro jeho postoje a jednání.

Skupiny utvářejí jeho pojetí sociální reality a sociálních rolí, umožňují mu internalizaci určitých norem, standardů a hodnocení. Jde o takzvanou normativní a srovnávací, respektive afektivní a instrumentální funkci malých skupin. Přitažlivost skupiny pro jedince je přímo úměrná míře uspokojování těchto potřeb. Při velké míře se stává skupina pro jedince zdrojem odměn, čímž se dále zvětšuje fixace jedince na skupinu. Prostředkem k vstřípení hodnot skupiny jedinci je kontrolní funkce skupiny, poskytování zpětné vazby.⁴⁸

Existují jevy, které se objevují jen v přítomnosti druhých. Jedinec může jejich vliv reflektovat, nebo být vůči nim slepý. Jsou to především sociální facilitace, sociální inhibice, efekt přihlížejících, deindividuace, sociální lenost, skupinové rozhodování, konformita,

⁴⁷ ZELINA, Miron. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60

⁴⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozšířené a přepracované. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

poslušnost vůči autoritě a jiné. Sociální facilitací rozumíme jev, kdy za přítomnosti druhých lidí dojde ke zlepšení výkonu jednotlivce. Zpravidla to platí pro jednoduché, známé a dobře zvládnuté úkoly. Zpravidla to neplatí u úkolů obtížných nebo nezvládnutých a naopak dochází ke zhoršení výkonu. Tomuto jevu říkáme sociální inhibice. Dalším významným jevem ovlivňujícím postoje a hodnoty jedinců ve skupině je efekt přihlížejících, jev, který je charakterizován tím, že při účasti většího množství přihlížejících v případě urgentní události vyžadující pomoc, není pomoc poskytnuta. Důvody jsou zejména ty, že situaci vyhodnotíme jako nenaléhavou, dochází k rozptýlení zodpovědnosti mezi ostatní, posuzujeme také míru viny člověka a také se bojíme rizika pomoci. Opakem synergického efektu ve skupinách je sociální lenost. K tomuto efektu dochází zejména tehdy, jestliže jedinec není osobně zainteresován na řešení úkolu. Skupina očekává přizpůsobení se dominantním názorům členů, požadavkům a normám skupiny a potlačení vlastních projevů. Takovému jevu říkáme konformita. Bývá podmínkou pro bezkonfliktní fungování skupiny. Rozlišujeme dva typy konformity: vyhovění, při kterém jde o vnější přizpůsobení se jedince díky normativnímu vlivu, a akceptace, v rámci které jedinci trvale přijímají postoje a hodnoty díky informačnímu vlivu.⁴⁹

Vnímáme-li výchovnou skupinu jako skupinu formální, musíme také akcentovat skutečnost, že v ní postupně vznikají neformální skupiny, které vlivem pedagogického působení (s cílem vybudovat efektivní výchovnou skupinu – tudíž skupinu neformální) získávají charakter malé skupiny. Důvody pro vznik takových skupin mohou být různorodé mechanismy, například společné zájmy, atraktivita programu skupiny, charisma vedoucího a podobně.

Vedle formálních pravidel, reprezentovaných ve školním prostředí řády domova mládeže, střediska volného času, školní družiny a podobně, vznikají v průběhu činností skupiny i nepsaná pravidla – neformální. Ta zpravidla odráží hodnoty a postoje členů výchovné skupiny. Proto se právě efektivní výchovná skupina jeví jako vhodné prostředí pro rozvoj postojů a hodnot, případně pro korektivní působení v případě existence nežádoucích postojů a hodnot nebo nežádoucího rizikového chování.

⁴⁹ HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. Sociální psychologie. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

Vliv skupiny na jedince

Nejvýznamnějším činitelem skupinového vlivu je zřejmě atraktivita skupiny. S přibývajícím atraktivitou skupiny se zvyšuje i její tlak, respektive tendence jedince chovat se konformně se skupinovými požadavky.

Mezi lidmi, kteří se scházejí k nějaké společné činnosti, se vytváří určité méně či více závažné zvyklosti, ale také určité vzájemné vztahy. Vytváří se mezi nimi vztahy sympatie, antipatie nebo lhostejnosti, někteří jsou více, jiní méně oblíbení. Začínají se vytvářet sociometrické pozice, které vyjadřují stupeň vzájemné přitažlivosti, odpudivosti či lhostejnosti jedněch vůči druhým. Vedle formální struktury se vytváří i struktura neformální, v níž dominují populární, aktivní a akceptované osoby (hvězdy) a dále jsou zde osoby závislé, trpěné, mimostojící a podobně. Každý z členů výchovné skupiny začne zaujímat určitou pozici, která může být popsána v termínech rolí či sociometrických výběrů a odmítání. Sociologové a sociální psychologové hovoří v tomto smyslu o autoritách, šedých eminencích, vůdcích, outsidersch, izolátech a dalších, o dominantních a periferních rolích prosazujících se a přehlížených jedinců a podobně. Tyto sociometrické pozice souvisí s povahou skupiny, vlastnostmi osobnosti a dalšími proměnnými.⁵⁰

Příklady sociometrických statusů:

- A) - **hvězda** - má maximální hodnotu takzvaného smíšeného sociometrického statusu, což je suma všech obdržných voleb (to jest rozdíl pozitivních a negativních voleb)
 - **outsider** - osoba, která hodně volí, ale je málo volena a vcelku odmítána (málo voleb s převahou negativních)
 - **zavržený (antihvězda)** - osoba s minimálním smíšeným sociometrickým statutem
 - **izolát** - osoba, která nevolí ani není volena, žije izolovaně "na okraji" skupiny
 - **ambivalentní status** - komplikovaná pozice, osoba, která má maximální počet získaných pozitivních i maximální počet negativních hlasů
 - **šedá eminence** - osoba v pozadí, která je pozitivně volena lídrem a sama může lídra vybírat, ale jinak je izolovaná⁵¹
- B) - **oblíbené a populární osoby**, hvězdy (sympatické a přitažlivé pro větší část dané skupiny)
- **vlivné osoby** (vůdčí typy, jejichž názory a doporučeními se řídí většina)

⁵⁰ NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

⁵¹ NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

- **akceptované osoby** (větší část skupiny je přijímá)
- **trpěné osoby** (jen malá část skupiny je akceptuje)
- **mimostojící** opomíjené a izolované osoby (nikdo ze skupiny je neakceptuje)

Profesor Kohoutek uvádí i jiné neformální pozice ve školní třídě, které můžeme analogicky přenést do prostředí výchovné skupiny, jako jsou například obětní beránek, fackovací panák, šašek (klaun), opozičník, svůdce, strážce demokracie, moralista, závislý souputník, aktivní pomocník, oponent, nezúčastněný.⁵²

Vliv pedagoga na tvorbu klimatu a dynamiku skupiny

V dětských formálních výchovných skupinách má nezastupitelnou roli pedagog. Kromě toho, že je nositelem plnění výchovně vzdělávacích cílů a reprezentantem zařízení, ve kterém výchovná skupina působí, je zároveň i členem výchovné skupiny, ve které se vyvíjí neformální vztahy. Při tvorbě vztahů ve skupině, zejména v začátcích činnosti výchovné skupiny, je velmi důležitá osobnost pedagoga, zejména úroveň jeho přirozené autority. Právě tento faktor je zřejmě explicitní při tvorbě vztahu mezi členy výchovné skupiny a pedagogem. Kvalita vztahu je ovlivňována pozitivními prvky, jakými jsou sympatie, obdiv, idealizace pedagoga, pozitivní a věcný vztah pedagoga k členům a samozřejmě i prvky negativními, které se mohou projevit zejména egoismem, nadměrnou dominancí, ješitností, zneužíváním moci a podobně.

Nemalý vliv na tvorbu klimatu výchovné skupiny má i styl vedení a osobnost pedagoga. Přestože existuje rozdělení stylu vedení na autoritativní, liberální a demokratický, lze jen stěží zastávat jeden z těchto stylů. V praxi tyto styly střídáme podle situace. Každá situace vyžaduje jiný styl, a pokud chceme označit styl pedagoga, musíme vycházet z jeho převládajícího stylu vedení. Významnou roli hraje i osobnost pedagoga a jeho nastavení, zda se jedná o osobnost charismatickou nebo byrokratickou a také jestli je orientován spíše na úkol, nebo na vztahy.

Předpokládáme, že právě styl vedení je determinantem, zda ve výchovné skupině převládá demokracie, nebo anarchie. Charakteristickými znaky převládajícího demokratického vedení jsou především spoluúčast členů na tvorbě pravidel, rovnost šancí, dělba odpovědnosti, demokratické rozhodování, jeden odpovědný vedoucí nebo schopnost podřídit se pravidlům. Na rozdíl od demokratického klimatu je anarchie ve výchovné skupině charakterizována zejména možnostmi si říkat, co chci, neuznáváním autority pedagoga, kritizováním pravidel bez

⁵² KOHOUTEK, Rudolf. Základy užité psychologie. Brno: CERM, 2002. ISBN 8021422033.

návrhu na zlepšení, protestním porušováním pravidel a konfliktní mezilidské jednání. Abychom zachovali demokracii ve výchovné skupině, měli bychom zaujmout jasné stanovisko k anarchistickým tendencím. V první řadě bychom měli dát šanci anarchistům na nápravu nebo změnu přístupu zejména při jejich adaptaci na nové prostředí, a to po přijatelnou dobu. Měli bychom nastavit správný obranný systém a eliminovat vliv anarchistů, v krajním případě je ze skupiny vyloučit. Odpovědnost za celý průběh procesu má pedagog a pro nápravu využívá všech dostupných kreativních metod a postupů. Poslední volbou je samotná volba anarchistického člena skupiny, který je zodpovědný za případné jeho vyloučení ze skupiny. Vzhledem k tomu, že takovéto počínání některého ze členů výchovné skupiny narušuje dobré vztahy a pestrost činností, dojde zpravidla k jeho vyloučení jak po stránce formální, tak především neformální a zpravidla je vnímán jako nežádoucí ostatními členy skupiny.

Pomocníkem pro tvorbu klimatu a zdravý vývoj dynamiky skupiny a vztahů ve skupině jsou ověřená pravidla. Mezi ně patří především:

- úcta pedagoga ke členům skupiny a mezi členy skupiny vzájemně
- pravidla skupiny, která by měla být konkrétní a pozitivní. Doporučujeme 5 až 10 pravidel, průhledné a očekávané reakce na porušení pravidel, pozitivní x negativní motivace
- povinnosti – jasně formulované povinnosti členů skupiny
- práva – pro všechny stejná
- diskuze – otevřená diskuze mezi všemi členy skupiny⁵³

Důležitý je fakt, že pokud chce pedagog pracovat tímto způsobem, jsou uvedená pravidla platná i pro něj, a proto je zodpovědný za jejich dodržování. Samozřejmě se tímto nezbavuje povinností vyplývajících z role pedagoga.

⁵³ JANKULA, Rastislav. Bezpečné klima kroužku pro inkluzi. Uherský Brod, 2020.

8. Ověřované interaktivní programy

Ověřované interaktivní programy vznikly v rámci realizace projektu „Zvyšování kompetencí žáků středních škol oborů bez maturitní zkoušky“, reg. číslo CZ.02.03.61/0.0/0.0/16_012/0000611 realizovaného v Domě dětí a mládeže Uherský Brod. Autor rigorózní práce byl autorem projektu, manažerem a odborným řešitelem volnočasových aktivit. Náměty pro jednotlivá témata, které zpracovali pedagogové – vychovatelé domovů mládeže a vedoucí zájmových útvarů zapojených škol upravil a zpracoval autor rigorózní práce do ucelené metodiky „Teď už vím, co chci“⁵⁴ pro žáky prvního ročníku a „Teď už vím, co potřebuji“⁵⁵ pro žáky druhého ročníku. Autoři námětů jsou uvedeny v publikacích zveřejněných na stránkách DDM Uherský Brod. Ověřování proběhlo v domovech mládeže a v zájmových útvarech ve všech zapojených školách. Každá výchovná skupina nebo zájmový útvar ověřili všechna témata, reflektovala je a na základě reflexe žáků i pedagogů byla témata upravena do konečné podoby a znovu ověřena. V průběhu ověřování byl realizován výzkum zacílený na efektivitu interaktivních programů.

Tyto ověřené interaktivní programy byly podrobeny následné revizi autora rigorózní práce a na základě této revize upraveny. Důvodem revize byly výsledky dotazování žáků – absolventů uvedených programů, následná zkušenost při realizaci programů v jiných zařízeních, odborný názor akademických pracovníků a dalších vychovatelů a vedoucích zájmových útvarů. Upravené programy, které tím vznikly, jsou svébytné a jsou obecně označeny jako „Náměty pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí“. Témata interaktivních programů byla zachována, jelikož vychází z potřeb žáků cílové skupiny, tak jak bylo zjištěno v průběhu dotazování po realizaci původních interaktivních programů.

⁵⁴ Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

⁵⁵ Teď už vím, co potřebuji [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000349-24a2124a23/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%202.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

Empirická část

9. Výzkum, stanovení problému

Východiskem pedagogického výzkumu a současně motivem jeho provádění je určitá sociální problémová situace, kterou prostřednictvím pedagogického působení korekce nebo posílení pozitivních vzorců vnímáme jako pedagogickou realitu, kterou pedagog subjektivně vnímá jako problém. V našem případě jde o úroveň personálních, sociálních a občanských kompetencí u žáků středních škol, oborů bez maturitní zkoušky. Do sběru dat a ověřování interaktivního programu byly zapojeny Švehlova střední škola Prostějov, Odborné učiliště Cvrčovice, Střední škola a Základní škola Havířov - Šumbark a Střední škola dopravy, obchodu a služeb Moravský Krumlov. Vybrané školy reprezentují široký vzorek respondentů z různých socioekonomických a geografických oblastí České republiky. Právě tento výběr směřoval ke sběru dat jak z oblastí nesegregovaných (Moravský Krumlov, Cvrčovice, Prostějov) i oblastí segregovaných (Teplice, Havířov - Šumbark).

Každé pedagogické působení by mělo být cílevědomé a dlouhodobé. Pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí jde o elementární zásady, vzhledem k jejich rozvoji, především prostřednictvím aktivního sociálního učení. My jsme se rozhodli na základě vstupních hodnot realizovat rozvoj sledovaných kompetencí prostřednictvím specifických programů rámci volnočasových aktivit. Vycházeli jsme při tom z hypotézy, že prostřednictvím interaktivních programů koncipovaných s ohledem na konkrétní skupinu žáků oborů bez maturitní zkoušky budeme efektivně působit na rozvoj jejich motivace, postojů, hodnot orientovaných k životní zkušenosti prostřednictvím modelových situací. Právě prostřednictvím korekce a rozvojem uvedených komponent osobnosti žáků, budeme rozvíjet sledované kompetence. Pro ověření si této hypotézy jsme vycházeli ze dvou sledovaných veličin.

První veličinou jsou demografické a další exaktní poznatky získané z výzkumů a dotazování v oblasti mládeže a jejich korelací s nezaměstnaností, osobním a společenským selháváním v České republice. Sledovali jsme kategorie související s uvedenou cílovou skupinou žáků oborů bez maturitní zkoušky zejména v kategoriích dosahování úrovně vzdělání, zaměstnanost, rizikové chování. Tyto soubory nám sloužily jako kontrolní soubory ke sledovanému vzorku cílové skupiny, žáků.

Druhým faktorem jsou výsledky získané dlouhodobým srovnáváním úrovně sledovaných jevů u žáků středních škol oborů bez maturitní zkoušky v pěti zapojených školách.

Tuto studii jsme realizovali v rámci projektu Zvyšování kompetencí žáků středních škol oborů bez maturitní zkoušky.⁵⁶ Projekt byl realizován v Domě dětí a mládeže Uherský Brod a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků ve spolupráci se zapojenými středními školami.

Cílem projektu bylo nalézt a pilotně ověřit vhodné formy a metody práce pro žáky středních škol bez maturitní zkoušky v oblasti všeobecných složek vzdělání - funkční gramotnosti a sociálních a občanských kompetencí a komplexního sociálního rozvoje. Autor rigorózní práce v tomto projektu vystupoval jako autor projektu, hlavní manažer projektu a odborný řešitel v oblasti rozvoje personálních, sociálních a občanských kompetencí ve volnočasových aktivitách.

Z odborného dotazování pedagogů a z teoretických zdrojů byly popsány nezávislé proměnné zkoumaného problému, kterými se jeví zejména:

1. rodinné prostředí žáků – je prvním sociálním prostředím, ve kterém se formují první sociální vztahy, proto rodinné prostředí vnímáme jako formativní. Badatele, kteří studovali tento jev, došli k závěru, že povaha vztahu mezi rodičem a dítětem, jeho stabilita a kontext, ve kterém se rozvíjí, silně determinuje sociální dovednosti a sociální vztahy, které dítě navazuje později v životě.⁵⁷ Krmě sociálních vztahů ovlivňuje také vnímání sebe sama jako osobnosti, ale také ve vztazích s okolím. Na základě těchto vztahů se vytváří postoje a hodnoty, které dítě reprezentuje.
2. vliv vrstevnických skupin (part) – většina odborníků se shoduje na tom, že příslušnost adolescenta, zejména v období rané adolescence, k vrstevnické skupině je neméně důležitá, jako jeho rodina, včetně jejího vlivu. Santrock uvádí, že dobré vrstevnické vztahy jsou bezpodmínečné pro normální sociální rozvoj adolescentů. Vrstevnické vztahy také mohou pro adolescenta představovat negativní vzor a on z toho důvodu začne užívat drogy, stane se z něj delikvent, nebo propadne depresi⁵⁸
3. škola a další výchovně vzdělávací instituce – dítě se zpravidla pohybuje ve školním prostředí od tří let. V procesu vyučování, ve školní družině, v zájmových útvarech a později v domovech mládeže tráví asi třetinu času. Toto prostředí mu nabízí

⁵⁶ JANKULA, R. *Zvyšování kompetencí žáků středních škol oborů bez maturitní zkoušky*: CZ.02.03.61/0.0/0.0/16_012/0000611. Uherský Brod, 2016.

⁵⁷ OUDOVÁ, Drahomíra. *Analýza sociální kompetence dospívajících*. Brno, 2007. Doktorská disertační práce. Masarykova universita v Brně, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

⁵⁸ Santrock. (2010). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill

kromě nových životních zkušeností, také možnost sebeuplatnění a prožití úspěchu, ale i neúspěchu. Významnou roli příkladů postojů, hodnot a vztahů, kromě spolužáků, hrají pedagogové, se kterými se setká. Jako vzory mohou působit pozitivně, ale i negativně.

4. osobnost dítěte – zejména jeho vrozené vlastnosti a schopnosti, které jsou limitujícími elementy pro rozvoj jeho personálních, sociálních i občanských kompetencí, například temperament, fyzické dispozice, vlohy, apod.
5. zrání – základní proces vývojových dějů postavených na biologických aspektech každé osobnosti, který s sebou nese funkční dozrávání zejména centrální nervové soustavy, činnosti mozku, dokončení fyzického vývoje v období adolescence a v neposlední řadě zahájení aktivního sexuálního života

Konsekvencí uvedených proměnných pravděpodobně získává dítě status svého sociálního chování, reprezentovaného svými postoji, hodnotami a vztahy. Právě tento předpoklad je motivem pro působení na rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí prostřednictvím cíleného pedagogického působení ve volném čase adolescentů

Vycházejíc ze zkušeností z realizací preventivních programů v rámci specifické primární prevence v oblasti rizikového chování, zejména problematiky závislostí lze předpokládat, že podobný pozitivní efekt by mohlo mít i zařazení interaktivních programů do volnočasových aktivit sledované cílové skupiny žáků.

Užité operacionalizované definice pro potřeby výzkumu:

Personální, sociální a občanské kompetence – vzhledem k tomu, že v současné době neexistuje nástroj pro měření těchto kompetencí, pro operacionalizaci těchto pojmů pro potřeby výzkumu chápeme personální, sociální a občanské kompetence jako schopnost žáků sebepoznání, sebereflexe, reálného hodnocení svých schopností a dovedností a schopnost uplatnění v reálném osobním i profesním životě, reprezentované svými postoji, hodnotami a vztahy.

Životní postoje a hodnoty žáků - hodnoty a postoje — oba pojmy nadále používáme jako synonyma z hlediska předmětu našeho pozorování. Jejich spojení má i tu přednost, že pojem hodnota může být při jeho operacionalizaci změněn na postoj.⁵⁹ Pro všechny postoje je

⁵⁹ MERKENS, Hans. Hodnotové orientace mládeže v dobách sociální změny. Pedagogická orientace. Brno, 1998, (1), 18. ISSN 1211-4669.

charakteristické, že jde vždy o souhrn osobních reakcí na určitý předmět: na živočicha, osobu, myšlenku, věc nebo situaci. Postoje jsou vždy bipolární a mají svoji intenzitu, můžeme je tedy uspořádat na stupnicích a dokonce i měřit.⁶⁰

Tendence k rizikovému chování – osobnostní dispozice žáka k rizikovému chování jsou determinovány faktory ovlivňujícími jeho postoje a hodnoty. Jde zejména o rodinné prostředí, sociální interakce, asociální tendence, odolnost vůči zátěži, impulsivita, agresivita, a další.⁶¹

9.1. Výzkumný problém a cíle

Při formulaci výzkumného cíle vycházíme z předpokladů, že v posledních desetiletích vzniká nová subkultura mládeže (adolescentů), která jako celek již není třídně ani sociálně diferencována. Mládež se tak ocitá před složitým úkolem: musí se vyrovnat s pluralistickou nabídkou hodnotové orientace, vzorců chování, víry, životních cílů, politického myšlení tak, aby si sama vytvořila své etické a politické vědomí. Je vystavena pronikavým strukturálním změnám, společenským výzvám a problémům, ke kterým musí zaujímat stanoviska a se kterými se musí vyrovnávat. Nejčastěji probíhají tyto procesy nevědomě, bývají spojeny s psychickými problémy a obecně jsou označovány jako adolescentní krize, která vystupuje i jako sociální problém.⁶² Adolescence je charakterizována třemi základními rozpory:

- Rozpor mezi psychickou a fyzickou zralostí
- Rozpor mezi rolemi a statutem, očekáváním a možnostmi
- Rozpor mezi hodnotami mladé a staré generace⁶³

Specifika žáků oborů bez maturitní zkoušky pocházejících ze segregovaných oblastí

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit úroveň postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování zkoumaného souboru a možnosti jejich rozvoje jako základních elementů pro aktuální úroveň a rozvoj sledovaných kompetencí a možností specifického výchovného působení při jejich rozvoji, prostřednictvím interaktivních výchovných programů ve volnočasových aktivitách. Výzkum si nekladal za cíl hledat příčiny úrovně zjištěných postojů, hodnot a tendencí

⁶⁰ SILLAMY, Norbert. Psychologický slovník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1.

⁶¹ NĚMEC, Jiří a Ivana BODLÁKOVÁ. Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže. 1. Praha: Eteria.

⁶² ONDREJKOVIČ, Peter. Sociálna patológia. 3. vydání. Bratislava: Veda, 2009. ISBN 9788022410748.

⁶³ LANGMEIER, J. KREJČÍROVÁ, D. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

k rizikovému chování. Na základě reálných výsledků sběru dat kvantifikuje stav uvedených sledovaných veličin u zkoumaného souboru a na základě implementace interaktivních programů do volnočasových aktivit zkoumaného souboru a následné dlouhodobé evaluaci, zkoumá efektivitu ověřovaných programů směrem k možnosti ovlivňování sledovaných veličin.

Důležitým zdrojem personální a sociální kompetence je zkušenost s výsledky sociálního chování a sebereflexí. První zkušenost s výsledky svého sociálního chování má dítě v rodině. Vztahy v rodině jsou dané apriori, existují ještě před utvářením sociálních dovedností. Sociální dovednosti se dítě učí od vzorů a také se s nimi srovnává. Rodiče, kteří jsou citliví ke komunikaci dítěte, vytváří podmínky pro získání zkušenosti s vlastní účinností tím, že dítěti poskytnou podnětné prostředí, svobodu pro exploraci a různé zkušenosti s vlastní činností, mají děti dobře sociálně rozvinuté.

Sociální kompetence jako zdroj pozitivních sociálních vztahů ovlivňuje osobní pohodu adolescentů. Zvyšování sebe hodnoty - sebe zhodnocování (self-enhancement) je základním zákonem lidského chování a je řízeno potřebami cítit se kompetentní, hodnotný.⁶⁴ Na základě toho se budují i personální kompetence.

Občanská kompetence se rozvíjí zejména prostřednictvím vnějších, funkcionálních, pedagogicky nezáměrných faktorů, podílejících se na utváření určité osobnosti (skupiny).

Jde o vliv životního prostředí na člověka. Životním prostředím rozumíme část objektivní reality, s níž jsou lidé v interakci, kterou poznávají, hodnotí i přetvářejí, na kterou reagují, které se přizpůsobí. Tvoří je všechny jejich přírodní a sociální okolnosti, zejména tzv. užší a širší sociální prostředí. Souhrn faktorů životního prostředí ovlivňuje především utváření mravního a sociálního profilu osobnosti (skupiny). Z hlediska cílů výchovy může být jejich účinek pozitivní i negativní, životně bezvýznamný, velmi významný i rozhodující.⁶⁵

Z výše uvedených skutečností je patrný fakt potřeby rozvoje personálních, sociálních a občanských kompetencí. Prostřednictvím realizovaných a zkoumaných interaktivních programů ve volném čase adolescentů jsme hledali vhodné přístupy k rozvoji uvedených

⁶⁴ OUDOVA, Drahomíra. Analýza sociální kompetence dospívajících. Brno, 2007. Doktorská disertační práce. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

⁶⁵ BLÍŽKOVSKÝ, B. Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí [vzdělávání a] výchovy. 2. upr. vyd. doplněné novým shrnujícím přehledem a problémovými úlohami. Ostrava: Amosium Servis, 1997. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-23-5.

kompetencí rozvojem žádoucích postojů a hodnot žáků, paralelně směřujících ke snížení tendence k rizikovému chování.

Je velmi těžké stanovit, zda na prvním místě je kompetence personální nebo sociální. Z hlediska systémové pedagogiky a komplexního pohledu na rozvoj osobnosti je nutno konstatovat, že oboje se děje v určitém vztahu života a výchovného a mimo výchovného působení determinovaného individuálními zvláštnostmi jedince.

S ohledem na cíl studie a výše uvedené aspekty jsme si stanovili výzkumné otázky:

1. Jaká je úroveň životních postojů adolescentů – zkoumaného souboru žáků oborů bez maturitní zkoušky při vstupu do školy?
2. Jaká je jejich tendence k sociálně patologickým projevům chování při vstupu do školy?
3. Jsou adolescenti uvedené cílové skupiny ochotni přijmout volnočasové aktivity jako nástroj pro svůj osobnostní rozvoj?
4. Je výchovné působení prostřednictvím interaktivních výchovných programů ve volném čase efektivní pro rozvoj postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování u zkoumaného souboru?
5. Jsou zvolené aktivity, metody a prostředky, jejich scénář motivačně zajímavé a pedagogicky vhodné pro rozvoj postojů a hodnot v mimoškolní výchově?

Diskuse nad stabilitou postojů se odvíjí od diskuse nad povahovými rysy adolescence. Data a teorie získaná z dosud dostupných šetření jsou ohledně stability postojů adolescentů spíše rozporuplná a nejednotná. Často rozdělují pohledy na postoje mládeže na dva tábory. Členové prvního jsou přesvědčeni, že se postoje dospívajících nijak neliší od postojů dospělých, druhý v nich vidí specifické charakteristiky. Výsledky ukázaly, že postoje adolescentů během dospívání fluktuují a k jejich stabilizaci dochází postupně s přechodem do věku dospělosti. Tím potvrzuje, že se v období dospívání postoje stále formují.⁶⁶

Připustíme-li, že v období adolescence existují postoje, které jsou již zformované působením rodiny a jiných sociálních vlivů a zároveň akceptujeme skutečnost, že existují postoje a hodnoty, které se formují, je velmi pravděpodobné, že působení prostřednictvím interaktivních programů k rozvoji postojů a hodnot může mít vliv na jejich formování u zkoumaného souboru. Zejména tam, kde rodinné prostředí a dosavadní zkušenost nenabídlí

⁶⁶ Guest 1964 in ŠLÉGROVÁ, Petra. Postoje adolescentů ve výzkumech veřejného mínění, kvalita a spolehlivost získaných dat. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jiří Vinopal, Ph.D.

adolescentům pevnou základnu pro jejich formování. Teorie možnosti ovlivňování rozvoje postojů a hodnot a omezení tendence k rizikovému chování prostřednictvím cíleného pedagogického působení ve volném čase interaktivními programy jsme shrnuli do hypotéz.

H. 0 Žáci středních škol, oborů bez maturitní zkoušky mají potřebu podpory rozvoje postojů a hodnot prostřednictvím specifických programů ve volném čase.

H. 1 Adolescenti mohou přijmout programy ve volném čase, jako jednu z možností ke korekci svého chování

H. 2. Prostřednictvím interaktivních programů zaměřených na rozvoj postojů a hodnot můžeme snížit tendence zkoumaného vzorku k rizikovému chování

H. 3 Doba působení prostřednictvím interaktivních programů, pozitivně ovlivňuje rozvoj žádoucích postojů a hodnot a tendencí k rizikovému chování.

H. 4 Rozvoj žádoucích postojů a hodnot u adolescentů ovlivní úroveň personálních, sociálních a občanských kompetencí

9.2. Výzkumné metody

Vycházejíc z elementárních informací při rozhovorech s pedagogy zapojených škol, a sledovaných podobných výzkumů a studií zabývajících se příbuznou tematikou byl zvolen systém sběru dat formou standardizovaných dotazníků. Parametry vybraných jedinců do souboru splňovaly elementární podmínku – žáci středních škol oborů bez maturitní zkoušky. Vzhledem k tomu, že se jedná obecně o jedince s podobnou výběrovou charakteristikou, bylo nutno stanovit odhad rozsahu výběru odhadu variability. K tomu bylo použito vzorce

$$n = \frac{t^2 \alpha \cdot s^2}{0,2}$$

přičemž t_α je koeficient spolehlivosti pro zvolenou spolehlivost $\alpha = 95\%$ hodnota 1,96

s – směrodatná odchylka určena $s = 0,82$ a přípustná absolutní chyba $\Delta = \pm 0,2$ bodu.

Při požadované spolehlivosti výsledků 95%, s přesností ± 2 body byl nutný rozsah n vypočítán na $n = 64$ žáků.

9.2.1. Metody získávání a shromažďování dat:

Pro naplnění stanoveného výzkumného cíle a k ověření hypotéz jsme použili standardizované dotazníky, které na principu zjišťování negativních a kontroverzních zjišťovaných charakteristik, postojů a hodnot nám nabídli východisko k popisu reálné zkoumané skutečnosti. Metoda dotazování umožňuje sběr dat od většího počtu respondentů a dává možnosti hlubšího statistického zpracování a interpretace. Kvantitativní výzkum byl podpořen kvalitativní složkou výzkumu, která byla realizována prostřednictvím rozhovorů s respondenty.

Použité standardizované dotazníky jsou:

Dotazník I – P – H

Profil chování – posuzovací škála pro učitele a další pedagogické pracovníky

Dotazník D – S – L

Dotazník I – P – H – dotazník škály životních postojů

Pro posouzení analýzy rozptylu dat získaných v provedeném výzkumu byly precizovány formulace jednotlivých indikátorů. Indikátory byly formulovány jako škála vymezená kladným a záporným pólem zvolených vlastností. Na sedmistupňové škále pak žáci označují svoji polohu.

Vyhodnocení je založeno na výpočtu celkového průměru. Kategorizace byla stanovena na základě srovnání distribucí průměrných hodnot u souboru žáků. Na tomto základě byl vytvořen index vlivu postojů a hodnot na chování jedince.⁶⁷

	Popis úrovně životních postojů	Škála
I.	Chování motivované k pozitivní seberealizaci vycházející ze životních postojů a hodnot, které jsou v mezích normy bez zjevných tendencí k sebedestruktivním projevům	4,78 <
II.	Životní postoje a hodnoty vykazují zvýšené riziko k rizikovému chování	4,38 – 4,77

⁶⁷NĚMEC, Jiří a Ivana BODLÁKOVÁ. Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže. 1. Praha: Eteria.

III.	Životní postoje a hodnoty vykazují vysoké riziko k rizikovému chování	< 4,37
------	---	--------

Tabulka 3 Popis úrovně životních postojů

Profil chování – posuzovací škála pro učitele a další pedagogické pracovníky

Užitím této metody hodnotí učitelé a další pedagogičtí pracovníci chování žáků ve věkovém rozmezí 14 – 20 let.

Vyhodnocení je založeno na výpočtu celkového průměru ze všech indikátorů instrumentu. Na základě srovnání distribucí průměrných hodnot a souboru žáků byly stanoveny kategorie profilu chování.⁶⁸

Kategorie profilu chování (podle celkového škálového průměru)		
I.	Profil chování nevykazující tendence k sociálně patologickým projevům	< 3,29
II.	Profil chování vykazující znaky maladaptivity, emocionální lability, impulzivity a nedostatečné připravenosti pro adekvátní interakci se sociálním prostředím	3,30 – 3,62
III.	Profil chování s výraznějšími antisociálními projevy a tendencemi k delikvenci, zneužívání návykových látek, k různým formám násilí, xenofobii, atd.	3,63 – 3,88
IV.	Profil chování s výraznými poruchami chování a s vysokou pravděpodobností výskytu trestné činnosti	3,89 >

Tabulka 4: Kategorie profilu chování

Průměrné škálové profily základních faktorů chování		
Faktor	Položky	Škála
Maladaptivního chování	líný – pracovitý ochotný pomoci – egoistický dbá na pořádek – nepořádný nerespektuje normy – respektuje normy	< 3,18 chování nevykazuje znaky maladaptivity
Emocionality, nestálosti a nezdrženlivosti	emocionálně labilní – stabilní umí se vyrovnat s neúspěchem – neumí racionální – impulzivní náladový - vyrovnaný	< 3,48 chování nevykazující znaky emocionality, nestálosti a nezdrženlivosti
Způsobu interakce se sociálním prostředím	nenápadný – prosazuje se za každou cenu skromný – arogantní sebevědomí – trpí komplexy poslušný, ovladatelný – oponující, vzpurný	< 3,21 chování nevykazující problémy v interakci se sociálním prostředím

Tabulka 5: Průměrné škálové profily základních faktorů chování

⁶⁸ NĚMEC, Jiří a Ivana BODLÁKOVÁ. Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže. 1. Praha: Eteria.

Dotazník sociální lability D – S – L

Tato metoda praktické diagnostiky umožňuje poměrně jednoduchým způsobem vyhodnotit charakteristiky chování každého žáka. Validita získaných dat byla paralelně zjišťována přípravou a podmínkami provedení dotazníkového šetření, jakož i schopností kritického myšlení pedagoga.⁶⁹

Indikátory jsou na základě logické analýzy a významové podobnosti rozděleny do tematických skupin, které fakticky reprezentují faktory vlivu a souvislostí sociální stability či lability.

Přehled faktorů a jejich váha		
Faktor	Váha	Váha jedné souhlasné odpovědi
Rodinné prostředí	4,16	0,83
Sociální interakce	2,05	0,41
Asociální tendence	1,91	0,38
Odolnost vůči zátěži	2,28	0,45
Impulsivita, agresivita	2,32	0,46
Delikvence	4,28	0,85

Tabulka 6: Přehled faktorů a jejich váha

Hodnotící škála		
	Kategorizace	Škála
I.	Chování nevykazující znaky sociální patologie	0 – 5,7
II.	Zvýšené riziko k sociálně patologickému chování	5,71 – 7,51
III.	Sociálně patologické chování s prvky antisociálních projevů	7,52 – 9,6
IV.	Antisociální chování se zvýšeným rizikem k delikventním tendencím	9,61 – 11,67
V.	Chování vykazující znaky delikvence	11,68 <

Tabulka 7: Hodnotící škála

⁶⁹ NĚMEC, Jiří a Ivana BODLÁKOVÁ. Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže. 1. Praha: Eteria.

9.3. Výzkumný soubor a sběr dat

Výzkumným souborem byli žáci středních škol oborů bez maturitní zkoušky, účastníci pravidelné volnočasové činnosti v rámci kroužků ve školách a pravidelné volnočasové činnosti v domovech mládeže zapojených škol.

Charakteristika zkoumaného souboru

Zkoumaný soubor tvoří žáci středních škol, oborů bez maturitní zkoušky a středního odborné školy. Kromě škol z běžného sociálního prostředí, byly zastoupeny dvě školy ze segregovaných oblastí Teplic a Havířova – Šumbarku. Dle vstupního dotazování žáků a workshopu pedagogů-učitelů, vychovatelů a vedoucích zájmových útvarů je zkoumaný vzorek reprezentován skupinou respondentů pocházejících z relativně „normálního rodinného prostředí“, ale asi polovinou respondentů pocházejících z nestálého rodinného prostředí (neúplné rodiny, socioekonomicky znevýhodněné rodiny, rodiče neprojevující zájem o děti apod.). V mnoha případech chybí pozitivní příklad (vysoká zadluženost, nízké vzdělání, apatie, vysoká nezaměstnanost, ztráta perspektivy apod.). U zkoumaného souboru žáků jsou část diagnostikovány poruchy učení, jedná se tedy o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, které jsou velmi často doprovázeny psychickou poruchou. Mnohdy trpí nedostatkem vnitřní motivace ke vzdělávání a často předčasně končí vzdělávání. V případě projevení zájmu o ně jsou ochotni ke spolupráci, rádi sdělují své názory. Mají potřebu pozitivních postupných cílů a životní pozitivní vize.

Fáze výzkumu

Přípravné fáze výzkumu se účastnili učitelé zapojených škol, vychovatelé domovů mládeže a sociální partneři, ve kterých realizují žáci praxi. Formou dotazování a workshopů k dotazování byly sesbírány výchozí informace pro samotnou realizaci výzkumu. Na základě diskuzí v rámci workshopů mezi pedagogy a žáky byli do zkoumaného souboru v rámci implementace interaktivního programu zařazeni účastníci volnočasových aktivit, ve kterých proběhne ověřovaný program. Oslovení účastníci vyslovili souhlas

První fáze výzkumu

Vstupní dotazování žáků středních škol oborů bez maturitní zkoušky. Vstupní dotazování formou dotazníků, které respondenti vyplnili v zájmových útvarech v domovech mládeže. Na základě výsledků byl vyhodnocen stav úrovně postojů a tendencí k rizikovému chování v každém ročníku, škole a celém vzorku respondentů $n = 125$.

Druhá fáze výzkumu

V rámci druhé fáze výzkumu bylo realizováno vyhodnocení získaných dat, jejich analýza a interpretace. Na základě výsledků zkoumání proběhly workshopy s pedagogy volnočasových aktivit, během kterých byly výsledky interpretovány. Na základě výstupů z workshopů byl zpracován interaktivní program, k jehož realizaci absolvovali pedagogové proškolení formou kurzu. Následně proběhla první fáze ověřování programu, v 1. a 2. ročnících, zejména jeho efektivity při rozvoji sociálních a občanských kompetencí. Po skončení implementace programu proběhlo druhé dotazování zapojených žáků ve volnočasových aktivitách $n = 101$. Souběžně proběhl sběr dat nově příchozích žáků prvních ročníků do zkoumaných oborů a byl vyhodnocen jejich stav úrovně postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování $n = 77$.

Třetí fáze výzkumu

Zkoumala efektivitu implementace interaktivního programu v dalším roce jeho ověřování. Zapojeni žáci absolvovali program ve dvou letech $n = 96$. I v poslední fázi realizace výzkumu byl sesbírán vzorek nově nastupujících žáků do oborů s cílem zjistit jejich úroveň postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování při nástupu do školy $n = 86$.

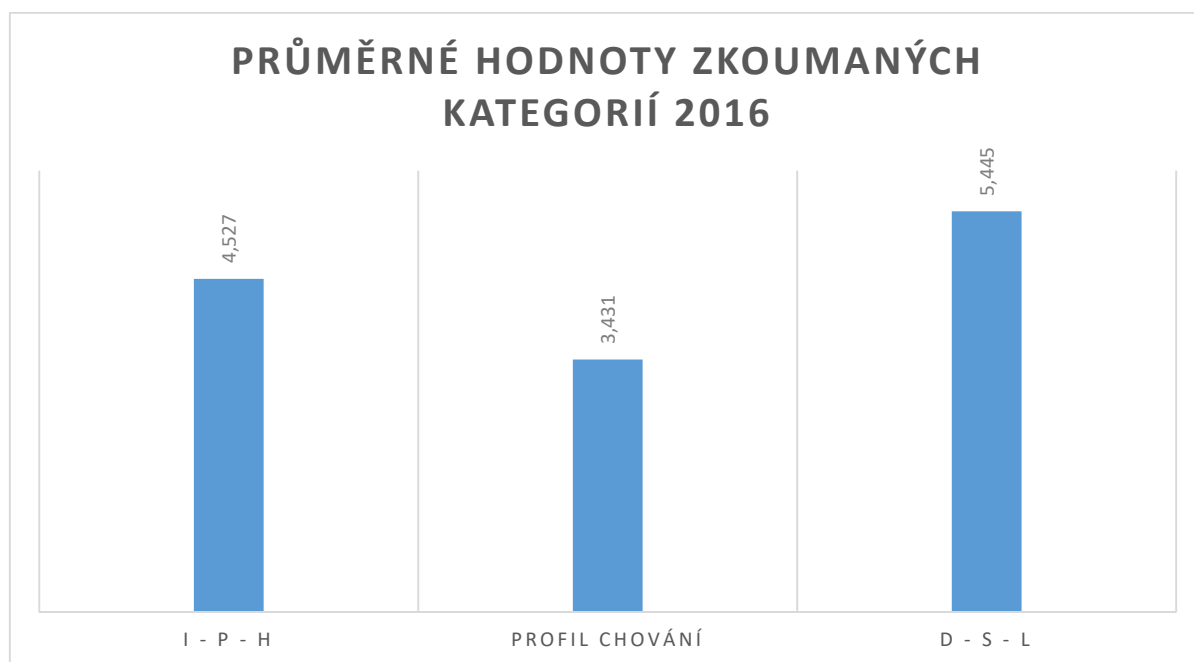
9.4. Statistika výzkumného souboru

Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků n = 125

2016 - vstupní dotazování								
1. ročník n = 55			2. ročník n = 46			3. ročník n = 24		
I-P-H	Profil chování	D-S-L	I-P-H	Profil chování	D-S-L	I-P-H	Profil chování	D-S-L
3,81	3,75	4,757	4,317	4,702	5,22	0	0	0
5,148	2,847	3,942	4,04	3,845	7,053	4,206	3,786	6,556
4,639	4,396	6,29	4,963	2,833	6,51	4,667	2,979	5,43
4,074	3,988	5,915	4,694	2,361	2,896	4,111	4,095	7,283
0	0	0	4,194	3,979	6,108	0	0	0
4,87	2,694	3,75	4,681	3,292	7,223	5,074	2,986	3,045
5,157	2	2,12	0	0	0	0	0	0
4,728	3,333	5,193	5	3,119	3,354	4,722	3,292	2,915
4,75	3,438	4,878	3,667	2,75	4,44	0	0	0
4,633	3,867	8,168	4,222	3,722	7,455	0	0	0
4,633	3,383	5,938	4,593	3,806	8,84	0	0	0
4,037	3,972	8,217	0	0	0	0	0	0
4,589	3,424	5,379	4,437	3,441	5,910	4,556	3,428	5,046

Tabulka 8: Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků - vstupní dotazování 2016

Vstupní dotazování stanovilo výchozí hodnoty pro srovnávání na další etapy výzkumu. Z dosažených průměrných výsledků lze interpretovat statistická data. V dotazníku škály životních postojů I – P – H se respondenti všech ročníků v průměru pohybují ve druhé škále hodnotící škály, tudíž vykazují zvýšené riziko k sociálně patologickému chování s průměrnou hodnotou 4,527. Dle analyzovaných odpovědí je tato skutečnost reprezentována zejména sníženou potřebou ke vzdělávání, negativním vlivem třídy, nezájmem o dění kolem, nezdravým sexuálním chováním a jednáním pod vlivem alkoholu. V oblasti zkoumaného profilu chování bylo dosaženo průměrné hodnoty 3,431, která odpovídá druhému stupni na hodnotící čtyřstupňové škále, která odpovídá znakům maladaptivity, emocionální lability, impulzivity a nedostatečné připravenosti pro adekvátní interakci se sociálním prostředím. Reprezentanty tohoto chování se jeví zejména náladovost, impulzivita a emocionální labilita. Ve zkoumané kategorii sociální lability bylo dosaženo statistického průměru 5,445. Ze získané hodnoty dle hodnotící škály D – S – L vyplývá, že respondenti nevykazují znaky sociální patologie, přesto jsou tady latentní konotace vyvolávající riziko vzniku sociální patologie, zejména chození za školu, rodiče nemají přehled o tom, co respondenti dělají, experiment s nelegální drogou, neúplné rodiny.



Graf 1: Průměrné hodnoty zkoumaných kategorií 2016

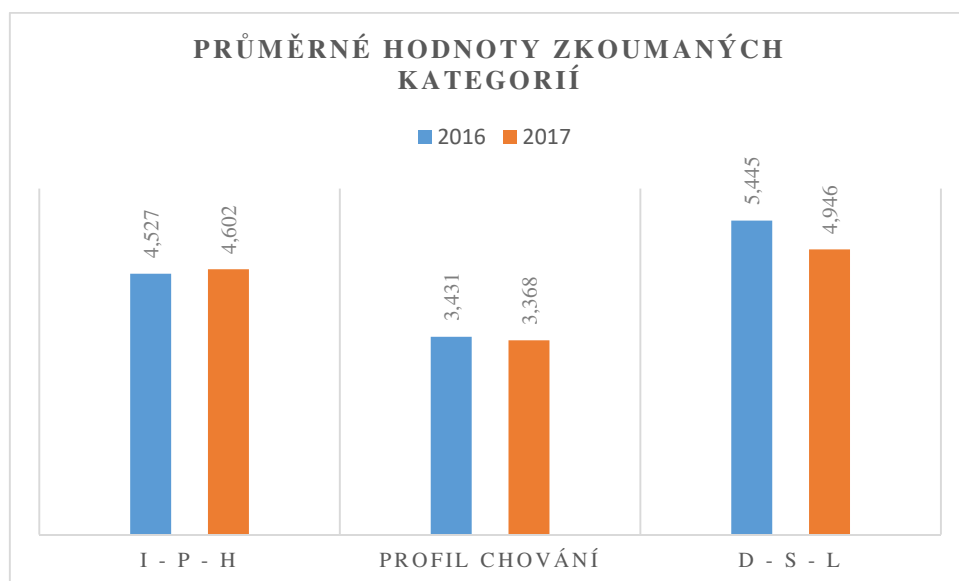
Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků n = 210

2017 - průběžné dotazování								
1. ročník n = 77			2. ročník n = 95			3. ročník n = 38		
I-P-H	Profil chování	D-S-L	I-P-H	Profil chování	D-S-L	I-P-H	Profil chování	D-S-L
5,1	3,5	3,9	4,9	3,3	4,3	0	0	0
0	0	0	4,9	3,6	8,2	0	0	0
4,8	4,3	4,4	5	4,3	4,9	5,3	4,7	6,5
4,7	2,6	6,1	4,4	2,6	7,4	5	2,2	4,4
0	0	0	4,8	3,6	3,7	4,7	3,8	3,8
0	0	0	0	0	0	5,3	3,9	3,5
4,84	3,5	4,9	5,01	2,72	5,38	0	0	0
5,33	2,57	3,08	4,66	3,75	3,84	0	0	0
4,75	3,23	5,06	4,75	2,76	5,65	0	0	0
5,02	3,21	4,83	4,79	3,06	4,91	0	0	0
5,27	2	4,4	6,26	2,45	1,83	0	0	0
3,36	3,64	4,34	3,68	2,77	3,48	2,16	2,25	3,07
0	0	0	3,94	3,63	4,55	4	4,29	5,47
0	0	0	4,62	4,5	7,07	3,91	4,06	8,29
0	0	0	4,07	3,64	9,44	4,44	3,63	3,53
0	0	0	4,11	3,27	7,28	0	0	0
4,797	3,172	4,557	4,659	3,330	5,462	4,351	3,604	4,820

Tabulka 9: Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků - průběžné dotazování - 2017

Graf 2: Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků - průběžné dotazování 2017

Druhé dotazování v sobě reflektuje implementaci interaktivního programu v prvních a druhých ročnících. V oblasti I – P – H, bylo dosaženo průměru 4,602 bodu. Hodnota vykazuje nárůst o 0,075 průměrného bodu. Přestože tato hodnota i nadále odpovídá druhé kategorii hodnotící škály životních postojů žáků, lze ze získaných hodnot konstatovat pozitivní posun postojů a hodnot zkoumaného souboru. V meziročním srovnání došlo ke změně úrovně I-P-H u prvních ročníku. Nastupující žáci dle naměřených hodnot nevykazují zvýšení riziko k rizikovému chování. U skupin, které již absolvovali první rok s interaktivními programy, došlo na škále profilu chování ke snížení průměrné hodnoty na 3,368, což můžeme hodnotit jako pozitivní posun s podílem účasti na interaktivních programech. Průměrná hodnota dotazování v oblasti sociální labilitity vykazuje významný pokles na hodnotu 4,946 bodu. Z hlediska působení interaktivních programů je důležité sledovat hodnoty u druhého a třetího ročníku. Zatímco u třetího ročníku hodnota vykazující sociální labilitu výrazně klesla, u druhého ročníku nepatrně stoupla. Z hlediska působení programů nelze jednoznačně stanovit, zda pozitivně působili na zkoumaný soubor žáků, jelikož právě jeho působením nemuselo dojít k nárůstu sociální labilitity.



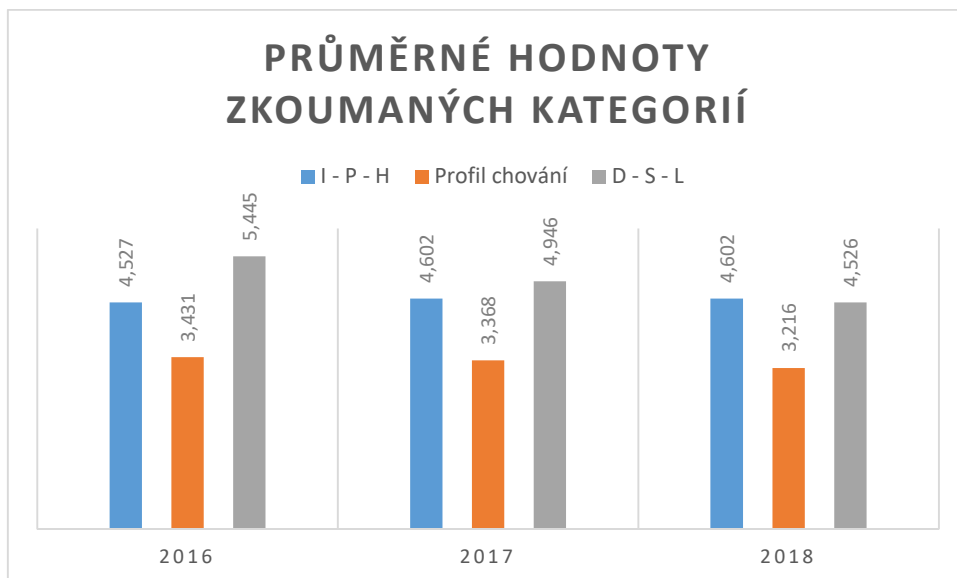
Graf 3: Průměrné hodnoty zkoumaných kategorií 2016, 2017

Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků n = 182

2018 - průběžné dotazování								
1. ročník n = 86			2. ročník n = 67			3. ročník n = 29		
I-P-H	Profil chování	D-S-L	I-P-H	Profil chování	D-S-L	I-P-H	Profil chování	D-S-L
4,7	2,9	2,7	0	0	0	4,9	2,7	1,8
4,8	3,1	4,9	0	0	0	4,3	3,7	5,1
5,4	3	2,6	0	0	0	0	0	0
4,7	3,2	5,4	4,4	2,9	8,6	4,9	3,1	7,6
4,5	3,7	2,6	4,5	2,4	5,6	4,6	2,9	5,1
4,9	2,8	4,8	5	3	6,1	4,4	3,4	4
4,6	3,3	3,7	4,5	3,6	4,7	0	0	0
4,7	3,7	4,4	5,3	3,1	1,2	0	0	0
2,9	3	3,9	5,2	2,3	3,7	0	0	0
5,3	2,8	4,2	4,6	3,1	4,3	0	0	0
0	0	0	4,5	3	2,1	0	0	0
0	0	0	5,8	3,3	5,4	0	0	0
3,9	3,5	3,4	5,1	3,4	5,4	4,3	3,8	4,1
0	0	0	4,2	4,3	5,1	4,2	3,5	5,7
0	0	0	4,1	3,6	5,7	4,4	3,2	4,4
0	0	0	4,6	2,9	4,2	4,6	3,2	3,4
0	0	0	0	0	0	4,1	3,7	8,1
4,582	3,182	3,873	4,754	3,146	4,777	4,470	3,320	4,930

Tabulka 10: Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků - průběžné dotazování 2018

Závěrečné dotazování v oblasti indexu postojů a hodnot vykázalo statistické setrvání úrovně z předešlého zkoumání 4,602 bodu ve svém průměru. K pozitivnímu posunu došlo u žáků druhých ročníků, kteří absolvovali již dva roky volnočasových aktivit. Pozitivní posun nastal i v oblasti profilu chování, kde zjištěná průměrná hodnota posunula stav cílové skupiny do kategorie nevykazující tendence k sociálně patologickým jevům s průměrnou bodovou hodnotou 3,216. Posun nastal ve všech ročnících, které byly ovlivněny působením interaktivních programů. Pozitivně se vyvinula i třetí zkoumaná kategorie D – S – L, ve které byl zaznamenán trvalý pokles na průměrnou hodnotu 4,526 bodu. Tento fakt s největší pravděpodobností koresponduje se získáváním obrazu o svých postojích a životní realitě a osobnostních charakteristikách a nevyvolává tak u respondentů sociální tlak, jak tomu bylo na počátku projektu.



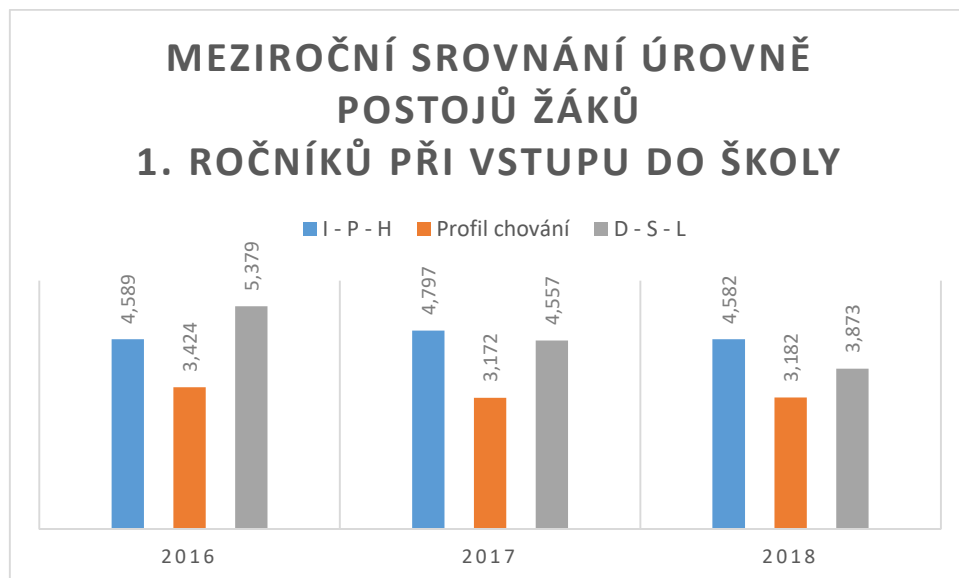
Graf 4: Průměrné hodnoty zkoumaných kategorií 2016, 2017, 2018

Vývoj úrovně postojů, hodnot a tendencí k rizikovému chování při vstupu do školy

Srovnání úrovně SOK 1. ročníků při vstupu do školy								
2016 n = 55			2017 n = 77			2018 n = 86		
I-P-H	Profil chování	D-S-L	I-P-H	Profil chování	D-S-L	I-P-H	Profil chování	D-S-L
3,81	3,75	4,757	5,1	3,5	3,9	4,7	2,9	2,7
5,148	2,847	3,942	0	0	0	4,8	3,1	4,9
4,639	4,396	6,29	4,8	4,3	4,4	5,4	3	2,6
4,074	3,988	5,915	4,7	2,6	6,1	4,7	3,2	5,4
0	0	0	0	0	0	4,5	3,7	2,6
4,87	2,694	3,75	0	0	0	4,9	2,8	4,8
5,157	2	2,12	4,84	3,5	4,9	4,6	3,3	3,7
4,728	3,333	5,193	5,33	2,57	3,08	4,7	3,7	4,4
4,75	3,438	4,878	4,75	3,23	5,06	2,9	3	3,9
4,633	3,867	8,168	5,02	3,21	4,83	5,3	2,8	4,2
4,633	3,383	5,938	5,27	2	4,4	0	0	0
4,037	3,972	8,217	3,36	3,64	4,34	0	0	0
0	0	0	0	0	0	3,9	3,5	3,4
4,589	3,424	5,379	4,797	3,172	4,557	4,582	3,182	3,873

Tabulka 11: Srovnání úrovně SOK 1. ročníků při vstupu do školy

Sledováním žáků prvních ročníků při nástupu do školy se nám povedlo zmapovat úroveň žáků vstupujících do střední školy. Ze získaných dat lze konstatovat, že žáci nastupující do sledovaných oborů, statisticky disponují životními postoji a hodnotami vykazujícími zvýšené riziko k sociálně patologickému chování s průměrnou hodnotou 4,656 bodu. V oblasti profilu chování se žáci pohybují jen velmi mírně pod hranicí, která vykazuje znaky maladaptivity, emocionální lability, impulzivity a nedostatečné připravenosti pro adekvátní interakci se sociálním prostředím hodnotou 3,259, přičemž statistickým mezníkem je hodnota 3,30 pro zařazení do této skupiny. V oblasti sociální lability nevykazovali nastupující žáci znaky sociální patologie. Dosažená průměrná hodnota je 4,603 bodu.



Graf 5: Meziroční srovnání úrovně postojů žáků 1. ročníků při vstupu do školy

Efektivita implementace interaktivního programu

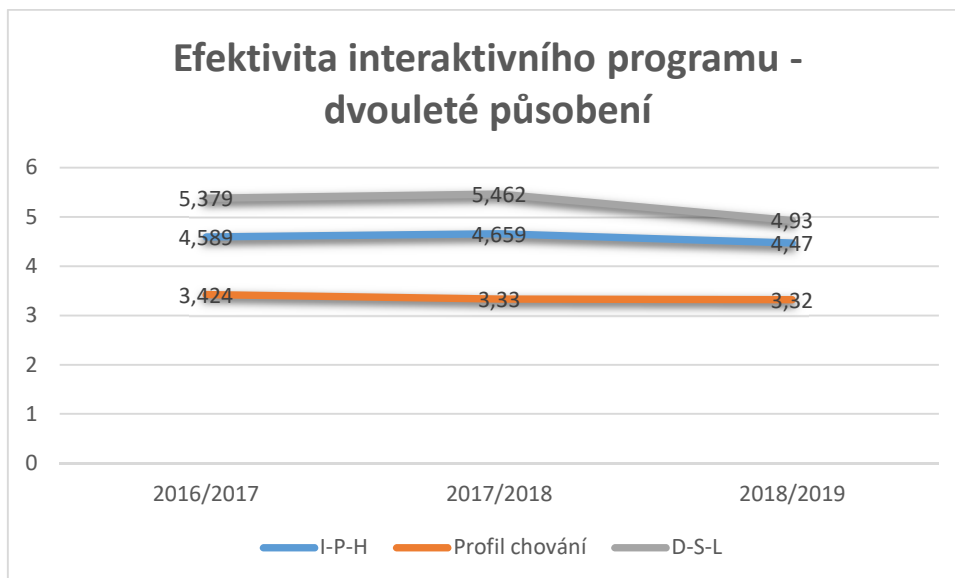
Zkoumaný soubor 1

Žáci cílové skupiny 3. ročníků, kteří absolvovali program v prvním a druhém ročníku v rámci volnočasových aktivit, n = 77

Meziroční srovnání			
zkoumaný soubor 1			
	2016/2017	2017/2018	2018/2019
I-P-H	4,589	4,659	4,47
Profil chování	3,424	3,33	3,32
D-S-L	5,379	5,462	4,93

Tabulka 12: Meziroční srovnání - zkoumaný soubor 1

Z hlediska statistického vyjádření efektivity interaktivního programu k rozvoji personálních, sociálních a občanských kompetencí prostřednictvím rozvoje postojů a hodnot v průběhu dvou let jeho realizace u zkoumaného souboru 1 se jeví jako efektivní. Ve všech ukazatelích, kromě I - P - H v prvním roce implementace vykazují zkoumané hodnoty snižující, tedy pozitivně se vyvíjející se tendenci. Z hlediska hodnotících škál zkoumaných oblastí lze mluvit o zvýšení úrovně postojů, hodnot a ke snížení tendence k rizikovému chování zkoumaného souboru. Zjištěná hodnota je o 0,119 bodu nižší proti výchozí hodnotě a také, profil chování vykazuje pozitivní změnu o 0,104 bodu. Došlo tedy ke snížení tendence k rizikovému chování. Na základě tohoto výsledku lze tedy konstatovat, že došlo ke zlepšení adaptability, emočního prožívání a impulzivity ve prospěch adekvátních interakcí se sociálním prostředím. Tomu odpovídá i výsledek dotazníku sociální lability, ve kterém došlo k pozitivnímu posunu o 0,449 bodu. Je zřejmé, že ke zlepšení výsledků sledovaného indikátoru došlo korekcí nevhodných vzorců chování na vzorce žádoucí. To samozřejmě úzce souvisí i s pozitivním posunem v rámci personálních kompetencí.



Graf 6: Efektivita interaktivního programu - dvouleté působení

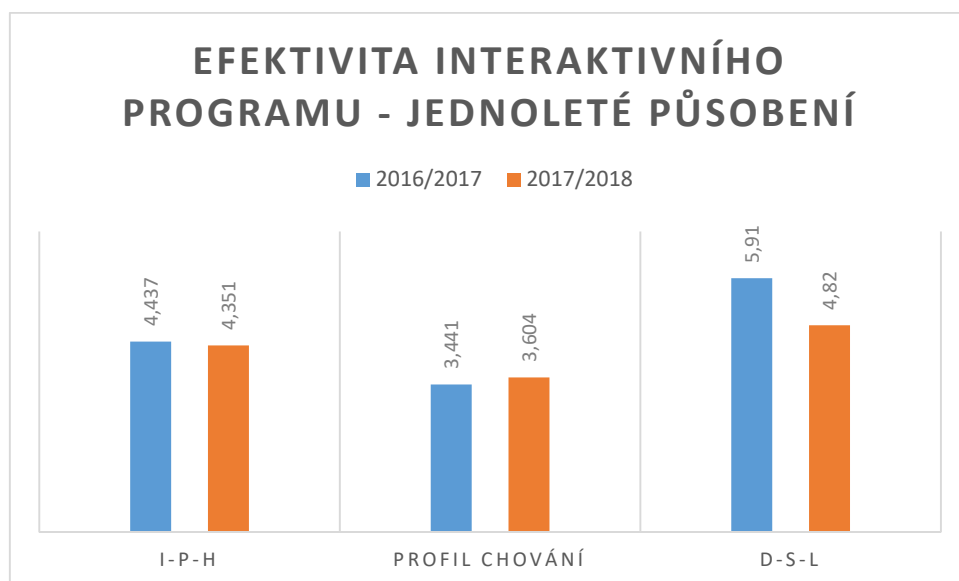
Zkoumaný soubor 2

Žáci cílové skupiny 2. ročníků, kteří absolvovali program ve druhém ročníku v rámci volnočasových aktivit a neabsolvovali program pro 1. ročník, n = 95

Meziroční srovnání		
zkoumaný soubor 2		
	2016/2017	2017/2018
I-P-H	4,437	4,351
Profil chování	3,441	3,604
D-S-L	5,91	4,82

Tabulka 13: Meziroční srovnání - zkoumaný soubor 2

Žáci druhého zkoumaného souboru, kteří absolvovali jeden rok interaktivního programu pro druhý ročník, vykazují statisticky pozitivní změny ve dvou ze tří oblastí. V oblasti životních postojů I - P - H o 0,086 hodnotícího bodu a v oblasti sociální lability, D - S - L až o 1,09 hodnotícího bodu. Přestože se postoje a hodnoty posunuli pozitivním směrem jen nepatrně, oblast sociální lability vykazovala výrazný posun. V oblasti profilu chování došlo k negativnímu posunu hodnoty o 0,163 hodnotícího bodu a vykazuje znaky maladaptivity, emocionální lability, impulzivity a nedostatečné připravenosti pro adekvátní interakci se sociálním prostředím.



Graf 7: Efektivita interaktivního programu - jednoleté působení

9.5. Shrnutí výsledků a diskuse

Model kompetentního člověka je ideálem celoživotního učení, čili nikdy neukončený proces učení v průběhu jeho života. Z hlediska významu slova kompetentní můžeme najít několik jeho významů. Pod pojmem kompetentní vnímáme člověka jako oprávněného nebo způsobilého vykonávat nějaké činnosti, který má určité znalosti, schopnosti a dovednosti vykonávat určitou činnost. Někdy je tento výraz vnímán ve smyslu „dát někomu kompetenci“, oprávnění k nějaké činnosti, něco vykonávat.

Z hlediska celoživotního učení žáků oborů bez maturitní zkoušky vnímáme kompetence ve smyslu jejich definování Evropským referenčním rámcem jako schopnosti, znalosti, dovednosti a zkušenosti vedoucí ke spokojenému osobnímu, občanskému a profesnímu životu.

Východiskem pro volbu tématu rozvoje sociálních, personálních a občanských kompetencí byla skutečnost, že velké procento žáků oborů bez maturitní zkoušky předčasně končí vzdělávání. Buď ze vzdělávání úplně odchází, nebo fluktuuje mezi obory bez motivace některý úspěšně ukončit.

Při konstrukci výzkumu jsme si stanovili jako nezávislou proměnou rodinné prostředí žáků zkoumaného vzorku. Při stanovování nezávislé proměnné jsme vycházeli z principů sociálního učení, kterého hlavním prostředkem je napodobování a identifikace. Vzhledem k tomu, že většina žáků oborů bez maturitní zkoušky pochází z nepodnětného rodinného prostředí, ve kterém získávají nevhodné vzorce chování, rozhodli jsme se působit na tyto žáky prostřednictvím korektivních zkušeností. Využili jsme tedy nejpřirozenější formy učení a to formu aktivního sociálního učení prostřednictvím implementace interaktivních programů do volnočasových aktivit žáků cílové skupiny.

Tvorba programu, jeho realizace a zjišťování úrovně a pokroku v úrovni sociálních a personálních a občanských kompetencí probíhala tři a půl roku a zahrnovala v sobě dvě roviny: Tvorbu interaktivních programů pro žáky oborů bez maturitní zkoušky zaměřené na rozvoj sociálních a personálních i občanských kompetencí.

První vytvořené programy byly pilotně ověřeny a následně upravovány dle připomínek pedagogů i samotných účastníků. Velkým problémem účastníkům dělalo čtení zadání některých úkolů nebo motivačních, původně delších textů v pracovních listech. Jejich úroveň čtenářské gramotnosti je velmi nízká, proto museli pedagogové vystupovat v pozici facilitátorů. Na základě připomínkování byly texty minimalizovány a velmi zjednodušeny. Přesto v průběhu ověřování, funkce pedagogů jako průvodců byla nutná. Osvědčilo se více využít obrázků, kreseb a doplňování a témata zjednodušit a motivovat reálnými životními nebo profesními a občanskými příklady. Významným prvkem vedení schůzek byly rozhovory a řízené diskuse,

kteře sloužili k ujasnění si mnohdy základních mravních a právních norem vedoucím ke korekci postojů a názorů účastníků. Aktivizační prostředky, hry, napomáhaly k dobré atmosféře a k vytváření neformálního prostředí. Konečná podoba programů byla stanovena na základě všeobecné diskuse jak pedagogů, tak samotných účastníků a ověřena. K ověřování a inovaci interaktivních programů bylo použito metody akčního výzkumu, který realizovali pedagogové vedoucí interaktivní programy ve výchovných skupinách a v zájmových útvarech. Na základě zkušeností předávali informace a program byl podle těchto podkladů upravován do konečné podoby a ověřen.

V průběhu ověřování vznikali problémové situace, které bylo nutno řešit a které se staly příkladem pro jejich implementaci do programů. Pedagogové se setkávali zpočátku s neochotou k pravidelnosti u účastníků, která postupně vymizela, a programy se staly pro účastníky poutavé. Zájem upadal zejména v zájmových útvarech mimo domovy mládeže. Účastníci uváděli hlavní důvod to, že do školy dojíždí a volnočasové aktivity jsou odpoledne po vyučování, kdy už mohou být doma. I tento problém byl inovací programů více méně vyřešen. Určitě k pozitivnímu řešení pomohla i skutečnost, že zapojení pedagogové absolvovali 24 hodinový kurz pro vedení interaktivních programů.

Zjištění úrovně a vliv interaktivních programů na zvyšování úrovně sociálních a personálních i občanských kompetencí u žáků středních škol bez maturitní zkoušky.

Subjektivně hodnotili pedagogové v předvýzkumu sociální a personální i občanské kompetence žáků oborů bez maturitní zkoušky jako velmi nízké. Vedli je k tomu zkušenosti opírající se o konkrétní případy různého rizikového chování těchto žáků včetně předčasného odchodu ze vzdělávání, vysoká absence ve vyučování, časté delikventní chování apod.

V přípravné fázi jsme hledali vhodný diagnostický nástroj k objektivnímu hodnocení úrovně sociálních a personálních, občanských kompetencí. V roce 2016, kdy jsme s realizací projektu začínali, v České republice neexistoval vhodný diagnostický nástroj ke zjišťování úrovně sociálních a personálních a občanských kompetencí. Zjišťování úrovně sociální kompetence se zabývala ve své dizertační práci PhDr. Oudová⁷⁰. Ve své práci využila kombinaci dotazníků Social Skills Inventory (R. Riggio, 1989), Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy rodině (J.Čáp, P.Boschek, 1995), Rohnerův dotazník sebehodnocení (Matějček, Vágnerová, 1992), Bernský dotazník subjektivní spokojenosti (BSW-A, A. Grob, 1995). Dotazníky byly použity pro studenty vyšší odborné školy a školy pedagogické.

⁷⁰ OUDOVÁ, Drahomíra. Analýza sociální kompetence dospívajících. Brno, 2007. Doktorská dizertační práce. Masarykova universita v Brně, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Vzhledem k tomu, že uvedené nástroje jsou psychologické dotazníky a jejich náročnost je pro naši cílovou skupinu neadekvátní, nebylo možné je k diagnostice užít. Proto jsme přistoupili k využití praktické diagnostiky sociálně patologického chování dětí a mládeže jako souboru dotazníků, které nejlépe dokáží ohodnotit komponenty sociálních, personálních a občanských kompetencí v čase s akcentací na naši cílovou skupinu, zejména postoje, hodnoty a tendence k rizikovému chování zkoumaného vzorku.

Sběr dat probíhal formou tištěných dotazníků, mimo interaktivní programy. Velmi náročné bylo pozitivně motivovat účastníky k opakovanému vyplňování dotazníků.

Výsledky samotného dotazování v kontextu využitých statistických standardizovaných diagnostických nástrojů jako ukazatelů úrovně personálních, sociálních a občanských kompetencí nepotvrdili ale ani nevyvrátili nulovou hypotézu, že žáci středních škol, oborů bez maturitní zkoušky mají potřebu podpory rozvoje postojů a hodnot prostřednictvím specifických programů ve volném čase. Na základě výsledků kvantitativního výzkumu a kvalitativního doplnění prostřednictvím rozhovorů pedagogů s účastníky těchto programů je nutno konstatovat, že oni sami nepociťovali tuto potřebu, ale po seznámení se s obsahem a formou těchto programů a akceptaci jejich skutečných potřeb (změna témat) aktivně se zapojovali do programů a vnímali je jako příjemné zpestření činnosti výchovné skupiny. V průběhu rozhovorů po skončení projektu účastníci demonstrovali situace, ve kterých uplatnili získaný postoj a dosáhli určité změny.

Tím se potvrdila hypotéza (H. 1), že adolescenti mohou přijmout programy ve volném čase, jako jednu z možností ke korekci nebo upevnění svého chování. Zejména modelové situace reálného života, přirozená autorita pedagogů při vedení zájmových útvarů nebo výchovných skupin a vhodně zvolená témata byla kladně hodnocena ze strany žáků zkoumaného souboru. Jedním z faktů potvrzujících toto tvrzení je i skutečnost, že postupně byli ochotni otevřeněji mluvit o svých osobních problémech, přestože právě toto zpočátku hodnotili velmi kriticky.

Postoje a hodnoty jsou kvality, které jsou definovány jako trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů.⁷¹ Jak již bylo uvedeno, v období adolescence nejsou postoje zcela zformovány, tudíž cílevědomé působení na jejich rozvoj je z hlediska pedagogické reality žádoucí. Jestliže dochází k žádoucímu formování postojů a hodnot, je velmi pravděpodobné, že se tato změna odrazí v osobnostních charakteristikách a kvalitách jedinců, které se s největší pravděpodobností

⁷¹ ZELINA, Miron. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

odrazí i na snížení tendence k rizikovému chování. Statistickým ukazatelem v našem dotazování byl index sociální lability, který dlouhodobě vykazoval snižování úrovně sociální lability. Právě sociální labilita bývá zpravidla přítomna při vzniku rizikového chování. Je tedy patrné, že byla potvrzena hypotéza (H. 2), a můžeme tedy konstatovat, že prostřednictvím interaktivních programů zaměřených na rozvoj postojů a hodnot můžeme snížit tendence zkoumaného vzorku k rizikovému chování.

Pro ověření hypotézy (H. 3) - doba působení prostřednictvím interaktivních programů, pozitivně ovlivňuje rozvoj žádoucích postojů a hodnot a tendencí k rizikovému chování bylo využito srovnání statistických výsledků skupin, ve kterých byly interaktivní programy realizovány po dobu jednoho a dvou let. Ze zjištěných dat vyplývá, že při dvouletém působení došlo k výraznému pozitivnímu posunu ve všech sledovaných oblastech, jak ukazují výsledky sledované efektivity implementace interaktivních programů. Při jednoletém působení došlo k výraznému pokroku zejména v oblasti sociální lability a jenom nepatrně v oblasti indexu postojů a hodnot. Naopak došlo k významnému negativnímu nárůstu došlo v oblasti tendencí k rizikovému chování. Zjištěné statistické hodnoty tedy ověřily platnost této hypotézy.

Při hodnocení výsledků ověření čtvrté hypotézy (H. 4) budeme vycházet z principů systémové pedagogiky, což je v této pedagogické realitě, ve které má vliv mnoho proměnných zcela explicitní. Nahlížíme-li na personální, sociální a občanské kompetence jako na soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot akcentující aktuální sociální situaci, musíme konstatovat, že právě pozitivně zformované postoje a hodnoty odráží ochotu akceptovat požadavky zmíněných kompetencí pro svébytnou spokojenou existenci v současném světě. Je tedy patrné, že můžeme konstatovat, že byla ověřena platnost hypotézy, že rozvoj žádoucích postojů a hodnot u adolescentů ovlivní úroveň personálních, sociálních a občanských kompetencí.

Doporučení pro praxi

Význam klíčových kompetencí v konceptu celoživotního vzdělávání chápeme jako samozřejmost. Většina norem, studií, metodických materiálů a doporučení v oblasti středního školství se týká maturitních oborů nebo gymnázií. U oborů bez maturitní zkoušky v RVP i v ŠVP jednotlivých škol a v ŠVP školských zařízení jsou popsány kompetence, kterých mají žáci dosáhnout po ukončení studia, jejich dosahování u cílové skupiny žáků oborů středních škol bez maturitní zkoušky je dlouhodobě nedostačující. Aspekty, které tuto skutečnost determinují a ke kterým jsme dospěli prostřednictvím rozhovorů s účastníky, vyhodnocováním dotazníků v interaktivních programech, rozhovory s pedagogy a z teoretických podkladů jsou zejména:

- nepodnětné rodinné prostředí mnohdy vykazující socioekonomické znevýhodnění či kulturní odlišnosti, marginalita sociálních skupin, ze kterých žáci pochází
- rodinné negativní tradice, rozdílné kulturní hodnoty
- nepřipravenost pedagogů k práci s cílovou skupinou
- nedostatek metodických a didaktických materiálů
- neexistence objektivních nástrojů k hodnocení úrovně
- absence naplňování komplexnosti výchovně vzdělávacího procesního řetězce
- funkční gramotnosti - klíčové kompetence - odborné kompetence
- nedostačující využívání působení na rozvoj klíčových kompetencí ve volnočasových činnostech

Zařazení interaktivních programů „Teď už vím, co chci“ a „Teď už vím, co potřebuji“ do výchovně vzdělávacích plánů výchovných skupin v domovech mládeže, do zájmových útvarů, nabízí cílové skupině zažít jiné vzory chování, možnosti otevřené diskuse na témata, která je zajímají. Tyto metodiky nelze chápat jen jako ucelený hotový program pro rozvoj uvedených klíčových kompetencí cílové skupiny, nýbrž jako jednu z možných forem, jak pracovat s cílovou skupinou a jak tvořit pedagogické programy vhodné pro volnočasové činnosti. Právě volnočasové aktivity nabízí prostor pro aktivní sociální učení, osobní příklad, korektivní působení prostřednictvím korektivních zkušeností. Pro mnohé z žáků oborů bez maturitní zkoušky mohou být právě tyto aktivity obráceným zrcadlem jejich naučených stereotypů.

Reflexe pedagogické lekce a akční výzkum jsou neodmyslitelnou součástí kreativního, pedagogického působení ve volném čase. Akční výzkum jako forma dlouhodobého pozorování vlastního pedagogického působení je nejefektivnější metodou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jelikož se tak děje na principu reflexe vlastní pedagogické zkušenosti, následného studia a vyhledávání vhodných materiálů a inspirací ke zkvalitnění vlastní pedagogické činnosti. Je cestou k inovacím a k objevování nových netradičních přístupů k volnočasovým činnostem respektujícím současné potřeby dětí a mládeže.

9.6. Náměty pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí

Pro realizaci těchto programů je charakteristické to, že mohou být realizovány jako ucelený program v rámci jedné schůzky výchovné skupiny nebo zájmového kroužku nebo mohou být využity jednotlivé aktivity v rámci jinak tematicky zaměřených schůzek. Znalost aktivit zároveň nabízí pedagogům možnost rychle reagovat na vzniklou situaci, kterou lze využít pro rozvoj uvedených kompetencí u žáků. Vzhledem k tomu, že realizace interaktivních programů nebo jednotlivých aktivit probíhá ve volném čase žáků, musí naplňovat specifické požadavky volnočasových aktivit jako např.: požadavek dobrovolnosti, zajímavosti, seberealizace, aktivity, apod.

První ročník

Téma - Komunikovat je normální

Čas: 90 minut

Výchovně vzdělávací cíl: uvědomit si význam komunikace, její obsah, definovat konflikt, aplikovat způsoby řešení konfliktu

Úvod: Komunikace je výpovědí o tom, jak člověk vnímá, prezentuje sebe i jiné lidi a vztahy mezi nimi. Když komunikujeme, sdělujeme něco jinému člověku a zároveň vypovídáme něco o sobě. Komunikovat lze nejen slovy, ale i beze slov. Spoustu informací o sobě i druhých můžeme získat také z výrazu tváře, postavení těla a pohybů.

„Nelze nekomunikovat“ – i když s někým v jeho blízkosti nemluvíš, sděluješ mu informaci, že se s ním třeba nebavíš, nebo že je Ti lhostejný, nebo ...⁷²

Úvodní aktivita: **Tygr, puška, myslivec**⁷³

Instrukce: Obdoba stříhačky. Hraje se ve družstvech. Družstva se domluví na společném symbolu, který představuje jednu ze tří atributů. Na pokyn vedoucího hry společně ukáží

⁷² Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z:

https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

⁷³ JANKULA, Rastislav. Jak udělat tábor, výlet nebo školu v přírodě zajímavější: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2019.

domluvený symbol. V případě, že neukážou všichni společně domluvený symbol, získává bod druhé družstvo. Hraje se na libovolný počet kol.

Tygr vyhrává nad myslivcem, myslivec nad puškou a puška nad tygrem.

Zelená karta⁷⁴

Pomůcky: propiska nebo tužka, hodinky, losovátka, každý hráč 2 zelené karty, příloha č. 1

Pravidla: Každý hráč si vyplní svoji zelenou kartu. Rozlosujeme dvojice systémem náhodného výběru. Ve dvojicích vzájemně vypíší zelenou kartu toho druhého tak, že tipují odpovědi. Následně si srovnají odpovědi s vlastní zelenou kartou a vyhodnotí si je. Výsledky prezentují v kruhu ve skupině.

Jaké emoce prožívají?⁷⁵

Pomůcky: tabulka s emocemi, propiska nebo tužka

Instrukce: A co neverbální komunikace? Poznáte, co vyjadřuje mimika obličeje? Popište, jaké emoce mají obličeje v tabulce. (Práce ve skupinách nebo individuální sdělování vyjádření jednotlivých obličejů skupině.) viz. příloha č. 2

Kresba jednou rukou⁷⁶

Instrukce: Děti vytvoří dvojice. Sednou si proti sobě ke stolům. Tím vzniknou dvě skupiny. Každá skupina samostatně dostane zadání (jednu skupinu vyvedeme z místnosti, kde ji sdělíme instrukce) nakreslit na papír: 1. skupina domeček, 2. skupina postavu člověka. Na stole uprostřed mezi dvojicí leží papír A4 a tužka položená na papíře. Na pokyn vedoucího začnou kreslit. Pravidla: od zasednutí si příchozí skupiny nesmí spolu mluvit. Po celou dobu od startu se oba musí dotýkat tužky. Doba realizace cca 2 minuty.

Reflexe: rozbor soubojů ve dvojicích, výsledné kresby z hlediska spolupráce či soupeření

⁷⁴ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativě. Uherský Brod, 2012.

⁷⁵ Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z:

https://ddmub.cz/_files/200000348-

19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

⁷⁶ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativě. Uherský Brod, 2012.

Dokážu se domluvit beze slov?⁷⁷

Pomůcky: židle

Instrukce: Připravte si židle a dejte je do řady vedle sebe. Postavte se na židli. Vyměňte si místo s kamarády tak, abyste utvořili řadu podle data narození od ledna do prosince. Nesmíte spadnout ze židle.

Reflexe: Byla pro tebe komunikace obtížná? S kým se Ti nejlépe spolupracovalo? Báls ses, že spadneš? Diskuze...

Téma - Můj kamarád (kamarádka)

Čas: 70 minut

Výchovně vzdělávací cíl: uvědomit si a ocenit hodnoty kamarádství

Motto: „Přítel je, kdo o vás ví všechno a má vás pořád stejně rád. Je to osoba, s kterou se odvažujete být sám sebou.“

Crane

Kamarádství je úžasný vztah. Všichni máme své kamarády a nikomu nedělá dobře, když je sám. Je důležité mít dobrého kamaráda. Kamarádství je téma, kterým se budeme zabývat.

Úvodní aktivita: Rovnostranný trojúhelník – žáci vytvoří kruh a každý si vybere v mysli, tak aby to nikdo nevěděl, dva lidi z kruhu. Po odstartování hry se snaží vytvářet v prostoru se dvěma vybranými lidmi rovnostranný trojúhelník. Protože každý si vybral někoho jiného, rovnovážná poloha celého systému se hledá těžce. Lze ji docílit, pouze pokud každý nemyslí jen na sebe, ale i na ostatní. Neboli snaží se pohybovat pomalu s ohledem na to, že svým pohybem rozhazuje trojúhelník někomu jinému.

⁷⁷ Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

Kamarádský brainstorming⁷⁸

Pomůcky: flip chart, fixy, pastelky, barvy, tužky, papíry A4

Ústřední téma brainstormingu: „Vyjádři jiným slovem pojem kamarád“ – (žáci sedí v kruhu a jedním slovem říkají, co je napadne). Vybraní dva žáci zapisují nápady na flip chart.

Po brainstormingu úkol pro jednotlivce: nakresli nebo namaluj svého kamaráda a napiš, jaký je.

Otázky: Jaká je jeho oblíbená barva? Jaké má doma zvíře? Kde byl o prázdninách na dovolené?

Jaké jídlo má nejraději? Co ho baví? Díval by se raději na televizi nebo četl knihu?

Reflexe: Kolik jste toho věděli o svém kamarádovi? Jaká důležitá jeho vlastnost vás na něm baví?

Kostkovaná⁷⁹

Pomůcky: hrací kostka, podložka na házení hrací kostkou

Sezení na klíně a házení kostkou – všichni sedí v kruhu na konkrétních pozicích (židlích), každý dostane postupně číslo od jedné do šesti. Po směru hodinových ručiček hází hráč kostkou. Po směru hodinových ručiček se v kruhu posouvají o jedno místo ti, jejichž číslo padlo, pokud ale nesedí někdo na jejich klíně, po předchozím přesunu. Pokud je židle obsazena, sednou si na kolena sedícího hráče (v určitý okamžik může na jedné židli sedět i několik hráčů). Ten, kdo je jako první na svém původním místě (obešel celý kruh) vítězí a tím končí hra.

V čem jsme jiní, a co máme společné?⁸⁰

Pomůcky:

Instrukce: zapište do grafu své odlišné vlastnosti od kamaráda, napište kamarádovy odlišné vlastnosti od vás a společné vlastnosti s kamarádem, viz příloha č. 3

⁷⁸ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.

⁷⁹ JANKULA, Rastislav. Jak udělat tábor, výlet nebo školu v přírodě zajímavější: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2019.

⁸⁰ Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z:

https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

Téma - Moje skupina a já

Čas: 90 minut

Výchovně vzdělávací cíl: popsat a zhodnotit slabé a silné stránky své výchovné skupiny (kroužku, zájmového útvaru), aktivně se zapojit do rozhodování a diskuse

Výchovná skupina, kroužek, zájmový útvar je místo, kde se žáci setkávají ve volném čase. V každé z nich se najde něco dobrého a také něco, co by nechtěli, aby tam bylo. Tato aktivita jim umožní se k tomu vyjádřit.

*Úvodní aktivita: Mentální rozcvička*⁸¹: žáci vytvoří dvojice a stoupnou si čelem k sobě. Na střídačku počítají neustále dokola do tří s tím, že každý vždy říká jednu číslici. Počítají rychle a nahlas. Po chvíli ztížíme tím, že číslo 1 se neříká a místo toho se řekne bum. Cca po minutě, místo čísla 2 písknou. A po další minutě místo čísla 3 udělají dřep a opět je necháme alespoň minutu dělat bum – písk – dřep. Aktivita je velmi veselá, při její realizaci se rychle vyplavují endorfiny do mozku a žáci jsou připraveni k různým druhům činnosti. Můžeme aktivitu reflektovat, zejména pocity účastníků, obtížnost kombinací, popř. strategii, jakou zvolili, aby se nespletli.⁸²

Mikuláš a čert – aktivita o čtyřech dějstvích

Pomůcky: 2 velké balicí papíry, nůžky, provázky, lepicí pásky, barvy, pastelky, malé lístečky, propisky, tužky, malé kloboučky nebo plastové kelímky

1. dějství - hráči se rozdělí na dvě skupiny náhodným výběrem. Jedna skupina vytvoří z papíru a provázků Mikuláše s košem, do kterého lze vhazovat lístečky a druhá skupina vytvoří čerta s pytle, do kterého se také mohou vhazovat lístečky. Můžeme dát časový limit. Po uplynutí časového limitu nebo po zhotovení Mikuláše nebo čerta, je skupiny pověsí nebo postaví na určené místo. Výrobek může být i 3D.
2. dějství - **Lýtko, hlava klobouk** – hra skupin
Hráči stojí ve dvojicích proti sobě a drží se za lýtko (za svoje). Mezi nimi je předmět (klobouk, meta, kelímek, míč apod. Vedoucí rychle říká části těla a hráči se jich na

⁸¹ ŠMATLÁKOVÁ, Kateřina a Jana LIDICKÁ. Metodika vedení třídnických hodin na víceletých gymnáziích a středních školách [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <https://www.wenku.cz/images/wenku-obsah/download/metodika-TH-2018-Final.pdf>

⁸² JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.

vlastním těle dotýkají. Když vedoucí řekne klobouk, který hráč první zvedne klobouk, získává bod. Hraje se na více kol.

3. dějství – po hře si každý člen může vzít libovolný počet lístečků a napsat na ně přání, co by chtěl, aby bylo něco lepšího ve skupině, a vhodí je do koše Mikuláše. Do pytle čerta vhodí přání, co chce, aby čert ze skupiny odnesl
4. dějství – komunitní kruh – čtení přání a diskuse

Zvukový stroj - hra na soulad.⁸³

Vytvoříme kruh, třeba vsedě. Všichni zavřou oči a první ze skupiny začne vydávat libovolný rytmický zvuk. Postupně se přidávají i ostatní. Pokud se podaří sladit rytmus a zvuky všech, je to velmi příjemný pocit sounáležitosti.

Téma - Já

Čas: 90 minut

Výchovně vzdělávací cíl: uvědomit si pohled sám na sebe, poznat techniku sebereflexe, aplikovat znalosti a dovednosti z různých oblastí ve hře.

Když chceme pochopit a rozumět lidem kolem nás, musíme nejdříve rozumět sami sobě. Občas bývá dobré zamyslet se nad tím, kdo jsme, co a jak děláme, kam směřujeme a co nám naše chování přináší.

Úvodní aktivita: **Fix v kruhu-** skupina účastníků vytvoří kruh (čelem dovnitř, můžeme vytvořit více skupin), dostanou do skupiny jeden fix (špalík, štafetový kolík, ...) a ten mají za úkol co nejrychleji předávat z jedné ruky do své druhé a ze své druhé do nejbližší ruky souseda a tak dále. Úkolem je co nejrychleji předávat fix, aby např. co nejrychleji oběhl 3x dokola. Soutěžit se může proti času, nebo více skupin proti sobě. Je dobré dát čas na domluvu strategie. Další kola lze ztížit tím, že se nechá fix kolovat na druhou stranu, než si již všichni zvykli, anebo např. 3x po směru hodinových ručiček a pak 3x proti směru, ...⁸⁴

⁸³ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.

⁸⁴ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.

Ruce⁸⁵

Pomůcky: tužky, propisky, papír A4

kresba rukou - obkreslete své ruce na A4 a do prstů napište 10 kladných vlastností nebo dovedností, do dlaní dvě záporné a nad palce napište, v čem jste originální. Následně účastníci přečtou, co napsali. Při menším počtu je možné komentovat, co napsali. Rozbor - člověk se příliš zaměřuje na záporné vlastnosti u sebe i druhých, neumí posoudit své pozitivní vlastnosti, potřeba změny pohledu na sebe i okolí.

Kalokagathea⁸⁶

Pomůcky: próza – papíry, tužky a podložky, malování – tvrdé papíry, barvy, pastelky a rovnou plochu, na pyramidu dostatek kamenů nebo kostek, tangramy – sada dílů tangramů, předlohy ke skládání, hodiny.

Úkoly:

Próza – napsat povídku na zadané téma (může být i bez tématu – volné psaní)

Tangramy – poskládat co nejvíce zadaných tvarů

Pyramida – na vymezeném území postavit z kamenů (kostek) co nejvyšší pyramidu

Malování – namalovat obraz na zadané téma (může být i bez tématu)

Motivem hry je starořecký ideál harmonického rozvoje těla a ducha – kalokagathia. Na úvod je vhodné si s žáky o tomto ideálu pohovořit, případně přečíst úryvek z knížky.

Příprava: V terénu připravíme okruh. Délka okruhu by měla být taková, že průměrně zdatné dítě jej oběhne asi za 4 minuty (délku okruhu lze měnit dle podmínek a času). Na tomto okruhu rozmístíme v pravidelných intervalech čtyři stanoviště – próza, tangramy, pyramidy, malování.

Realizace hry: Hrají pětičlenná družstva. Základní myšlenka hry: v průběhu hry jsou vždy 4 členové družstva na stanovištích (každý na jednom), kde plní zadaný úkol. Jeden člen týmu vždy přebíhá od jednoho stanoviště ke druhému. Po doběhu na stanoviště, vystřídá toho, kdo tam je a ten pokračuje dál na další stanoviště. Hráči se tedy vystřídají na všech stanovištích. Startují všechna družstva najednou. Po doběhu ke stanovišti zanechají vždy jednoho člena na stanovišti, který hned začne plnit úkol. Zbyde jeden člen, který dále pokračuje na první

⁸⁵ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.

⁸⁶ RAMPAS, Pavel a Rastislav JANKULA. Jak vystavět hru. Olomouc, 2018.

stanoviště a vystřídá hráče na prvním stanovišti. Dále hra pokračuje dle popsaného průběhu. Po 30 minutách hry vyhlásíme poslední kolo. Hráči již nestřídají ty, co jsou na stanovištích, ale je sbírají a do cíle dobíhá opět celé družstvo pohromadě.

Následně společně provedeme prezentaci úkolů a reflexi jednotlivců (možno i jako soutěž, kdy bodujeme tangramy, pyramidu a počet uběhnutých kol družstva. Doporučujeme prózu a malování nebodovat.)

Kromě toho, že všichni plní úkoly z různých oblastí a zkusí si svou všestrannost, činí hru zajímavou i to, že na jednotlivých stanovištích pracují hráči na společném díle, ale přitom se nemohou nijak domluvit na postupu.

Téma - Moje životní cíle a plány

Čas: 90 minut

Výchovně vzdělávací cíl: uvědomit si a analyzovat svůj přístup k plnění povinností, vybrat svá největší současná přání, vytvořit a ověřit strategie řešení problému a aplikovat na svoje plány.

Úvod: Britský dramatik G. Shaw napsal dílo Pygmalion. V něm hlavní hrdinka Líza Doolittlová, která mluví velmi nevybíravým způsobem a ani nedbá o svůj vzhled, přijde za Henrym Higginsem, aby ji naučil vybranému chování a hovořit spisovnou angličtinou. U Henryho je v té době na návštěvě plukovník Pickering. Muži spolu uzavřou sázku, že Higgins udělá z Lízy vznešenou dámu.

Každý z nás v podstatě může být tím, čím chce. A co vy? Víte, co v životě chcete dělat a jak chcete žít? V následující schůzce můžeme společně hledat odpovědi na tuto otázku.

*Úvodní aktivita: Samé výmluvy*⁸⁷

Pomůcky: tužka nebo propiska, papír

Cílem hry je vymyslet výmluv během stanovené doby než partner. Účastníci sedí ve dvojicích proti sobě. Na stanovený signál si budou vymýšlet co nejvíce výmluv pro situaci, která jim bude zadána. Počet výmluv si budou zaznamenávat na papír. Po ukončení kola, zapíší nej... výmluvu. Je nutné vyzvat účastníky ke kreativitě, aby výmluvy byly ty nejdivočejší a

⁸⁷ PATERSON, Kathy. Motivační tříminutovky: přes 100 jednoduchých cvičení k aktivizaci skupiny. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0794-8.

nejbláznivější, jaké je napadnou. Absolvujeme libovolný počet kol. Možná témata: nesplnění slibu, pozdní příchod na schůzku, vyzrazené tajemství, monokl, apod.

Reflexe: zhodnocení výmluv, vyzveme účastníky, aby se podělili o jednu svoji neobvyklou výmluvu, kterou použili nebo která vždy zafunguje, ...

Brainstorming⁸⁸

Téma: Co podle vás člověk potřebuje, aby byl spokojený a šťastný?

Mnohdy v životě sníme o tom, co bychom udělali kdyby... Právě tyto sny nás mohou nastartovat k tomu, abychom dosáhli toho, čeho chceme.

Představte si, že jste chytili zlatou rybku a ta vám může splnit 3 jakékoliv přání. Která to budou? Napište je do bublin. viz. příloha č. 4

Reflexe: Proč zrovna tato přání? Mají nějaký širší význam? Kolik přání byste chtěli, aby vám rybka splnila? Vyberte jedno největší své přání.

Bludiště⁸⁹

Cesta k cíli není vždy jednoduchá. Zkuste ve skupině najít a realizovat strategii s největším množstvím průchodů bludištěm.

Strategická hra 3 družstev. Cílem družstev je získat co nejvíce bodů za přechod bludištěm. Za prvovýstup získává družstvo 2 body, za cestu, kterou šlo již jiné družstvo 1 bod. V případě, že jde cestu, kterou už jednou družstvo šlo, přichází o 1 bod. V průběhu hry může družstvo svůj pokus vynechat a ukončit hru. Doporučená doba hry max. 30 minut. Nutná velmi dobrá motivace v souvislosti s tématem. Ostatní viz přílohy č. 5 a 6.

Reflexe: Jakou strategii zvolili? Jak se jim ji dařilo dodržovat? Co zapříčinilo změnu strategie? Analogie s dosahováním vlastních cílů, ohlížení se na konkurenci apod.

⁸⁸ Ted' už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z:

https://ddmub.cz/_files/200000348-

19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

⁸⁹ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012

Téma - „Mám nějaký problém, který musím řešit?“

Čas: 120 minut

Výchovně vzdělávací cíl: uvědomit si, co vnímám jako problém, posoudit možnosti pomoci od jiných, nabídnout možnost pomoci jiným, prožít inscenovaný stav handicapu a rozhodnutí, jak na něj reagovat

Každý z nás si pod slovem problém představuje něco jiného. To, co pro někoho problém není, pro druhého to může být problém nepřekonatelný. Na žádný problém však nemusíme a neměli bychom být sami.

Úvodní aktivita: Opři se o mě⁹⁰

Tahle aktivita v sobě zahrnuje důvěru a spolupráci. Vedoucí dává pokyny pro dvojice, které si účastníci vytvoří. Pokyny obsahují pozici dvojice, ve které se vždy musí jeden opírat o druhého. Účastníci mohou ve dvojici spolu mluvit o tom, jakou pozici vyberou, musí ji zaujmout a vydržet v ní až do dalšího pokynu. Vzájemně se střídají v tom, kdo je ten, který se opírá a který dělá oporu. Např.: Pokyn: „Zády k sobě“ – ve dvojici se účastníci otočí zády k sobě, jeden dělá oporu, druhý se opírá.

Reflexe: Jaký to byl pocit dělat oporu nebo mít ve druhém oporu? Kdy hledají oporu a kdy poskytují oporu? Proč?

Hra „Zranění“⁹¹

Doba přípravy stanovišť: 60 minut

Pomůcky: zadávací kartičky, kartičky losování zranění, kartička indicie, kartičky úkolů, materiál k jednotlivým stanovištím, dle jejich výběru, šátek na zavázání očí pro každého člena

Účastníci jsou rozděleni do 4 až 5-ti členných družstev. Družstva si vylosují pořadí startu, startují v časových intervalech. Před startem dostanou zadávací kartičku. Postupují podle návodu na kartičce. Po trati se pohybují podle fáborků nebo šipek z mouky nebo přírodnin. Postupují podle pokynů na kontrolách. Hned na startu si družstva vylosují 3 zranění. Ostatní viz příloha č. 7.

⁹⁰ PATERSON, Kathy. Motivační tříminutovky: přes 100 jednoduchých cvičení k aktivizaci skupiny. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0794-8.

⁹¹ RAMPAS, Pavel a Rastislav JANKULA. Hry z kurzu o hře a kreativité Maršov 2016: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2016.

Reflexe: Popište své pocity.

Diskuse: Jak na problém? Mám vůbec nějaký?

Téma - Co můžeme již dnes udělat pro sebe navzájem?

Čas: 80 minut

Výchovně vzdělávací cíl: projevit větší zájem o dění kolem členů skupiny, uvědomit si a prožít si zkušenost nabídnout a přijmout pomoc, naučit se spolupráci ve ztížených podmínkách.

Úvod: Říká se, že člověk je tvor společenský. Kromě jiného to znamená, že má rád kolem sebe jiné lidi, se kterými postupně navazuje různé vztahy. Součástí pozitivních vztahů mezi lidmi je vzájemná pomoc. Umíme nabídnout, přijmout a požádat o pomoc?

Úvodní aktivita: **Autobus**⁹²

Pomůcky: židle

Ze židlí vytvoříme řadu jak sedadla v autobuse. Kolik je členů skupiny, tolik židlí potřebujeme. Jeden z dvojice účastníků sedících proti sobě vypráví druhému po dobu 30 s nějaký příběh. Po třiceti sekundách se všichni posunou o jedno místo stejným směrem. Ten účastník, který vyslechnul příběh, jej převypráví přisednuvšímu účastníku. Konec je, když ti, kteří svůj příběh vyprávěli jako první, slyší svůj příběh.

Reflexe: Byl příběh stejný, jak jste ho vyprávěli poprvé? Mohou vzniknout domněnky a špatné interpretace náhodně? Vadí vám, když se o sobě dozvídáte nepravdu? Jak reagujete?

Odpovědi⁹³

Instrukce: Zadáváme účastníkům otázky. Před zadáváním otázek určíme místa v místnosti, kde přejdou, když si zvolí odpověď **ano**, **ne** nebo **nevím**. Každý si samostatně počítá všechny odpovědi ano.

Zadání: Zamyslete se nad tvrzeními. Pro kterou odpověď jste se rozhodli, Přejděte na určené místo.

⁹² RAMPAS, Pavel a Rastislav JANKULA. Hry z kurzu o hře a kreativitě Maršov 2016: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2016.

⁹³ JANKULA, Rastislav. Jak udělat tábor, výlet nebo školu v přírodě zajímavější: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2019.

Příklady tvrzení

Určitě můžeme:

vzájemně si pomáhat řešit problémy	ANO	NE	NEVÍM
poučit se z chyb jiných	ANO	NE	NEVÍM
učit se přijímat za své činy zodpovědnost	ANO	NE	NEVÍM
společně hledat způsoby, jak dosáhnout svých cílů	ANO	NE	NEVÍM
společně hledat cesty, jak předcházet konfliktům	ANO	NE	NEVÍM

Reflexe:

Kolikrát jste odpověděli ano?

Jsme skutečně schopni vždy splnit uvedená tvrzení?

Co nám brání chovat se podle uvedených tvrzení?

Jaké by to bylo, kdyby se všichni podle toho chovali?

Burza pomoci

Pomůcky: dva košíky nebo jiné nádoby, lístečky dvou barev.

Každý napíše jednu nabídku, s čím by mohl pomoci v rámci skupiny a vhodí ji do košíku nabídky pomoci.

Každý napíše jednu věc, se kterou potřebuje pomoci a vhodí ji do košíku, potřebuji pomoc.

Následně se vysypou oba košíky a čtou se nabídky i poptávky pomoci. Pokud se povede spárovat nabídku a poptávku, zveřejní se jména. V případě nenaplněné poptávky po pomoci, můžeme udělat veřejnou burzu.

Po aktivitě je nutné všem poděkovat.

Stavba věže ze špejlí

Pomůcky: špejle, lepicí pásky, nůžky

Instrukce: Nejprve zadáme úkol každé skupině (max. 4 lidi), že si mají domluvit způsob stavby co nejvyšší mobilní (nepřipoutané k zemi) věže. Dáme jim čas 2 minuty na domluvu strategie. Těsně před začátkem hry upravíme pravidla tak, že se zakáže mluvit a každý může pracovat jen jednou svou nedominantní rukou. K dispozici jsou pouze špejle, lepicí páska a nůžky na střihání lepenky. Hodnotí se nejvyšší stavba.

Reflexe: vzájemná spolupráce, omezení, jiný způsob komunikace, kdo vedl skupinu, jak se jim to líbilo apod.

Téma – Dosavadní výsledky mého učení

Čas: 90

Výchovně vzdělávací cíle: uvědomit si svoje postavení v procesu učení se ve škole, možnost prožít si roli někoho jiného a uvědomit si rozdíly nebo shody se sebou samým, humornou formou si ověřit všeobecné znalosti.

Úvod: Přestože jsme ve volném čase a mimo školu, pojďme se podívat, jak vám to ve škole jde. Možná odstup a společný náhled sama na sebe vám pomůže ve srovnání si vašich potřeb pro úspěch ve škole.

Úvodní aktivita: **Odpočítávání**

Účastníci stojí v kruhu. Počítají od 1 do počtu účastníků a zpět k jedné. Na začátku není dáno pořadí, ve kterém kdo číslo říká. Mohou náhodně vykřikovat postupná čísla, kdy chtějí, ale řeknou-li dva jedno číslo současně, musí začít znovu od čísla 1. Pokud je více účastníků, můžeme vytvořit více skupin (minimálně sedm členů ve skupině) a vyhlásit soutěž, které skupině se to povede dříve.

Parkoviště⁹⁴

Účastníci si stoupnou na konec místnosti. Každý z nich si vylosuje roli nějakého žáka, viz příloha č. 8. Vedoucí začne klást otázky. Když účastníci odpoví na otázku ano, udělají krok vpřed. Jakmile si myslí, že odpověď je ne, zůstanou stát na místě. Po vyčerpání otázek zůstanou účastníci na místě. Jsou požádáni, aby odhalili typ žáka, kterého představovali a řekli, jak se cítí. Pak si sednou na místa a proběhne reflexe. Viz. příloha č. 8

Reflexe: Co si mysleli o lidech, kteří stáli před nimi nebo za nimi? Na které otázky odpovídali ano a na které ne a jak se přitom cítili? Diskuse, zda vidí s některým představovaným žáků paralelu se sebou.

⁹⁴ MIHÁLIKOVÁ, Jana. Do Evropy hrou. Praha: Česká národní agentura Mládež, NIDM MŠMT, 2007.

„Moje hlava“⁹⁵

Pomůcky: otázky s odpověďmi, stopky

Hra na otázky, kde dle správnosti odpovědi buď pokračujete, nebo se vracíte na určené stanoviště. Deset karet s otázkami jsou rozestavěny tak, že na jedné straně jsou karty s otázkami s lichými čísly a proti nim cca 20m jsou karty s otázkami se sudými čísly. Hráči vybíhají v krátkých časových intervalech k otázce č. 1. Na položenou otázku mají 3 volby odpovědí, z nichž si jednu vyberou. Pokud je odpověď správná, pokračují k další odpovědi v pořadí. Pokud ne, dostanou instrukci, co mají dělat a pokračují dál. Vítězem je účastník s dosaženým nejkratším časem. Příklady karet viz příloha č. 10

Téma – Sebehodnocení

Čas: 80 minut

Výchovně vzdělávací cíl: zamyslet se nad tím, kdo doopravdy jsem, rozlišit vlastnosti své osobnosti, o kterých vím a o kterých ne.

Úvod: Od mala slyšíme od rodičů, sourozenců, prarodičů, kamarádů, jací jsme, jestli jsme šikovní nebo nešikovní, zlobiví nebo hodní. A tak jsme si na to zvykli, že až do puberty moc nad tím nepřemýšlíme a většinou vidíme sami sebe očima rodičů, učitelů a kamarádů. Pak se ale něco v nás zlomí a o jejich hodnocení nestojíme a je důležité, co si o sobě myslíme my sami. Právě z vlastních zkušeností s hodnocením ostatních se buď přeceňujeme, podceňujeme nebo se vidíme, jací skutečně jsme.

*Úvodní aktivita: Modifikace aktivity: Co by to bylo, kdyby to bylo*⁹⁶

Hra je tak trochu psychologická, poznávací. Tři hráči se vzdálí a ostatní ze svého kruhu vyberou někoho, koho bude hádat. Poté vybraného hráče přivolají a hra začíná. Hádající hráč může klást otázky typu: "Co by to bylo, kdyby to byl (např. strom, květina, barva atd.)". Na každou otázku musí všichni ostatní hráči včetně hádaného odpovědět. Podle výstižnosti otázek i odpovědí si vytvoří hádající hráč určitou představu, o koho jde. Pak se může optat: "Je to ...?" Pokud uhádl,

⁹⁵ RAMPAS, Pavel a Rastislav JANKULA. Hry z kurzu o hře a kreativitě Maršov 2016: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2016.

⁹⁶ Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

zařazuje se mezi ostatní hráče. Pokud neuhádl, má ještě dva pokusy. Když neuhádne ani potřetí, ostatní mu sdělí, o koho jde, cennější je ale vlastní poznání. Pak se v kruhu domluví na dalším z kruhu, koho bude hádat a je přivolán další hráč. U třetího hráče je zajímavé, když hádá sám sebe. Hra je přínosná i pro hádaného hráče, neboť podle odpovědí ostatních může soudit, co si o něm myslí a jak na ně působí, což někdy může být v ostrém rozporu s jeho sebehodnocením.

Moje mozaika sebe sama (modifikace JOHARI okna)⁹⁷

Poskládejte si svoji mozaiku o sobě. Přečtěte si následující tvrzení v tabulce a výsledky dle instrukce zaznamenejte do čtverce v puzzle. Viz příloha č. 9

Reflexe: Jak jste spokojeni s tím, co vám vyšlo? Souhlasíte s tím nebo si myslíte něco jiného?

Kdo jsi⁹⁸

Zamyšlení nad tím, kdo opravdu jsem. Účastníci vytvoří dvojice, nejlépe s tím, koho nejméně ze skupiny znají. Usadí se proti sobě. Hrajeme 3 - 5 kol. Hráči ve dvojici si určí, kdo je první a kdo druhý. Vedoucí vysloví první zadání. První položí druhému otázku: „Kdo jsi“? První z dvojice položí tuto otázku druhému, který na ni může 2 minuty odpovídat. Může mluvit, může mlčet, cokoli. Je na každém, jak svůj čas využije, jak do toho půjde. Po 2 minutách vedoucí zacinká a sdělí: „Druhý položí prvnímu otázku „Kdo jsi“? Poté se role prohodí a první může na otázku 2 minuty odpovídat. Po uplynutí dvou minut opět vedoucí zacinká a opakuje stejné zadání a hra pokračuje stejně jak v prvním kole, v kolech dalších.

Poznámka: Není to dialog, je to monolog. Ten, kdo poslouchá, nijak nereaguje, nic nekomentuje, zachovává poker – face. Je důležité zachovat tuto formu rituálu.

⁹⁷ Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z:

https://ddmub.cz/_files/200000348-

19ee819eea/Pracovni%20listy%20k%20volno%20Dasov%20A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%20C4%20Dn%20ADk%20FINAL.pdf

⁹⁸ Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1675-3.

Druhý ročník:

Téma – Potřeby

Čas: 90 minut

Výchovně vzdělávací cíl: pojmenovat jednotlivé druhy potřeb a přiřadit je do pyramidy potřeb, analyzovat své vlastní potřeby a hledat cestu k jejich naplnění

Úvod: Všichni lidé mají nějaké potřeby. Právě jejich nenaplnění a touha po jejich naplnění jsou hnacími motivy, které nás vedou k aktivní činnosti. Asi nejvíce používaným modelem lidských potřeb je od p. Maslowa. Viz pracovní sešit

Potřeby seřadil do několika stupňů v pyramidě. Podle něj není možné naplňovat potřeby na přeskáčku. Vždy si naplňujeme potřeby od nejnižší postavených potřeb v pyramidě. Pokud například nemáme uspokojenou potřebu fyzické, nemáme potřebu naplnit potřebu bezpečí a vyšší.

Pozn. Při motivačním vstupu neuvádět příklady potřeb.

Úvodní aktivita: „Vymění se všichni, kdo stejně jako já ...“⁹⁹

Pomůcka: podložka na sezení, židle

Účastníci sedí v kruhu na židlích nebo podložkách. Jeden účastník jde doprostřed kruhu. Jeho podložku odstraní. Účastník uprostřed má za úkol zadat, kdo si mezi sebou vymění místa. Začne formulací: „Vymění se všichni, kdo stejně jako já ještě nikdy...“. Na tento povel mají za úkol všichni ti, kterých se to týká, vyměnit si místo, ale musí přejít přes střed kruhu. Účastník uprostřed se snaží využít situace a sednout si na uvolněnou židli nebo podložku. Na jednoho nezbude podložka – ten zůstane uprostřed a stejným způsobem vyzývá ostatní, aby si vyměnili místo.

Pyramida potřeb

Pomůcky: barevně rozlišené kartičky potřeb - tolik sad, kolik bude družstev, velké Maslowovy pyramidy A3, lepidlo,

Instrukce: Kartičky potřeb všech sad rozházíme v parku, lese, na louce, hřišti apod. Skupinu rozdělíme do družstev, minimálně 4členných. V družstvu si rozdělí čísla od 1 do... . Na výzvu vedoucího, který vyvolá číslo, řekne potřebu a čas, jaký mají na její nalezení, vybíhají hráči

⁹⁹ Teď už vím, co potřebuji [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000349-24a2124a23/Pracovni%20listy%20k%20volno%20C4%20Dasov%20A9mu%20programu%20pro%202020%20ro%20C4%20Dn%20ADk%20FINAL.pdf

s oznámeným číslem z každého družstva a ve vymezeném prostoru hledají avizovanou potřebu barvy svého družstva. Patnáct sekund před vypršením stanoveného časového limitu dá vedoucí signál. Všichni hráči se musí do vypršení limitu vrátit na stanoviště. Pokud se jim povede nalézt vyvolanou potřebu v časovém limitu, nalepí ji do své pyramidy. Vyhrává to družstvo, které bude mít na každém stupni Maslowové pyramidy alespoň dvě potřeby.

Po skončení hry se odeberou všichni účastníci do vymezeného prostoru, posbírají potřeby podle svých barev a dolepí je do pyramidy.

Reflexe: Jaké má vlastně člověk potřeby? Jak bylo složité je hledat? Analogie s naplňováním – které jsou nejjednodušší a které nejsložitější? Zamyslete se nad tím, které potřeby nemáte v současné době naplněny a je ve vašich silách je naplnit?

Viz příloha č. 10

Prezentace příkladů vedoucími skupinek, diskuse

Vyplňte si sami pro sebe dotazník uvedený pod názvem, „Můj vnitřní svět“. Při dodržení potřebné dávky upřímnosti k sobě samému možná odhalíte něco, co Vám dosud unikalo.

Viz. příloha č. 12

Reflexe: Jak jste spokojeni s výsledkem dotazníku? Byli jste k sobě opravdu upřímní? Znáte cestu, k uspokojení vašich potřeb?

Téma – Schopnosti

Čas: 60 minut

Výchovně vzdělávací cíl: aplikovat problémové řešení, zjistit své převládající schopnosti, aplikovat schopnost naslouchání a tvorbu strategie

Úvod: V psychologii se schopnosti obecně vymezují jako souhrn předpokladů jednotlivých duševních funkcí k určité činnosti (vyřešení problému, orientace v situaci a odpovídající reagování na její podmínky atd.). Schopnosti jsou tedy tím faktorem, který rozhoduje o úrovni výkonů jedince. Při stejném učení a motivaci je různá míra schopností příčinou odlišného výkonu v dané činnosti u dvou osob.

*Úvodní aktivita: Přebíračka ve velkém*¹⁰⁰

Pomůcky: provaz nebo tenké lano 20 m, 1m dlouhý provázek (tolik lan, a provázků, kolik bude skupin)

¹⁰⁰ JANKULA, Rastislav. Jak udělat tábor, výlet nebo školu v přírodě zajímavější: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2019.

Klasická dětská hra s přebíráním provázku na rukou, modifikována do prostoru a pro skupinu 4 – 7 účastníků. Úkolem je vytvářet plynule za sebou všechny kroky přebíračky tak, jak se dělají na rukou. Provaz musí být stále napnutý.

Poznámka: Doporučujeme dát každé skupině i metrový provázek, aby si mohli vyzkoušet přebíračku na rukou a následně kroky přenést do prostoru.

Dotazník: Vyber si své superschopnosti

Uvedení: Každý z nás by si přál nějakou superschopnost, se kterou by se mu lépe žilo. V dotazníku budete mít možnost, si takovou superschopnost vybrat a dozvědět se o sobě možná něco, co jste si ještě neuvědomili.

Viz příloha č. 13

Dva majáky¹⁰¹

Pomůcky: šátky na zavázání očí

Dva účastníci představují majáky a ostatní lodě. Na začátku hry si všichni zavážou oči a vedoucí určí dva majáky, aby ostatní účastníci nevěděli, kdo je maják. Jeden je hodný maják a druhý zlý, který se snaží lodě potopit. Hodný maják stojí na místě a „tůtá“, zlý také „tůtá“, ale může se libovolně pohybovat, aby zmátl lodě, které se snaží podle hodného majáku připlout do přístavu. Lodě vyplouvají z jednoho konce místnosti, a plují na druhý. Snaží se zaslechnout a poznat, který maják je hodný a k tomu doplout a dotknout se ho. Dotknou-li se zlého majáku, jsou potopeny.

¹⁰¹ RAMPAS, Pavel a Rastislav JANKULA. Hry z kurzu o hře a kreativitě Maršov 2016: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2016.

Téma – Úspěchy

Čas: 80 minut

Výchovně vzdělávací cíl: plánovat strategie k úspěchu, zhodnotit využívání svého času, vytyčit si ideály, reálně plánovat dosažení úspěchu vzhledem k vlastnímu úsilí, uvědomit si nezastupitelnou roli každého člena týmu pro dosažení týmového úspěchu.

Úvod: Občas bývá dobré podívat se zblízka na to, co člověk doposud dokázal. Udělej si tedy malou sondu do svých postojů a prožitků souvisejících s Tvými dosavadními úspěchy či neúspěchy. Určitě to bývá pro každého člověka poučné.

*Úvodní aktivita: Pětadvacítka*¹⁰²

Pomůcky: kartičky s čísly 1 – 25, 7 metrové lano na vytyčení hrací plochy-kruh o průměru 3 m, stopky

Hra v několika fázích, libovolně nastavitelná dle potřeb a času. Vytýčíme lanem kruhové území cca průměr 3 m a do něj rozházíme kartičky s čísly nahoru, tak aby byla čísla vidět. Úkolem týmu je v co nejkratším čase tzv. „odklikat“ rukou všechna čísla od 1 do 25 za podmínky, že prostoru uvnitř kruhu se může dotýkat kromě klikající ruky, jedna končetina za celý tým. Při porušení pravidla se tým vrací zpět na start. Před každým kolem tým odhaduje, potřebný čas na zvládnutí úkolu.

Reflexe: potřebné strategie a činnosti vedoucí k úspěchu, závislost úspěchu na týmové spolupráci, komunikaci

Co je podle vás úspěch? Jak lze úspěchu docílit? Zamyslete se, jakých úspěchů jste doposud dosáhli. Nemusí to být nic, co by bylo světové, ale co bylo pro vás samotných úspěchem.

- řízená diskuse, můžeme názory zapisovat na tabuli nebo flip chart a v závěru se zeptat, jestli někdo změnil názor na to, co je to úspěch nebo jak se k němu dopracovat.

Koláč¹⁰³

Pomůcky: papír A4 se třemi kruhy (dva na jedné straně, dva na druhé straně papíru), pastelky, tužky, podložky

¹⁰² JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativitě. Uherský Brod, 2012

¹⁰³ ŠMATLÁKOVÁ, Kateřina a Jana LIDICKÁ. Metodika vedení třídnických hodin na víceletých gymnáziích a středních školách [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <https://www.wenku.cz/images/wenku-obsah/download/metodika-TH-2018-Final.pdf>

Hra pro jednotlivce. Každý účastník má svůj papír s kruhy. 1. kruh je označený – JAK TO MÁM, druhý – JAKÝ JE MŮJ IDEÁL, třetí – CO JE REÁLNÉ. Do vyznačeného pole si účastníci napíší, jaký nejbližší úspěch by je potěšil – každý samostatně. V následující fázi rozdělí svůj 1. kruh do výsečí. Velikost výseče bude tak velká, jaký čas této činnosti věnují. Ve výsečích graficky odpovídají na otázky:

Kolik času věnujete:

- přípravě na dosažení vytyčeného úspěchu?
- učení se a přípravě do školy?
- hry nebo surfování, sociální sítě na PC, mobilu, notebooku?
- pravidelným volnočasovým aktivitám?
- pasivnímu odpočinku?
- domácím pracím?
- času s přáteli?
- času s partnerem nebo partnerkou?
- času s rodinou?
- jinak

Po zakreslení do koláče si promyslí, jak by šlo uzpůsobit nebo změnit poměr jednotlivých výsečí, aby mohli dosáhnout plánovaného úspěchu, JAKÝ BY BYL IDEÁL A CO JE REÁLNÉ. Pak následuje diskuse na dané téma. Aktivita by měla být na účastnících

Otoč papír¹⁰⁴

Pomůcky: balicí papír, tolik kusů, kolik je týmů.

Týmová hra, ve které mají hráči za úkol obrátit papír, na němž stojí, na druhou stranu, aniž by z něho někdo sestoupil, a aniž by ho roztrhli. Jako variaci hry můžeme týmu zakázat spolu verbálně komunikovat.

Reflexe: Vyhlášení výsledku, jak se účastníkům spolupracovalo, v čem byl největší problém, jaká změna ve strategii by vedla k úspěchu u týmů, které nezměly.

¹⁰⁴ MIHÁLIKOVÁ, Jana. Do Evropy hrou. Praha: Česká národní agentura Mládež, NIDM MŠMT, 2007.

Téma Problémy

Čas: 80 minut

Výchovně vzdělávací cíl: uvědomit si různé úrovně problému, jeho osobní rozměr, aplikovat analýzu problému a převzít zodpovědnost za rozhodnutí řešení, seznámit se s metodou koučování

Úvod: Život bez problémů je nemyslitelný. Každý člověk se občas dostává do situací, které jsou nepříjemné. Nelze jim však podléhat, je nutné je řešit. Nejeftektivnější je však jim předcházet.

Pokud se člověk dostane do problémů, nemá smysl svádět vinu na někoho nebo něco jiného. Je to odpovědnost každého z nás. Všechny své problémy musí člověk nějak řešit. Pokud jejich řešení odkládá, dříve či později se vrátí.

*Úvodní aktivita: Životní prostor*¹⁰⁵

Pomůcky: lana a provazy různých délek

Vytvořte libovolný počet různě velkých ostrůvků (kruhy z lan, nemusí být pravidelné), všichni účastníci si libovolně obsadí ostrovy, následně organizátor postupně zmenšuje ostrovy či je zcela ruší a účastníci se musí zachránit přesunem na zbývající. Cílem je, že se všichni tísň na jednom posledním.

Reflexe: reflexe pocitů, vnímání prostoru, kontaktu, v čem byl problém?...

Vakcína¹⁰⁶

Pomůcky: psací potřeby, tabulka pro týmy, tabulka pro vedoucího

Instrukce: Účastníci se rozdělí do skupin nejméně po třech. Na počtu skupin nezáleží, neb skupiny proti sobě nesoutěží. Každá skupina dostane prázdnou tabulku. V ní je několik různých osob a několik kategorií či vlastností, které tyto osoby mají. Vedoucí, jako jediný, má tabulku s kompletními informacemi a přesnými údaji o každé osobě. Skupiny jsou postaveny do situace, kdy mají "záračný" lék na AIDS, ale mohou zachránit pouze jednu osobu.

Zadání: Úkolem skupin je rozhodnout se a vybrat jednu osobu z nabídky v tabulce, která získá lék a které tak bude zachráněn život. Potíž je v tom, že z počátku o osobách hráči nic neví, mají možnost vyžádat si od organizátora pouze 23 informací (buněk tabulky) z celkových 30. Informace se nesmí mezi sebou vyměňovat.

¹⁰⁵ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012

¹⁰⁶ JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012

Na základě těchto informací musí skupina zvolit nejvhodnějšího kandidáta na vakcínu - "záračný lék". Rozhodnutí musí následně obhájit a také sdělit, proč nevolila jiné osoby.

Žádná správná odpověď není.

K této hře je NEZBYTNÁ reflexe - popovídat si o tom společně a vyslechnout názory jiných.

Podklady k aktivitě jsou v příloze č. 14

Problémy jsou malé, velké, obrovské i miniaturní. Někdy nás také může požádat o radu kamarád, pomoci mu vyřešit nějaký problém. Zahrajme si tedy na kouče a najděme cestu od problému k příležitosti. Koučové neradí, ale pomáhají hledat cesty k řešení.

Vzájemné koučování - od problému k příležitosti

Účastníci se rozdělí do dvojic (je lepší, když to nejsou kamarádi, kteří spolu tráví spousty času). Dvojice bude pracovat s problémem, se kterým se právě teď potýkají v životě. Jeden z dvojice v roli kouče bude pokládat otázky z pracovního listu (může poradit i obsah otázek měnit dle potřeby) druhý bude na ně reagovat. Na koučování je limit 10 minut, následně si role vymění.

Reflexe: pocity při sdělování problému a při přijímání sdělení, vnímali problém toho druhého jako situaci, která by i pro ně byla problémem, kolik našli společně cest k řešení.

Návodné otázky:

1. Jaký je problém, s kterým se právě potýkáš?
2. Čím je tato situace zvláštní?
3. V čem je to pro tebe problém?
4. Jaké máš pocity ve vztahu k tomuto problému?
5. Které části situace máš pod svou kontrolou a které ne?
6. Jaké jsou možnosti řešení?
7. Jaké konkrétní kroky podnikneš?
8. Jakou pomoc potřebuješ?
9. Jak moc problém aktivně řešíš?

Téma – Emoce

Čas: 120 minut

Výchovně vzdělávací cíl: zamyšlení se nad tím, co je pro každého opravdové štěstí a kolik za něj jsme ochotni zaplatit

Cena štěstí¹⁰⁷

Motivace: Tato schůzka začíná na konci schůzky předešlé, kdy přečteme účastníkům starořeckou báji o Pandořině skřínce. Viz příloha č. 15. Následně je účastníkům zadán úkol, že do příští schůzky si mají zformulovat, co pro ně znamená štěstí. Upozorníme je na to, že příští schůzku už na přemýšlení čas mít nebudou.

V den schůzky:

Účastníci se sejdou na určeném místě. Sdělíme jim, že mají před sebou fyzicky a zřejmě i psychicky velmi náročný program, kdo chce, může se účasti vzdát. Poprosíme ty, kteří se rozhodnou pokračovat, aby program dokončili. (Vzniká mírně elektrizující napětí). Kdo se neúčastní, bude sedět tiše nejméně 3 m od startu.

Zadání hry: Od minulé schůzky jste mohli přemýšlet, jakou cenu má váš pocit štěstí. Nabízím vám možnost si ho zjistit, na kolik to myslíte vážně. Máte před sebou okruh s úkoly. Máte 4 minuty na to, abyste se rozhodli, kolik jste za své štěstí ochotni zaplatit. Do seznamu ke svému jménu napište počet okruhů. To je cena, za vaše štěstí. Kdo chce, může si počet okruhů nechat pro sebe. Započítávají se všechny započaté okruhy. Jedna polovina účastníků vybíhá jedním a druhá, druhým směrem. Po uběhnutí okruhu se otočíte a běžíte opačným směrem.

Okruh je vyznačen fáborky. Vyběhnete od startu, doběhnete k překážce, kterou překonáte, doběhnete k prvnímu domečku, přenesete z něj po jednom pět kamenů do druhého domečku, pokračujete ke třetímu domečku, ze kterého přenesete po jednom pět kamenů do čtvrtého domečku, pokračujete ke druhé překážce, překonáte ji a běžíte do cíle, kde si zapíšete doběh a běžíte opačným směrem na další okruh.

Následně si účastníci zapíší počet kol a proběhne start.

Necháme je běhat cca 80 minut

¹⁰⁷ Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1675-3.

Reflexe: Po doběhnutí necháme čas na vydýchání a reflexe proběhne uvnitř s čajem nebo pitím. Myslíte si, že jste se absolvováním tohoto programu ke svému štěstí přiblížili? Proč? Jak? Odhadl jsem se dobře? Podhodnotil jsem se nebo přecenil? ... Jaké emoce jste zažili? Všichni by měli odcházet s příjemným pocitem, i když unaveni.

Téma – Dovednosti

Čas: 70 minut

Výchovně vzdělávací cíl: ověřit si aplikací úroveň všech typů dovedností, včetně komunikačních dovedností a dovedností spolupráce a kooperace

Dovednosti můžeme vnímat jako využití svých schopností a znalostí v praktických činnostech. K dovednosti se dopravujeme tak, že učením rozvíjíme naši schopnost. Například máme vrozenou schopnost číst. Pokud se nebudeme učit číst, tak číst nebudeme umět. Teprve učením se naše schopnost číst rozvíjí na dovednost.

Úvodní aktivita: Ňaf, Ňaf...

Tato aktivita si vyžaduje určitou nadsázku a dobrou optimistickou a veselou motivaci účastníků. Účastníci se libovolně rozdělí do dvojic, nejlépe chlapec a dívka. Pokud to nejde, nevádí. Dvojice si stoupnou zády k sobě a budou spolu verbálně komunikovat podle situace, kterou vedoucí vyhlásí. Komunikovat však budou pouze pomocí citoslovcí Ňaf, Ňaf, Ňaf, Ňuf. Nic jiného nesmí použít. Na zadanou situaci necháme dvojici komunikovat asi 1 minutu, pak změníme situaci. Náměty k situacím: rád tě vidím, jsem do tebe blázen, tak to by teda stačilo, mám toho dost, to je opravdu odporné, je mi z toho tak strašně smutno...

Reflexe: zažili jste již některé situace, která jim byla příjemná a která ne, jak se cítili při předvádění situací.

Velmi jednoduše bychom dovednosti mohli rozdělit na:

- 1) **rozumové** – učení, logické uvažování, zobecňování zkušeností
- 2) **smyslově-pohybové** – senzomotorické, činnosti, které vykonáváme pomocí smyslových a pohybových orgánů - střelba, řízení vozidla
- 3) **pohybové** – motorické, vzpřímené držení těla a chůze, odlišná hybnost dolních a horních končetin, uchopování předmětů
- 4) **soft skills** (měkké dovednosti) - řízení lidí, ovládání svých emocí, kolektivní sporty
- 5) **hard skills** (tvrdé dovednosti) - individuální sporty, práce s nástrojem, obsluha strojů

Dovednosti se nejlépe vyzkouší v praktických činnostech. Proto jsme vybrali několik úkolů, ve kterých musí účastníci zapojit většinu dovednostních složek.

Úkolovky:

Aktivity jsou založeny zejména na týmové spolupráci. Ale bez podílu každého člena a jeho dovedností nelze dosáhnout kýženého výsledku.

Náměty úkolovek:

1. UDĚLEJ UZEL - tým v řadě vedle sebe, všichni spojeni 1m dlouhými provázky ze své levé ruky do pravé ruky vedle stojícího, ... krajní dva mají provázek pouze ve "vnitřní" ruce. Cílem je udělat klasický jednoduchý uzel (uzly) na libovolném provázku (všech provázcích), aniž by kdokoliv svůj provázek pustil"
2. VYTVOŘ DOMEČEK JEDNÍM TAHEM Z PROVAZU - tým má za úkol vytvořit domeček jedním tahem z 20m dlouhého provazu, základním pravidlem je, že každý z členů se může provazu dotknout pouze jednou rukou a v tom místě již musí provaz držet. Nesmí ruku přesouvat po provazu. Minimum členů v týmu by mělo být 9.
3. KOMÍNKY – postavit ve skupině co nejvyšší komín z kostek pomocí gumičky na provázcích.
4. PŘELÉVAČKA – dva soustředné kruhy, menší kruh průměr asi 1 m, větší 5 – 8 m, uvnitř menšího dvě PET láhve, jedna téměř prázdná (trochu vody se doporučuje kvůli stabilitě láhve), druhá plná. Úkolem týmu je obsah plné láhve přelít do prázdné láhve pouze za pomoci lan nebo provázků. Nikdo nesmí vstupovat do prostoru uvnitř kruhu, láhve nesmí opustit prostor vnitřního menšího kruhu
5. TUNEL – z jednoho místa do druhého (pokud jde, tak do kopce) přemístit pingpongový míček pomocí tunelu vytvářeného ruličkami toaletního papíru (každý má 2 ruličky) do cílového místa. Ten, kdo má uvnitř svých ruliček míček, se nesmí pohybovat (smí pouze rukama nahoru a dolů).

Reflexe: které dovednosti se jim hodily při plnění úkolů, co jim nejvíce pomohlo, co je podráždělo, apod.

Téma – Souhlasíš?

Čas: 60 minut

Výchovně vzdělávací cíl: analyzovat své postoje k životním situacím, kombinovat své znalosti, dovednosti s jednoznačným rozhodováním

Úvodní aktivita: „Tichá pošta trochu jinak“

Žáci se rozdělí na 2 skupiny a posadí se za sebe tak, aby se dívali na záda žákovi sedícímu před nimi. Poslednímu žákům v každé řadě ukažte jeden obrázek (slunce). Na váš pokyn překreslí tito žáci obrázek prstem na záda žákům sedícím před nimi. Ti pak opět žákům před nimi, až dojde obrázek na záda žákům, kteří sedí na začátku. Ti musí obrázek překreslit na papír. Po celou dobu žáci nesmí mluvit a otáčet se dozadu. Nyní se žáci posunou o jednoho vpřed, první žák se posadí na konec řady a pokračuje se. Vyhrává ta řada, která ukázky obrázků přeposlala dobře. Je dobré, aby se vystřídali všichni žáci. Obrázky mají být, co nejjednodušší (mrak, květina, strom, smajlík, hřeben).

Dotazník - Můj přístup k životu

Instrukce: U každého výroku vyber jednu z uvedených odpovědí, která nejlépe vystihuje Tvůj postoj k dané problematice, a zakroužkuj ji.

1. Plány v životě

- a) zbytečně člověka omezují
- b) mají smysl jen pro ty, kteří jsou schopni je naplňovat
- c) jsou nezbytné k dosahování vytyčených cílů.

2. Problémy v životě

- a) neřeším hned, většinou se samy upraví
- b) řeším okamžitě
- c) řeším až po důkladném zvážení všech okolností.

3. Novým podmínkám a situacím se přizpůsobuji

- a) obtížně
- b) snadno
- c) někdy lépe, jindy hůře.

4. S hloupými lidmi

- a) jednám tak, abych jim dokázal jejich omezenost
- b) jednám s pochopením
- c) nejednám.

5. Lidem obvykle

- a) nedůvěřuji, dokud mne nepřesvědčí, že si moji důvěru zaslouží
- b) věřím, neboť bez důvěry nelze navázat přátelství
- c) z principu nevěřím.

6. V mém životě

- a) se střídají úspěchy a neúspěchy
- b) jsem zatím nedosáhl výraznějších úspěchů, avšak neprožíval jsem ani zásadní neúspěchy
- c) jsem většinou úspěšný.

7. Myslím si, že

- a) mám sebedůvěry víc než dost
- b) mi chybí sebedůvěra
- c) v zásadních situacích si věřím.

8. Namáhavé a nesnadné úkoly

- a) mne příliš nepřitahují, ani nezajímají
- b) nemám rád, protože nevím, zda je vyřeším, či splním
- c) nevyvedou mě z míry.

Odpověděli jste si na otázky. Pokuste se charakterizovat sami sebe podle zaškrtnutých odpovědí. Krátce a výstižně.

Ano / Ne¹⁰⁸

Pomůcky: kartičky ANO, NE, mety, lana

Týmová hra postavena na výkonu jednotlivců. Hřiště, tělocvična nebo místnost je rozdělena na start a cíl a mety mezi startem a cílem. Všichni hráči stojí na startu. V jedné ruce drží kartičku ANO a ve druhé kartičku NE. Vedoucí má připravený seznam několika zjišťovacích otázek, tedy takových, na které lze odpovídat ANO nebo NE. Přečte otázku, nechá několik dramatických sekund a pak se zeptá: "Ano nebo ne?" Následně každý hráč zvedne jednu ruku, čímž označí svoji odpověď. Pokud nezareaguje okamžitě (tak do dvou sekund), počítá se to jako špatná odpověď, stejně tak se netoleruje zvednutí jedné odpovědi, pak rychlé přehodnocení názoru a zvednutí druhé. Proto se nevyplácí dlouho otálet či moc do hloubky přemýšlet. Za každou správnou odpověď postupují hráči na další, následující metu. V případě špatné odpovědi, se vrací o metu zpět. Cílem je, aby všichni členové družstva byly co nejdříve v cíli. Hru je možné pojmout dvěma způsoby. Doporučujeme používat záladné otázky, zajímavosti, chytáky, otázky pracující se slovy, hádanky a hlavolamy. Zde hraje roli fakt, že na přemýšlení o odpovědi není moc času.

Reflexe: jak těžké bylo rozhodování pod tlakem, mělo vliv na rozhodování to, že jste hráli za tým, jak jste vnímali situaci vrátit se zpět, ...

Téma – „Dokážu to“!

Čas:

Výchovně vzdělávací cíl:

Je to skvělé rozhodnutí. Je prokázáno, že kam směřuje myšlenka, tam směřuje energie. Takové rozhodnutí s sebou nese samozřejmě mnohá úskalí. K tomu, aby člověk dospěl k takovému rozhodnutí, musí mít určitou míru aspirace.

Pod pojmem aspirace si v tomto případě můžeme představit touhu dosáhnout nějakého cíle a úsilí proto něco udělat.

¹⁰⁸ Ano/NE. Wwww.hranostaj.cz [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/hra19>

Úvodní aktivity: Sázky¹⁰⁹

Hra družstev. Jednotliví hráči družstva mají za úkol v určitém časovém limitu vyběhnout, položit míček na zem co nejdále od startu a vrátit se za startovní čáru. Pokud to ve stanoveném čase stihnou a mají míček nejdále, získávají pro družstvo bod (možno bodovat tak, aby každé družstvo získalo nějaké bodové ohodnocení, v případě, že splní zadání). Hru oživíme sázkami, kdy si družstvo může vsadit tři body na svoji výhru. Jiné sázky nejsou možné. V případě vítězství si přičte body za vítězství + tři body. V případě, že sázku prohraje, 3 body se odečítají. Vítězí družstvo, které dosáhne nejvíce bodů.

Analýza silového pole

Doprostřed napište, co byste chtěli ve svém životě změnit. Do podporujících sil napište, co vám pomůže ke změně, a do negativních sil napište, co vám brání. Pak se nad tím zamyslete. Pomůže vám to k hodnocení situace.

Test aspirace: Dotazník je rozdělen na 4 oddíly. Úkolem žáků je správně zaškrtnout co nejvíce políček za 12 sekund. V každém oddíle je pole O = odhad - před každým pokusem si žáci odhadnou, kolik zaškrtnou políček v oddíle za 12 sekund a pole V = výkon - zapisují si skutečný výkon. Po vyplnění všech oddílů postupují dle pokynů - dosazení do vzorce, výpočet a hodnocení.

Pokyn: vzhledem k tomu, že jde o aspiraci, je nutné měnit podmínky bez vědomí žáků. My je změníme tak, že ve třetím oddíle zkrátíme čas pokusu na 10 sekund. Žáci o tom nesmí vědět.

Doporučujeme si před realizací testu test vyzkoušet a přečíst si něco o aspiraci.

Test viz pracovní list č.17.

¹⁰⁹ RAMPAS, Pavel a Rastislav JANKULA. Hry z kurzu o hře a kreativě Maršov 2016: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2016.

10. Závěr

V rigorózní práci jsme se zaměřili na zjišťování úrovně sociálních a personálních a občanských kompetencí žáků středních škol, oborů bez maturitní zkoušky prostřednictvím zkoumání jejich ukazatelů ovlivňujících úroveň zmiňovaných kompetencí, kterými jsou postoje, hodnoty a tendence k rizikovému chování. Zároveň jsme zjišťovali, možnost intervence prostřednictvím interaktivních programů „Teď už vím, co chci“ a „Teď už vím, co potřebuji“, při rozvoji uvedených klíčových kompetencí u cílové skupiny.

Tato problematika není dostatečně popsána a existuje jen velmi málo odborných publikací nebo metodik, které by exaktně popsali danou situaci a zároveň navrhli ucelený výchovně vzdělávací program pro danou cílovou skupinu. Vycházeli jsme proto z teoretických pramenů, které alespoň okrajově souvisí s tématem, ale především z praktických reálných situací a zkušeností pedagogů, kteří se této cílové skupině věnují ve volnočasových aktivitách.

Při tvorbě interaktivních programů jsme vycházeli z aktuální situace v zapojených školských zařízeních a školách a z individuálních potřeb účastníků volnočasových aktivit, respektujíc základní dokumenty pro celoživotní vzdělávání v České republice, včetně RVP pro střední školy, obory bez maturitní zkoušky.

V rigorózní práci se nám povedlo vymezit místo pro rozvoj personálních, sociálních a občanských kompetencí ve školských zařízeních, vytvořit a ověřit modely interaktivních programů využívajících výhod aktivního sociálního učení. Samotné vytvoření těchto programů, jejich implementace do volnočasových aktivit v domovech mládeže a v zájmových útvarcích a následná evaluace je odrazovým můstkem pro efektivní zařazení inovativních přístupů při realizaci volnočasových aktivit směřujících k rozvoji sledovaných kompetencí ve školských zařízeních, věnujících se volnému času.

Uvedené interaktivní programy v této práci nejsou ověřenými programy v rámci realizovaného výzkumu. Jejich obsah byl vytvořen na základě výsledků realizovaného statistického šetření, rozhovorů s žáky po absolvování tříletého cyklu realizace a ověřování, z názorů akademických pracovníků zabývajících se pedagogikou volného času a pedagogů – vedoucích zájmových útvarců. I to je důkaz toho, že pedagogická práce je dlouhodobá, cílevědomá činnost postavena na kreativitě pedagoga a potřebách dětí.

Použita literatura a zdroje:

ANDERSON, L. W. and KRATHWOHL, D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Abridged Edition. s.l. : Addison Wesley Longman, Inc., 2001. 302 s. ISBN 0-8013-1903-X.

BAUMAN, Zygmunt. Tekutá modernost. Praha: Mladá fronta, 2002. ISBN 978-80-262-1602-5.

BELZ, Horst. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BLÍŽKOVSKÁ, Jaroslava, Helena KLIMUSOVÁ, Martin JELÍNEK a Marek BLATNÝ. Životní spokojenost adolescentů ve vztahu k jejich hodnotovým orientacím. In Sborník z konference Sociální procesy a osobnost. Brno: Psychologický ústav FF MU, 2003. s. 19-30, 12 s. ISBN 80-86633-09-8.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí [vzdělávání a] výchovy. 2. upr. vyd. doplněné novým shrnujícím přehledem a problémovými úlohami. Ostrava: Amosium Servis, 1997. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-23-5.

BOCAN, Miroslav. Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů: Děti a volný čas – jaké kroužky děti navštěvují? [online]. 2012 [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/14965/DETI-A-VOLNY-CAS---JAKE-KROUZKY-DETINAVSTEVUJI.html/>

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČESKÁ REPUBLIKA. DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: (2018/C 189/01). Brusel: Úřední věstník Evropské unie, 2018, ročník 2018, 189/01).

ČŠIG-5362/17-G2. Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2018.

Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1675-3.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. GILLERNOVÁ, Ilona. KREJČOVÁ, Lenka. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

GOTTHARD, Petr. Velká kniha her. Www.informacnik.cz [online]. 2015 [cit. 2021-01-22]. Dostupné z: <http://www.informacnik.cz/gamebook.pdf>

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HAYES, Nicky. Základy sociální psychologie. Vyd. 7. Praha: Portál, 2013. ISBN ISBN:978-80-262-0534-0.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. Kompetence v neformálním vzdělávání. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

HELUS, Zdeněk. Psychologie pro střední školy. Vyd. 3. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-716-8876-2.

HELUS, Zdeněk a Richard JEDLIČKA. Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.

HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. Sociální psychologie. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

HRABAL, Vladimír. Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

- HROUZEK, Petr a Zdeňka MARKOVÁ. Bezpečné klima ve třídě [online]. Kladno: Aisis, 2012 [cit. 2021-01-10]. Dostupné z:
http://www.minimalizacesikany.cz/images/tiskoviny/Bezpecne_Klima_TISK2.pdf
- CHRÁSKA, Miroslav. Úvod do výzkumu v pedagogice. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.
- JANKULA, Rastislav. Jak udělat tábor, výlet nebo školu v přírodě zajímavější: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2019.
- JANKULA, Rastislav. Zvyšování kompetencí žáků středních škol oborů bez maturitní zkoušky: CZ.02.03.61/0.0/0.0/16_012/0000611. Uherský Brod, 2016.
- JANKULA, Rastislav. Bezpečné klima kroužku pro inkluzi. Uherský Brod, 2020.
- JIRÁSEK, Ivo. Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
- KALINA, Kamil. Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup. Praha: Úřad vlády České republiky, c2003. Monografie (Úřad vlády České republiky). ISBN 80-86734-05-6.
- KAŠPAROVÁ, J., Klíčové kompetence v počátečním odborném vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) a Národní vzdělávací fond (NVF) 2015
- KINCHER, Jonni. Psychologické testy pro kluky a děvčata. Praha: Portál, 1998. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-717-8215-7.
- KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. Základy sociální psychologie. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- KOHOUTEK, Rudolf. Základy užité psychologie. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-21422-03-3.
- KRATHWOHLL, D.R, BLOOM, B.S a MASIA, B.B. Taxonomy of Educational: Affective Domain. Handbook II. New York: Longman, 1964.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004, 307 s. ISBN 80-223-1930-9

LÁBUSOVÁ, Eva. Výzvy a nástrahy adolescence. Www.sancedetem.cz [online]. 5. 12. 2014, aktualizováno: 8. 5. 2019 [cit. 2020-10-04]. Dostupné z:

<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/vyzvy-a-nastrahy-adolescence.shtml>

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LIPOVETSKY, Gilles a Sébastien CHARLES. Hypermoderní doba: od požitku k úzkosti. Praha: Prostor, 2013. Střed (Prostor). ISBN 978-80-7260-283-4.

LORENZOVÁ, Jitka. Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.

MAŇÁSKOVÁ, Kristýna. Hodnotová orientace adolescentů a způsob výchovy v rodině. Brno, 2019. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav.

MATOUŠEK, Oldřich. Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě. Praha: Portál, 1997. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-121-5.

MERKENS, Hans. Hodnotové orientace mládeže v dobách sociální změny. Pedagogická orientace. Brno, 1998, (1), 18. ISSN 1211-4669.

MIHÁLIKOVÁ, Jana. Do Evropy hrou. Praha: Česká národní agentura Mládež, NIDM MŠMT, 2007.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NEUSER 2009 in ŠLÉGROVÁ, P. Postoje adolescentů ve výzkumech veřejného mínění, kvalita a spolehlivost získaných dat. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova Praha, Filozofická fakulta.

NĚMEC, Jiří a Ivana BODLÁKOVÁ. Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže. 1. Praha: Eteria.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. Metodologie vědecko-výzkumné činnosti. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.

ONDREJKOVIČ., Peter. Sociálna patológia. 3. vydání. Bratislava: Veda, 2009. ISBN 9788022410748.

OUDOVÁ, Drahomíra. Analýza sociální kompetence dospívajících. Brno, 2007. Doktorská disertační práce. Masarykova universita v Brně, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

PATERSON, Kathy. Motivační třiminutovky: přes 100 jednoduchých cvičení k aktivizaci skupiny. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0794-8.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

RAMPAS, Pavel a Rastislav JANKULA. Hry z kurzu o hře a kreativitě Maršov 2016: metodika a náměty her. Uherský Brod, 2016.

RAMPAS, Pavel a Rastislav JANKULA. Jak vystavět hru. Olomouc, 2018.

ŘÍČAN, Pavel. Psychologie: příručka pro studenty. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

SANTROCK. (2010). Adolescence. New York: McGraw-Hill

SILLAMY, Norbert. Psychologický slovník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1.

SKÁCELOVÁ, Lenka. Metodika vedení třídnických hodin [online]. Praha: Togga, 2012 [cit. 2021-01-13]. ISBN 978-80- 7476-006-8. Dostupné z:
<https://www.adiktologie.cz/file/367/imprim-metodika-th-via-02.pdf>

SMOLÍK, Arnošt. Skupinová dynamika, klima a sociální koheze školní třídy [online]. 1. Ústí nad Labem: Aisis, 2020 [cit. 2021-01-10]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/SMOL%20-%20Arno%20-%20Skupinov%20-%20dynamika-klima-a-soci%20-%20ln%20-%20koheze-%20-%20koln%20-%20t%20-%20dy.-Studijn%20-%20opora.pdf>

SVOBODA, Petr, Miluše HUTYROVÁ, Kateřina VITÁSKOVÁ a Michal RŮŽIČKA. Metodika pro identifikaci žáků ohrožených školním neúspěchem či předčasným odchodem ze systému vzdělávání. Olomouc, 2016. Dostupné také z: http://www.bonav.eu/phpBB3/docum/vystupy_ka1/MI_KA1_metodika_pro_identifikaci_zaku.pdf

Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovna%20listy%20k%20volno%20Dasov%20A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%20Dn%20ADk%20FINAL.pdf

Teď už vím, co potřebuji [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000349-24a2124a23/Pracovna%20listy%20k%20volno%20Dasov%20A9mu%20programu%20pro%202.%20ro%20Dn%20ADk%20FINAL.pdf

ŠMATLÁKOVÁ, Kateřina a Jana LIDICKÁ. Metodika vedení třídnických hodin na víceletých gymnáziích a středních školách [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <https://www.wenku.cz/images/wenku-obsah/download/metodika-TH-2018-Final.pdf>

ŠPUNDOVÁ, Žaneta. Způsob trávení volného času u adolescentů. Olomouc, 2019. Diplomová práce. UP Olomouc, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie. Vedoucí práce PhDr. Kamila Holásková, Ph.D.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOURANGEAU, R., L.J. RIPS, K. RASINSKI, K. 2000. in ŠLÉGROVÁ, P. Postoje adolescentů ve výzkumech veřejného mínění, kvalita a spolehlivost získaných dat. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova Praha, Filozofická fakulta.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL. Základy pedagogiky volného času. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901-7379-9.

ZELINA, Miron. Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. 2. Bratislava: SPN - Mladé letá, 2010. ISBN 978-80-10-01884-0.

ZELINA, Miron. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. 3. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

WHITE, W. Robert. Motivation reconsidered: The concept of competence "Psychological Review 66, č. 5, rok 1959 s. 297-333

VYHNÁLKOVÁ, Pavla. Základy pedagogiky voľného času. Olomouc: Agentura Gevak, 2013. ISBN 978-80-86768-73-1.

WILLIAMS, F.E. A Total Creativity Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process. New Jersey: Education Technology Publication, Englewood Cliffs, 1972.

Ano/NE. Wwww. hranostaj.cz [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/hra19>

Seznam tabulek.

Tabulka 1: CAI model.....	33
Tabulka 2: Sada sebereflektivních otázek	46
Tabulka 3 Popis úrovně životních postojů	67
Tabulka 4: Kategorie profilu chování	67
Tabulka 5: Průměrné škálové profily základních faktorů chování	67
Tabulka 6: Přehled faktorů a jejich váha.....	68
Tabulka 7: Hodnotící škála	68
Tabulka 8: Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků - vstupní dotazování 2016	71
Tabulka 9: Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků - průběžné dotazování - 2017	73
Tabulka 10: Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků - průběžné dotazování 2018	75
Tabulka 11: Srovnání úrovně SOK 1. ročníků při vstupu do školy	77
Tabulka 12: Meziroční srovnání - zkoumaný soubor 1.....	79
Tabulka 13: Meziroční srovnání - zkoumaný soubor 2.....	80

Seznam grafů

Graf 1: Průměrné hodnoty zkoumaných kategorií 2016	72
Graf 2: Souhrnná tabulka získaných dat za všechny respondenty dle ročníků - průběžné dotazování 2017	73
Graf 3: Průměrné hodnoty zkoumaných kategorií 2016, 2017	74
Graf 4: Průměrné hodnoty zkoumaných kategorií 2016, 2017, 2018	76
Graf 5: Meziroční srovnání úrovně postojů žáků 1. ročníků při vstupu do školy.....	78
Graf 6: Efektivita interaktivního programu - dvouleté působení	80
Graf 7: Efektivita interaktivního programu - jednoleté působení	81

Seznam příloh:

Příloha 1: Zelená karta	126
Příloha 2: Jaké emoce prožívají	127
Příloha 3: Já a můj kamarád	128
Příloha 4: Zlatá rybka	129
Příloha 5: Plán bludiště	129
Příloha 6: Hodnocení bludiště	131
Příloha 7: Hra "Zranění"	132
Příloha 8: Parkoviště	136
Příloha 9: Moje hlava	138
Příloha 10: Moje mozaika	139
Příloha 11: Pyramida potřeb.....	141
Příloha 12: Dotazník Můj vnitřní svět.....	142
Příloha 13: Superschopnosti.....	143
Příloha 14: Vakcína.....	145
Příloha 15: Pandořina skříňka	145
Příloha 16: Silové pole	147
Příloha 17: Aspirace	148

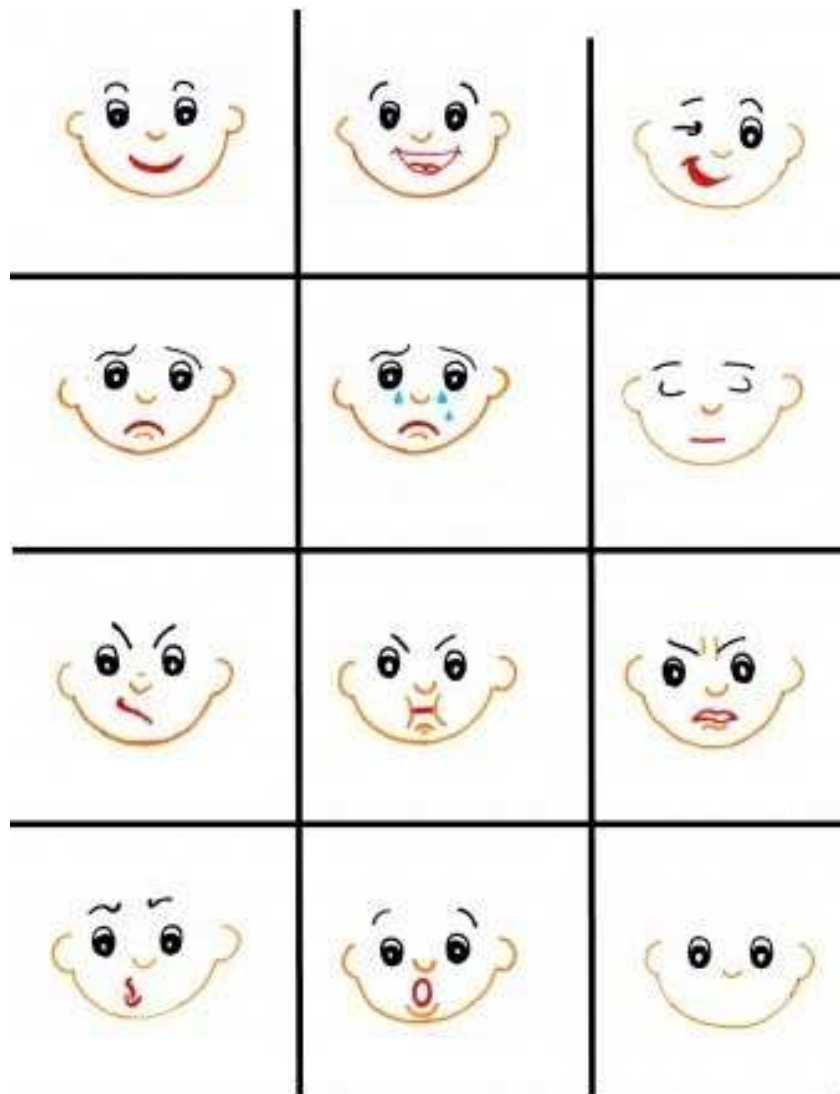
ZELENÁ KARTA

Jméno:

Oblíbená barva	
Oblíbené jídlo	
Měsíc narození	
Co mám rád (a)	
Oblíbené místo	
Co rád (a) čtu	
Co nemám rád (a)	
Na co se těším	
Jakým zvířetem bych chtěl (a) být	
Kam bych se chtěl (a) podívat	
Čím bych chtěl (a) být	
Nejoblíbenější herec/herečka	
Jaký typ partnera se mi líbí	
S kým bych chtěl (a) být na pustém ostrově	
Jakou hudbu mám rád (a)	
Jakou značku zubní pasty používám	
Jaké mám nesplnitelné přání	
Čeho se bojím	
Kde nejdál jsem byl (a)	
Co mě nebaví	
Co mě vyvede z míry	

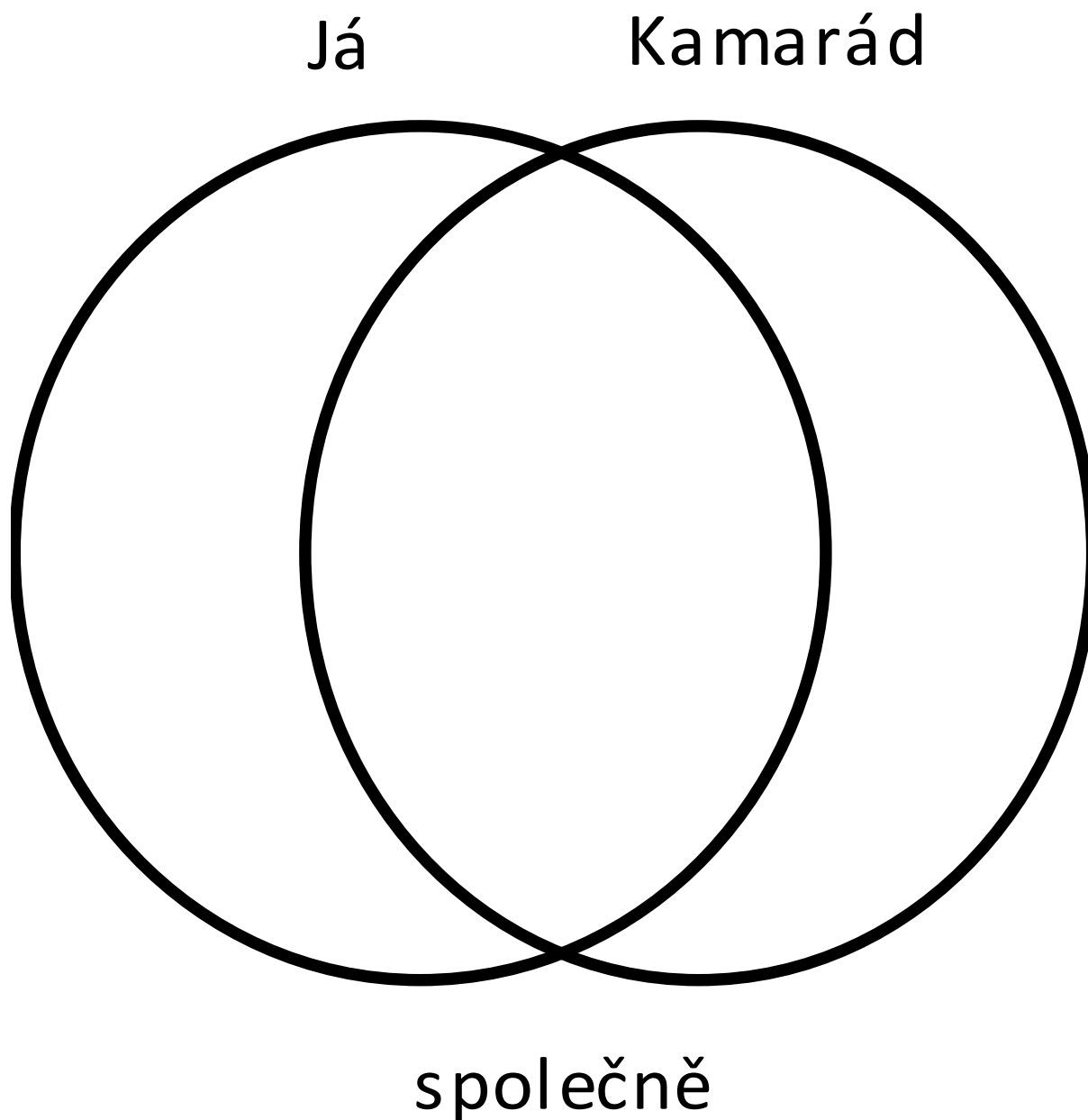
Zdroj: JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.

Jaké emoce prožívají?



Zdroj: Ted' už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovni%20AD%20listy%20k%20volno%20C4%20Dasov%20A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%20C4%20Dn%20AD%20FINAL.pdf

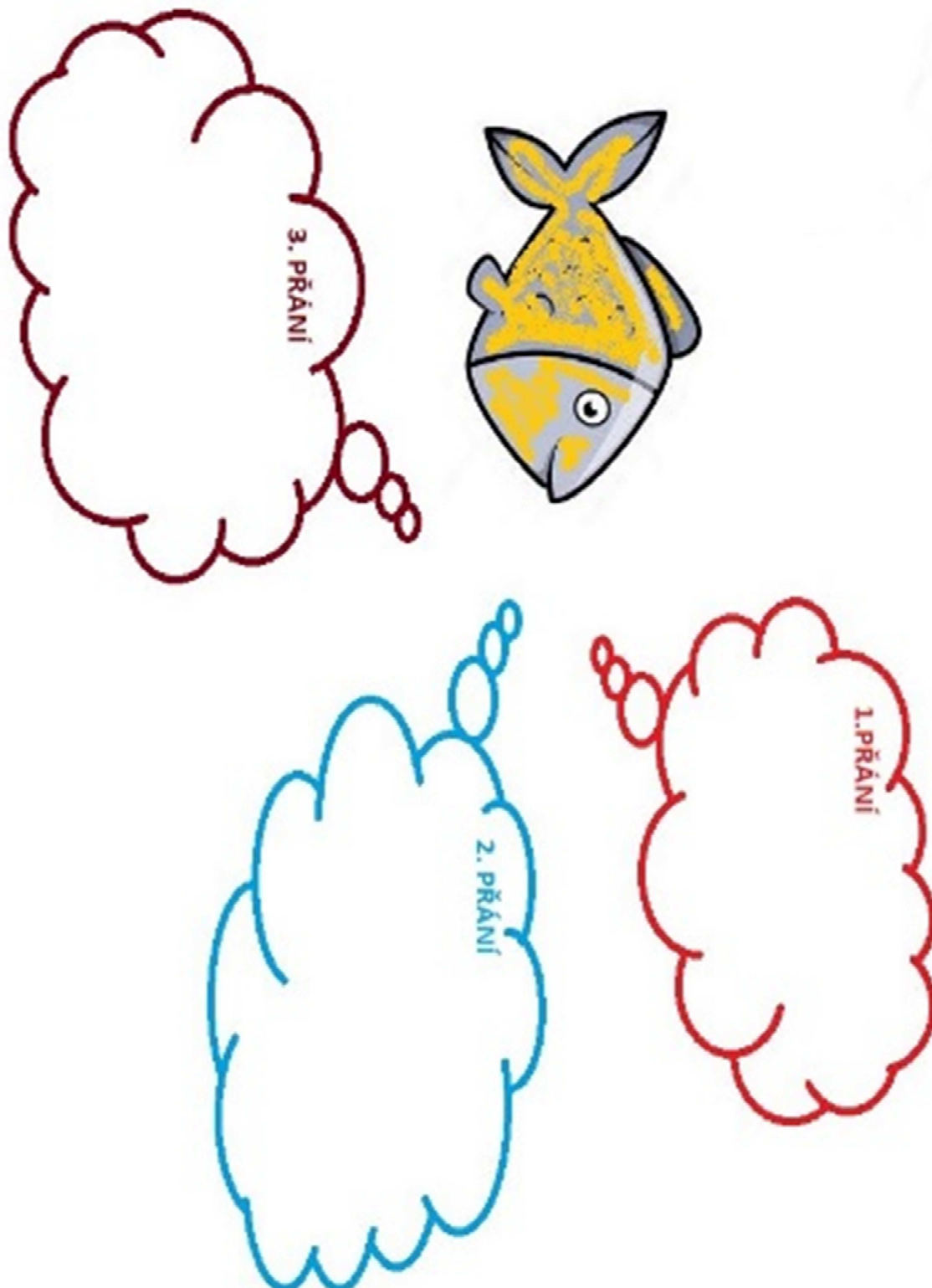
V čem jsme jiní, a co máme společné?



Zdroj: Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovni%20AD%20listy%20k%20volno%20C4%20Dasov%20A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%20C4%20Dn%20ADk%20FINAL.pdf

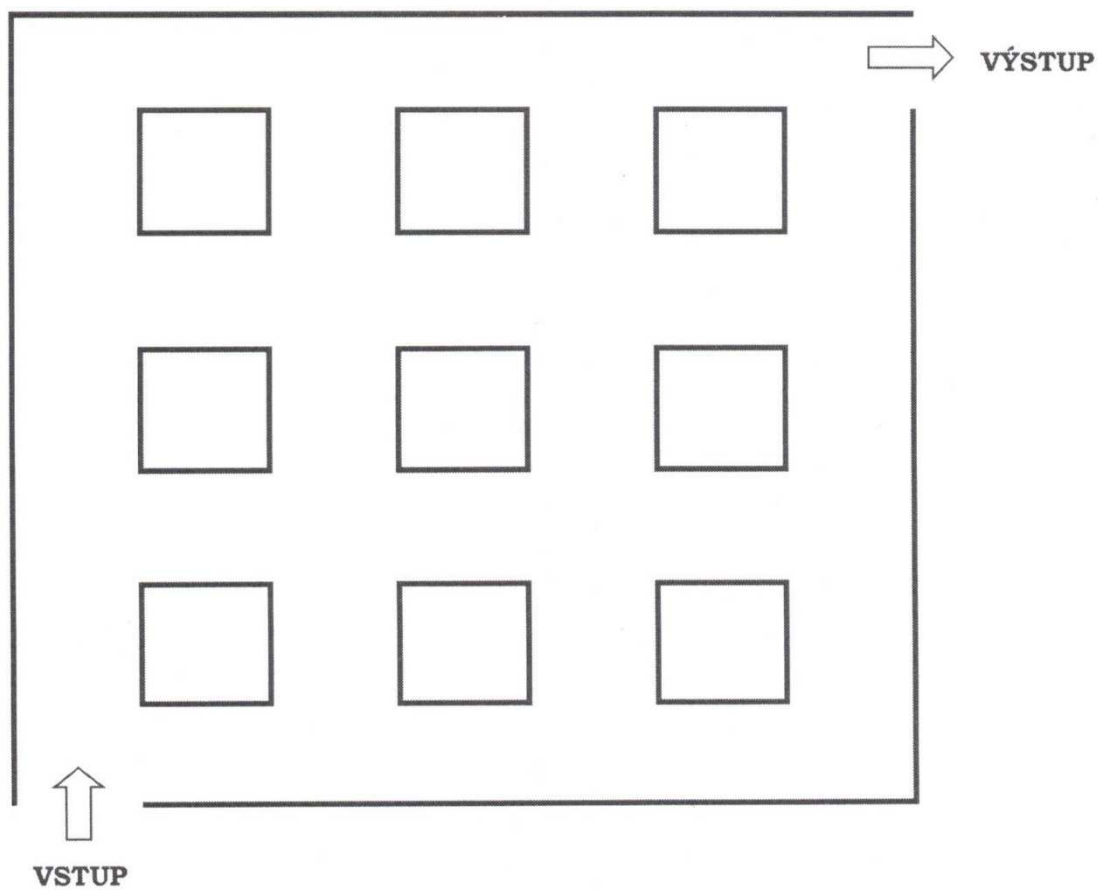
ZLATÁ RYBKA TI SPLNÍ TŘI PŘÁNÍ.

Která to budou?

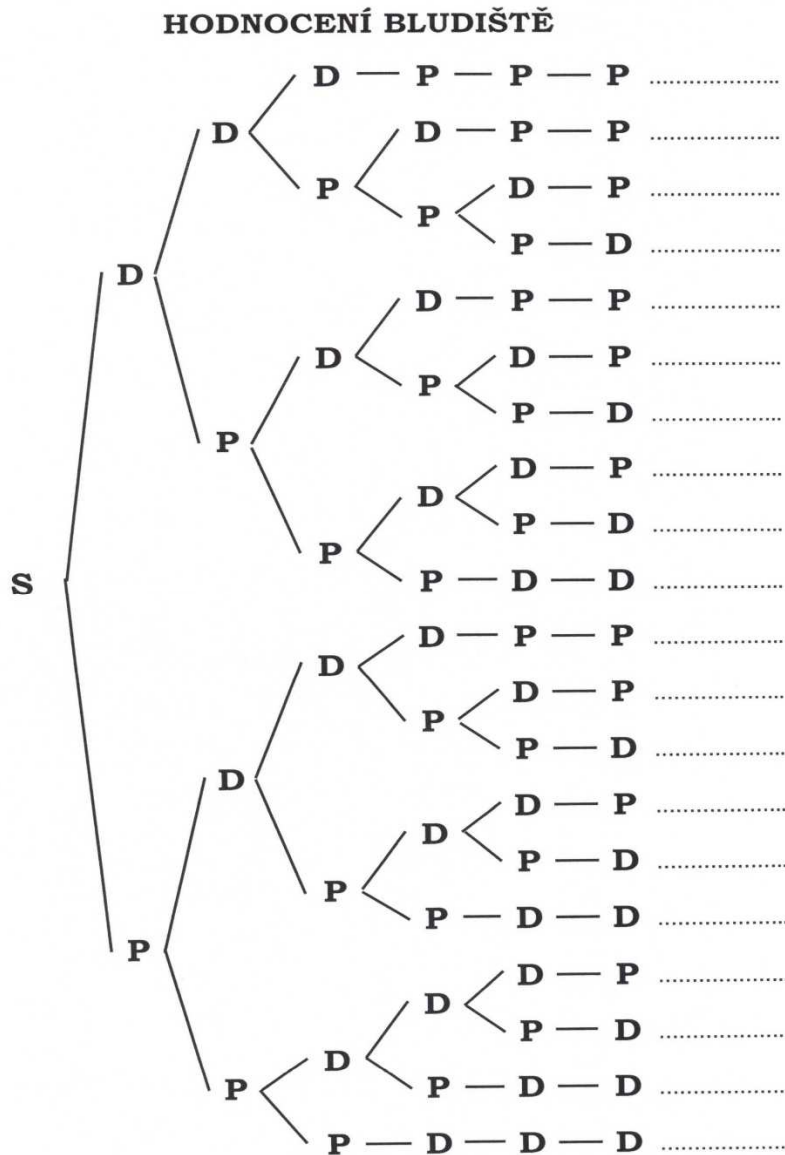


Zdroj: Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

Plán bludiště



Zdroj: JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativě. Uherský Brod, 2012.



Zdroj: JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.

Do hodnotícího plánu bludiště si zaznamenáváme cesty jednotlivých družstev. Doporučujeme použít barevné pastelky. Jedna barva = jedno družstvo.

Vysvětlivky: S = start, D = dopředu, P = vpravo

Na tečky na konci cesty zaznamenáme pomocí čárek, zda za výstup družstvo získává 1 nebo 2 body. Mínusové body zaznamenáváme barevně vespod hodnotícího plánu.

HRA ZRANĚNÍ

Zadávací kartička při startu:

ZRANĚNÍ (popis):

Ruka – ruka se nesmí vůbec k ničemu používat od ramena po prsty

Prsty – od zápěstí po prsty nelze používat

Oko – šátkem se převáže 1 oko

Oslepnutí – obě oči zavázané šátkem

Noha – od kyčle dolů k chodidlu se noha nepoužívá, nelze se s ní ani opírat o zem

Nohy (obě) – nemůže chodit, může být pouze nesen, může sedět

Němý – nesmí mluvit, ani vydávat zvuky

Pohyb v terénu dle fáborků. Čas je jen jedním z kritérií úspěšnosti.

Máte jeden lék, kterým můžete vyléčit jakékoliv zranění.

Nelze více zranit již zraněnou část, pak přechází zranění na nejbližší logicky Vámi zvolené.

Zranění dodržujte maximálně, jak to jde, ale vždy s přihlédnutím k bezpečnosti situace.

Neriskujte skutečná zranění!!!

Na každém stanovišti po splnění úkolů **uved'te vše do původního stavu** pro další tým.

Pomůcky pro tým: tužka, papíry, 1 hodinky

Poznámky:

S SEBOU PO CELOU DOBU NĚST A DO CÍLE PŘINĚST NEPORUŠENÉ:

.....PÁSEK ALOBALU.....

Kartičky úkolů:

ZAMOŘENÝ PÁS

CELÝ TÝM MUSÍ PROJÍT ZAMOŘENÝM ÚZEMÍM TAK, ŽE SE NIKDO NESMÍ DOTKNOUT ZEMĚ NOHAMA OD KOTNÍKU DOLŮ A ANI RUKAMA OD ZÁPĚSTÍ PO PRSTY.

NELZE CHODIT PO OBLEČENÍ NEBO PODESTLANÝCH PŘÍRODNINÁCH. V PŘÍPADĚ DOTEKU SE ZEMÍ ZAKÁZANOU ČÁSTÍ TĚLA, STÁVÁ SE TATO ZRANĚNOU NA DALŠÍ PRŮBĚH HRY.

PROVÁZKY

VAŠÍM ÚKOLEM JE NAJÍT SPRÁVNÝ PROVÁZEK, NA KTERÉM JE POVĚŠEN CÍLOVÝ PŘEDMĚT (alobal)

NENÍ POVOLENO KONTROLOVAT PROVÁZKY AŽ K CÍLŮM. V POKUSECH SE POSTUPNĚ STRÍDAJÍ VŠICHNI ČLENOVÉ TÝMU, DOKUD NENAJDOU SPRÁVNÝ PROVÁZEK. KAŽDÝ NEÚSPĚŠNÝ POKUS PŘIVODÍ ZRANĚNÍ RUKY DANÉHO ČLOVĚKA. PO UKONČENÍ PROSÍM VRAŤTE VŠE DO PŮVODNÍHO STAVU. DÍKY.

LYŽE

ÚKOLEM JE PROJÍT VYZNAČENOU TRASU S POMOCÍ LYŽÍ. TRASA JE VYTYČENA POLOŽENÝM PROVÁZKEM. NA LYŽÍCH SE PŘESOUVÁ CELÝ TÝM NAJEDNOU. K OVLÁDÁNÍ LYŽÍ SMÍTE POUŽÍVAT POUZE PŘILOŽENÉ PROVÁZKY.

NIKDO SE NESMÍ ŽÁDNOU ČÁSTÍ TĚLA DOTKNOUT ZEMĚ. POKUD DOJDE KE KONTAKTU SE ZEMÍ, PŘICHÁZÍTE O DANOU KONČETINU. LYŽE SE NESMÍ ZLOMIT! PO SPLNĚNÍ VRAŤTE VŠE DO PŮVODNÍHO STAVU. DÍKY.

STŘELBA NA CÍL

TÝM MÁ ZA ÚKOL POMOCÍ PŘILOŽENÉ MUNICE PORAZIT OBA CÍLE. MUNICE SE LZE DOTÝKAT POUZE HOLÝMA RUKAMA. PO DOTEKU S MUNICÍ ZTRÁCÍ DANÝ ČLEN TÝMU ZRAK, ALE PO PRVNÍM DOTEKU SE JEŠTĚ TŘI VTEŘINY MŮŽE DÍVAT. OSLEPNUTÍ ZŮSTÁVÁ I PRO DALŠÍ PRŮBĚH HRY. STŘÍLEJÍCÍHO SE NESMÍ OSTATNÍ DOTÝKAT.

DOBŘE SI PŘEČTĚTE ZADÁNÍ A PROMYSLETE NEJVÝHODNĚJŠÍ ŘEŠENÍ. PO UKONČENÍ PROSÍM VRAŤTE VŠE DO PŮVODNÍHO STAVU. DÍKY.

ELEKTRICKÝ DRÁT

CELÝ TÝM MÁ ZA ÚKOL PŘELÉZT ELEKTRICKÝ DRÁT, ANIŽ BY SE HO KDOKOLIV DOTKL. NELZE POUŽÍVAT ANI PODPORY NA NICHŽ JE DRÁT NATAŽEN.

NA ZAČÁTKU JE CELÝ TÝM NA JEDNÉ STRANĚ. VŠICHNI PŘESUNUTÍ NA DRUHÉ STRANĚ MOHOU POMÁHAT, ALE POUZE NAD DRÁTEM. POKUD SE NĚKDO DOTKNE, PŘÍCHÁZÍ O OBĚ RUCE.

PO UKONČENÍ PROSÍM VRAŤTE VŠE DO PŮVODNÍHO STAVU. DÍKY.

CHŮZE PO LANĚ

CELÝ TÝM SE MUSÍ PŘESUNOUT PO LANĚ AŽ NA JEHO KONEC. NIKDO SE NESMÍ DOTKNOUT ŽÁDNOU ČÁSTÍ TĚLA ZEMĚ, ANIŽ BY SE TOUTO ČÁSTÍ TAKÉ SOUČASNĚ NEDOTÝKAL LANA.

LANO NESMÍTE UPRAVOVAT.

PO UKONČENÍ PROSÍM VRAŤTE VŠE DO PŮVODNÍHO STAVU. DÍKY.

VODA, VODA

ÚKOLEM TÝMU JE VYPLAVIT MÍČEK Z PET LÁHVE TAK, ABY JEJ BYLO MOŽNÉ VYTÁHNOUT VEN.

PET LÁHVE SE NIKDO NESMÍ DOTKNOUT RUKAMA. K NOŠENÍ VODY MŮŽETE POUŽÍT POUZE VAŠE TĚLO A VAŠE OBLEČENÍ

DOBŘE SI PŘEČTĚTE ZADÁNÍ A PROMYSLETE NEJVÝHODNĚJŠÍ ŘEŠENÍ.

PO UKONČENÍ PROSÍM VRAŤTE VŠE DO PŮVODNÍHO STAVU. DÍKY.

INDICIE

URČETE SPRÁVNÝ SPOLEČNÝ SYMBOL (SLOVO, ZNAK, ...) PODLE NABÍZENÝCH KLÍČOVÝCH SLOV.

ZA JEDNO KLÍČOVÉ SLOVO JEDNO LIBOVOLNÉ ZRANĚNÍ.

POKUD TIPNETE ŠPATNÝ SPOLEČNÝ SYMBOL, OSLEPNOU VŠICHNI KROMĚ JEDNOHO LIBOVOLNÉHO ČLENA TÝMU.

Kartičky na losování zranění

1 libovolné zranění odstraňte	1 libovolné zranění odstraňte
oslepnutí nejvyššího člena týmu	oslepnutí nejmenšího člena týmu
zraněná noha libovolného člena	zraněná noha libovolného člena
jedno oko dosud nezraněného	jedno oko dosud nezraněného
tři libovolná zranění	tři libovolná zranění
zraněné prsty dvou libovolných členů	zraněné prsty dvou libovolných členů
2 ruce libovolných členů	2 ruce nejvyšších členů
oněmění toho, kdo losoval	oněmění libovolného člena
obě nohy jednoho z Vás	obě nohy jednoho z Vás
1 zraněná ruka + ještě jedno losování	1 zraněná ruka + ještě jedno losování
odstranění dvou zranění rukou a prstů	odstranění dvou zranění nohou
1 libovolné zranění odstraňte	1 libovolné zranění odstraňte
oslepnutí nejvyššího člena týmu	oslepnutí nejmenšího člena týmu
zraněná noha libovolného člena	zraněná noha libovolného člena
jedno oko dosud nezraněného	jedno oko dosud nezraněného
tři libovolná zranění	tři libovolná zranění
zraněné prsty dvou libovolných členů	zraněné prsty dvou libovolných členů
2 ruce libovolných členů	2 ruce nejvyšších členů
oněmění toho, kdo losoval	oněmění libovolného člena
obě nohy jednoho z Vás	obě nohy jednoho z Vás
1 zraněná ruka + ještě jedno losování	1 zraněná ruka + ještě jedno losování
odstranění dvou zranění rukou a prstů	odstranění dvou zranění nohou
1 libovolné zranění odstraňte	1 libovolné zranění odstraňte
oslepnutí nejvyššího člena týmu	oslepnutí nejmenšího člena týmu
zraněná noha libovolného člena	zraněná noha libovolného člena
jedno oko dosud nezraněného	jedno oko dosud nezraněného
tři libovolná zranění	tři libovolná zranění
zraněné prsty dvou libovolných členů	zraněné prsty dvou libovolných členů
2 ruce libovolných členů	2 ruce nejvyšších členů
oněmění toho, kdo losoval	oněmění libovolného člena
obě nohy jednoho z Vás	obě nohy jednoho z Vás
1 zraněná ruka + ještě jedno losování	1 zraněná ruka + ještě jedno losování
odstranění dvou zranění rukou a prstů	odstranění dvou zranění nohou

Zdroj: Zdroj: JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativě. Uherský Brod, 2012.

Parkoviště – sada otázek

Může žák, kterého představujete:

- 1. Sedět při vyučování v poslední lavici?**
- 2. Dobře se domluvit se spolužáky?**
- 3. Výborně napsat písemku z češtiny?**
- 4. Nezlobit?**
- 5. Dosáhnout čeho chce?**
- 6. Chut' chodit do školy?**
- 7. Mít vysoké cíle?**
- 8. Ovlivnit chování rodičů?**
- 9. Mít sólový výstup na školní akademii?**
- 10. Reprezentovat školu v nějakém sportu?**
- 11. Bez problémů navazovat nové kontakty?**
- 12. Reprezentovat školu ve vědomostní soutěži nebo olympiádě?**
- 13. Přihlásit se ke zkoušení a dostat výbornou?**
- 14. Dostat ze zkoušení nebo písemky pětku?**
- 15. Může být oblíbený u učitelů?**
- 16. Vydržet dlouze sedět na jednom místě**
- 17. Ovlivnit chování učitele**
- 18. Mít rád školu?**

Parkoviště - Losovací karty

ŠPRT	PROBLÉMOVÝ ŽÁK	ŽÁK S PORUCHOU POZORNOSTI
ŽÁK S ADH	ŽÁK S ADHD	PRŮMĚRNÝ ŽÁK
NADANÝ ŽÁK	ŽÁK S VLIVNÝMI RODIČI	ŽÁK UČITELE ZE ŠKOLY
EXTROVERTNÍ ŽÁK	INTROVERTNÍ ŽÁK	VZDOROVITÝ ŽÁK
DYSLEKTIK	NESLYŠÍCÍ ŽÁK	ŠPATNĚ CHODÍCÍ ŽÁK
ZVÍDAVÝ ŽÁK	ŽALOBNÍČEK	ŽÁK Z CHUDÝCH POMĚRŮ
ŽÁK Z BOHATÝCH POMĚRŮ	CIZINEC NEUMÍ DOBŘE ČESKY	AUTISTA
ŽÁK SE ZBYTKY ZRAKU	VRCHOLOVÝ SPORTOVEC	Z ALTERNATIVNÍ RODINY

Zdroj: MIHÁLIKOVÁ, Jana. Do Evropy hrou. Praha: Česká národní agentura Mládež, NIDM MŠMT, 2007.

„Moje hlava“

Příklady otázek a odpovědí:

- 1) **O kolik cm dokáže bambus za den vyrůst do výšky?**
 - A) ANO, SPRÁVNĚ, JDI DÁL
 - B) BOHUŽEL, ZPĚT NA START
 - C) NENENE, ZPÁTKY NA START
- 2) **Kolik se vejde dovnitř do Baziliky Sv. Petra ve Vatikánu lidí?**
 - A) TĚSNĚ, ALE ZPĚT NA 1. STANOVIŠTĚ
 - B) BA BA, SPRÁVNĚ, JDI DÁL
 - C) AJAJAJ, ZPÁTKY NA START
- 3) **Můžete vidět duhu jako celý kruh?**
 - A) BOHUŽEL, ZPĚT NA 2. STANOVIŠTĚ
 - B) DNES TO NEJDE, CO? ZPĚT NA START
 - C) BOHUŽEL TAKY SPRÁVNĚ, JDI DÁL
- 4) **Který je nejsušší (nejméně spadlých srážek za rok) světadíl?**
 - A) CHACHA, ZPĚT NA 3. STANOVIŠTĚ
 - B) BOHUŽEL, ZPĚT NA 2. STANOVIŠTĚ
 - C) NĚJAKÉ VYSOKÉ IQ? SPRÁVNĚ, JDI DÁL
- 5) **Kolik dokáže klokan skočit do dálky?**
 - A) JEN TAK TAK, SPRÁVNĚ, JDI DÁL
 - B) ŠKODA, ALE PŘÍŠTĚ TO DÁŠ, ZPĚT NA 3. STANOVIŠTĚ
 - C) NENENE, ZPÁTKY NA 4. STANOVIŠTĚ
- 6) **Kolik litrů vody vypije za týden medvídek Koala?**
 - A) JAK SI NA TO PŘÍŠEL/PŘÍŠLA? ZPĚT NA 3. STANOVIŠTĚ
 - B) NEMÁŠ DEN, ZPĚT NA 5. STANOVIŠTĚ
 - C) JUPÍÍÍ, SPRÁVNĚ, JDI DÁL
- 7) **Jakou nejvyšší rychlostí se umí pohybovat lenochod?**
 - A) A TO ZAMRZÍ, ZPĚT NA START
 - B) BOHUŽEL, ZPĚT NA 6. STANOVIŠTĚ
 - C) KRUCIŠ, SPRÁVNĚ, JDI DÁL
- 8) **Kolik rýh je průměrně na vinylové LP desce na obou stranách dohromady?**
 - A) TO ALE NAŠTVE, ZPĚT NA 6. STANOVIŠTĚ
 - B) ŽE BY TRÉMA? ZPĚT NA 5. STANOVIŠTĚ
 - C) NO JÓ, NO. SPRÁVNĚ, JDI DÁL
- 9) **Vyděl číslo 30 číslem $\frac{1}{2}$ a připočti 10. Kolik vyšlo?**
 - A) Á, TADY NĚKDO DÁVAL VE ŠKOLE POZOR, SPRÁVNĚ, JDI DÁL
 - B) TY A MATIKA? ZPĚT NA 7. STANOVIŠTĚ
 - C) FAKT SORRY, ALE TAKOVÁ CHYBA? ZPÁTKY NA START
- 10) **Farmář měl 36 ovcí. 14 bílých a 22 černých. Kromě šesti bílých a o 2 méně černých mu pošlo. Kolik farmářovi zůstalo ovcí obou barev dohromady?**
 - A) ZEMĚDĚLSTVÍ NIC MOC, CO? ZPĚT NA 5. STANOVIŠTĚ
 - B) TY JO, TO NAŠTVE TAKHLE PŘED KONCEM, ZPĚT NA START
 - C) GRATULUJI, SPRÁVNĚ, JDI DO CÍLE A DÁLE DLE POKYŇŮ

Zdroj: JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativité. Uherský Brod, 2012.

Moje mozaika sebe sama (modifikace JOHARI okna)¹¹⁰

Poskládejte si svoji mozaiku o sobě. Přečtete si následující tvrzení a zaznamenejte (zakroužkujte) své odpovědi následujícím způsobem:

1 = naprosto nesouhlasím 2 = nesouhlasím 3 = souhlasím 4 = naprosto souhlasím

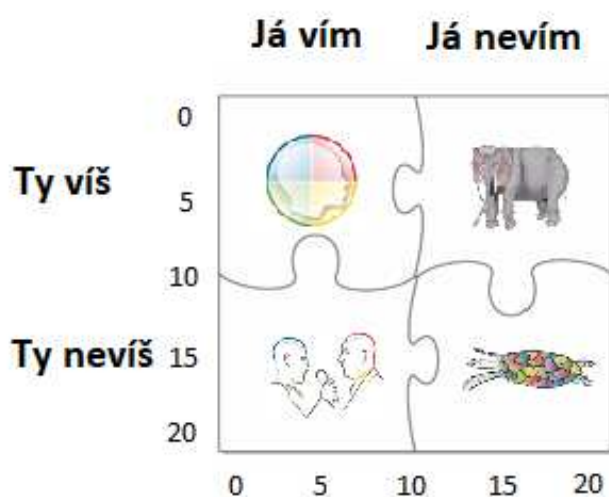
Svůj názor na věc byste měl/a dát každému najevo bez ohledu na to, zda je to kontroverzní nebo ne.	1	2	3	4
Při konfliktu je nejlepší dát druhé osobě najevo, co cítíte.	1	2	3	4
Jestli nevíte, jak něco udělat, nebo nevíte, o co jde, měli byste to bez obavy přiznat.	1	2	3	4
Měli byste dát lidem otevřeně najevo, jestliže si myslíte, že to, co dělají, není správné ani vhodné.	1	2	3	4
Je správné říct svým kolegům o svých osobních problémech, pokud to může ovlivnit vzájemnou spolupráci.	1	2	3	4
Měli bychom vyžadovat i po ostatních, aby své názory prezentovali ostatním, i když si nejsou jimi jisti.	1	2	3	4
Zpětná vazba, která může zlepšit výkonnost, by se měla vyžadovat od každého, i když může být nepříjemná.	1	2	3	4
Jestli vám někdo neříká vše, měli byste na něj tlačit tak dlouho, dokud to z něj nedostanete.	1	2	3	4
Jestliže mají lidé problémy vyjádřit se, měli byste jim s vyjádřením pomoci, i když se to zdá trapné.	1	2	3	4
V případě, že se vám někdo začne vyhýbat a cítí se ve vaší přítomnosti nejistě, měli byste jít ihned za ním a zjistit, co se stalo.	1	2	3	4

Vyhodnocení:

Sečtete součet bodů pro položky 1 - 5 Tento součet představuje linii vašeho sebepoznání. Do obrázku ji zakreslíte tak, že na ose sebepoznání (Já vím...) najdete příslušnou hodnotu, vytyčíte bod a z něj vedete vodorovnou čáru. Sečtete součet bodů pro položky 6 - 10 Tento součet představuje linii vaší potřeby zpětné vazby (Ty víš). Do obrázku ji zakreslíte tak, že na ose potřeby zpětné vazby najdete příslušnou hodnotu, vytyčíte bod a z něj vedete kolmici.

¹¹⁰ Teď už vím, co chci [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: https://ddmub.cz/_files/200000348-19ee819eea/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%201.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf

Graf vyhodnocení



Zdroj: JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativě. Uherský Brod, 2012.



Aréna - leží to, čeho si je vědom daný jedinec a co o něm vědí i druzí. Je to extrovertní část našeho já – „co na srdci to na jazyku“. Žádné tajnosti před okolím a upřímný pohled do zrcadla. Vytknout mu sice lze určitou povrchnost, jak pohledů, tak i závěrů z nich vyvozovaných.

Lidé zde pevně zakotvení se cítí „být v pořádku“. Totéž předpokládají u druhých.



Reportér - „neznámý“ vychází z existence tzv. slepých míst - to je těch, jež si sami neuvědomujeme. Vidí a vnímají je ale ostatní. „Pro pravdu se lidé nejvíce zlobí“, alespoň se to traduje. Ostatně jeden z dnes již nežíjících klasiků české psychologie prof. Zdeněk Matějček rád říkával: „Lhát se nemá, ale není nutno vždy říkat celou pravdu“.



Bývá nazýván „slepý prostor“. Na první pohled by zde bylo možno citovat okřídlené: Blahoslavení chudí duchem neboť oni nevědí, co činí“. Ve skutečnosti je právě v této konstelaci vše mnohem složitější. Většina nepatří mezi duchem chudé. Mnozí z nich mají intelekt nadprůměrný ba dokonce výrazně nadprůměrný. Problémy mají v sociálních vztazích. Nepřiznají si svůj podíl. Oni jsou O. K. Ve své mysli O. K. Ostatní jsou v nepořádku.



Je to neznámý prostor. Patří sem motivy jednání ukryté tak důkladně, že o nich nevím já sám ani nikdo jiný. Zahrnout sem lze i „skrytý talent“ - nerozvinutý lidský potenciál. Nelze odhadnout, zda a kdy se objeví. Možná se neobjeví nikdy.

Pyramida potřeb - kartičky potřeb

1	VODA	SPÁNEK	POTRAVA	SEXUALITA	METABOLIZMUS
2	ZAMĚSTNÁNÍ	PŘÍJEM	DOMOV	ZDRAVÍ	FYZICKÉ BEZPEČÍ
3	PRÁTELSTVÍ	LÁSKA	PARTNERSKÝ VZTAH	SDRUŽOVÁNÍ	RODINA
4	RESPEKT	OCENĚNÍ	SEBEDŮVĚRA	PRESTÍŽ	SEBEVĚDOMÍ
5	BÝT VŠÍM	TALENT	SCHOPNOSTI	BÝT VÍC	BÝT SÁM SEBOU

Legenda:

- 1 fyziologické potřeby
- 2 potřeby jistoty a bezpečí
- 3 potřeby přijetí a lásky
- 4 potřeba uznání a úcty
- 5 potřeba seberealizace

Zdroj: MIHÁLIKOVÁ, Jana. Do Evropy hrou. Praha: Česká národní agentura Mládež, NIDM MŠMT, 2007.

Dotazník: Můj vnitřní svět

Instrukce: Na uvedené výroky odpovídejte buď ANO, nebo NE. Odpověď, pro kterou jste se rozhodli, zakroužkujte.

Někdy mívám pocit, že mi chce někdo ublížit.	ANO	NE
Věřím si, jsem otevřený ve vztazích k lidem.	ANO	NE
Mám hodně přátel.	ANO	NE
Myslím si, že mě mají lidé rádi.	ANO	NE
Nedávno se mi něco povedlo a já měl z toho radost.	ANO	NE
V životě jsem často úspěšný.	ANO	NE
Vím, v čem jsem opravdu dobrý.	ANO	NE
Zatím nemám jasnou představu o tom, jak bych chtěl v budoucnu žít a čeho bych chtěl dosáhnout.	ANO	NE

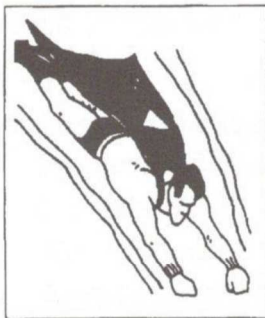
Pokud jste uvedený úkol splnili, přijměte pochvalu. Vaše odpovědi by vás měly inspirovat k zamyšlení. Pokud jste ke všem uvedeným výroky zvolili odpověď ANO, zdá se, že je vše v pořádku. Pokud jste u některých položek zvolil NE, přemýšlejte, diskutujte s pedagogem, se spolužáky o jednotlivých výroky.

VYBER SI SVÉ SUPERSCHOPNOSTI¹¹¹

Přáli jste si někdy umět létat? Nebo jste možná chtěli být neviditelní? Určitě by bylo úžasné mít takové superschopnosti. Přestože je nemůžeme mít doopravdy, může vám o sobě samých napovědět právě to, kterou z nich byste chtěli mít.

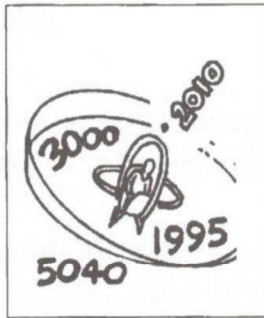
Přečtěte si seznam níže uvedených superschopností a vyberte si dvě, které byste chtěli mít.

1



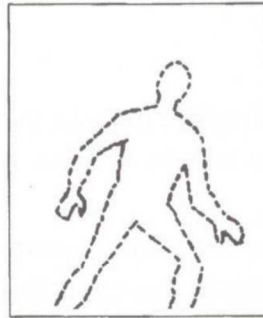
Schopnost létat

2



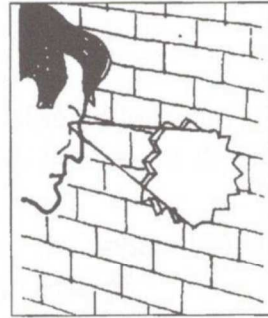
Schopnost cestovat v čase

3



Schopnost stát se neviditelným/neviditelnou

4



Schopnost rentgenového vidění

1



Schopnost měnit podobu (vypadat jako jiní lidé nebo věci)

2



Schopnost číst myšlenky

3



Schopnost vidět budoucnost

4



Schopnost slyšet jasně na velkou vzdálenost

¹¹¹ KINCHER, Jonni. Psychologické testy pro kluky a děvčata. Praha: Portál, 1998. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-717-8215-7.

Vyhodnocení superschopností¹¹²

Schopnost létat – Líbí se ti vidět „velký obraz“ světa a to, jak do sebe věci zapadají. Drobné detaily tě obtěžují. Pravděpodobně také miluješ volnost a riskování. Tvé schopnosti ti umožňují přicházet s převratnými nápady, které mohou znamenat i změnu ve světě. Nenech si omezovat svůj osobní rozlet. Ale nezapomeň, že jenom schopnosti nestačí. Za každým úspěchem a změnou je píle a vytrvalost.

Schopnost cestovat v čase – Pravděpodobně tě zajímají příčiny věcí a to, jak by chyby v minulosti mohly pomoci při utváření budoucnosti. Tvými schopnostmi jsou zvědavost zejména o životě různých lidí. Tvé schopnosti ti umožňují podílet se na vědeckých výzkumech například o historii, lidském chování. Máš schopnosti, které když využiješ, mohou pomoci mnoha lidem.

Schopnost neviditelnosti - Možná si trochu nesmělí nebo zapálení pozorovatelé nebo obojí. Máte rád, když máte informace o všem, co se kolem vás děje. To vám dává možnost je také zaznamenávat třeba formou tvořivého psaní nebo malování, ale také díky získaným informacím dokážete přijít mnoha věcem na kloub.

Schopnost rentgenového vidění – Rádi vidíte do problému a jdete až k jádru věci. Dělá vám dobře vidět problémy, které jiní nevidí a pravděpodobně vás baví je i řešit. Možná by stálo zato, využít své schopnosti ve fyzice, politice, matematice, medicíně a v jiných oblastech, kde je třeba bystrých lidí schopných řešit problémy.

Schopnost čtení myšlenek – Pravděpodobně máš schopnost empatie a odhadu toho, o čem jiní lidé přemýšlí. Možná umíš vidět „za“ to, co říkají, to, co si doopravdy myslí. Tyto tvé schopnosti ti umožňují lépe se orientovat v lidech a možná je také ovlivňovat, protože odhaduješ, jak lidé přemýšlí a cítí. Možná právě proto dokážeš kolem sebe vytvářet pozitivní vztahy.

Schopnost vidění do budoucna – Jste zřejmě velmi tvořiví a milujete dobrodružství. Nejradši byste se rovnou přestěhovali do budoucnosti, pokud by to šlo. Pravděpodobně jste plní nápadů, přemýšlíte nad tím, co by bylo možné, jak to udělat a jak to urychlit. To vám dává možnosti věnovat se bádání, vynálezům nebo dobrodružství. A to můžeme hledat v každé činnosti, která nás baví.

Schopnost superslyšení – Věnujete asi velkou pozornost zvukům a zvukovým strukturám. Možná jste rádi plně informováni o nejposlednějších novinkách v oblastech, které vás baví. A možná jste dokonce všeteční. Vše co slyšíš, dokážeš vhodně okomentovat a zřejmě máš cit pro hudbu a rytmus. Takový rozhled se hodí vždy.

¹¹² KINCHER, Jonni. Psychologické testy pro kluky a děvčata. Praha: Portál, 1998. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-717-8215-7.

Vakcína

Tabulka pro týmy

	Martin	Štěpánka	Petr	Katka	Karel
Věk					
Způsob nakažení					
Povolání					
Rodinné vztahy					
Šance na přežití					
ostatní					

Kompletní tabulka pro vedoucího

	Martin	Štěpánka	Petr	Katka	Karel
Věk	7	16	30	45	65
Způsob nakažení	Porodem	Stykem	Stykem (zahnul manželce)	Transfúzí během operace	Při výkonu povolání
Povolání	Nemá	Prostitutka	Malý živnostník	Učitelka	Lékař
Rodinné vztahy	Má dva milující rodiče a 3 sourozence	Utekla před domácím násilím	2 adopt. děti a manželka	Rozvedená, bezdětná, rodiče jí vydělili	Děti 15 a 18 let., ženatý
Šance na přežití	95%	70%	50%	40%	15%
ostatní	Romská národnost	Má přítele	Lituje podvodu	Večery tráví pokaždé s jiným mužem	Podílí se na výzkumu HIV

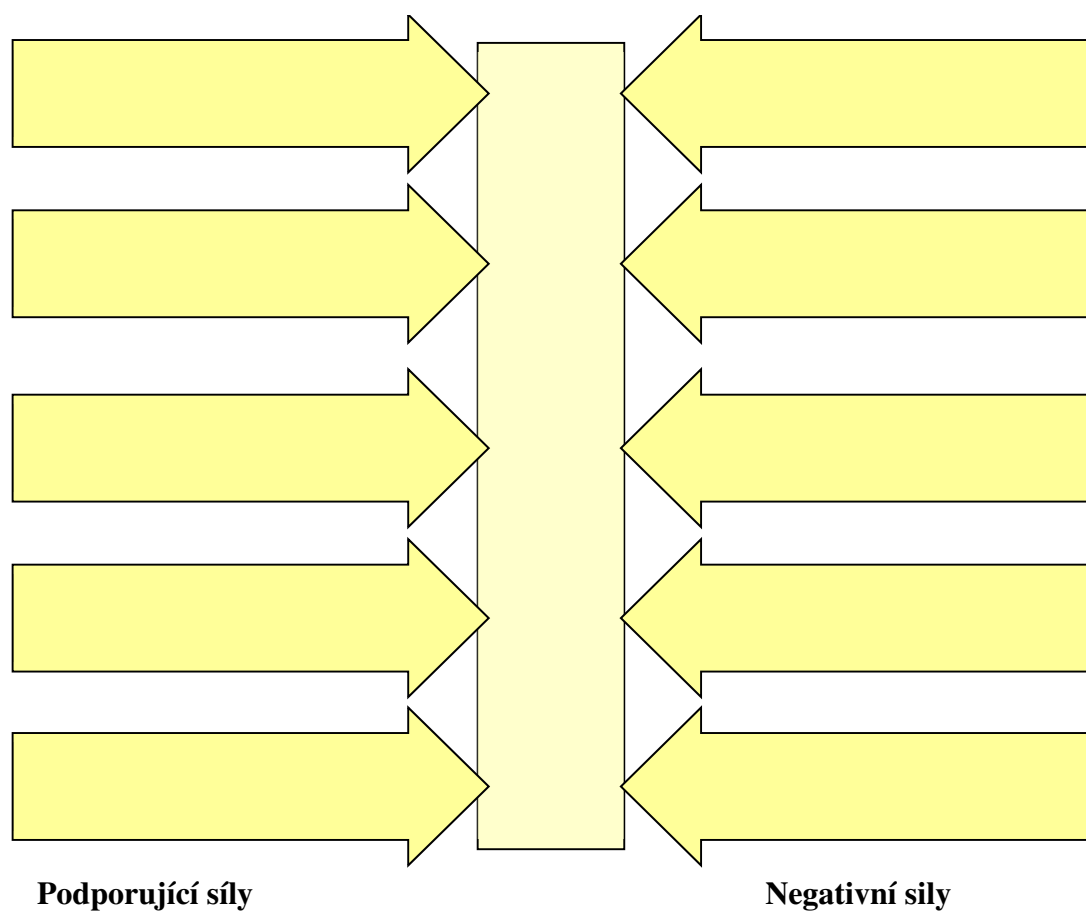
Zdroj: JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativě. Uherský Brod, 2012.

Báje Pandořina skříňka

Zeus se velmi rozhněval na lidi, kterým Prométheus udělal svým darem velikou radost a rozhodl se je potrestat. Požádal ostatní bohy, aby mu pomohli stvořit zvláštní ženu – Pandoru. Byla neuvěřitelně krásná a uměla líbezně hrát. Pak poslal Zeus pro Epiméthea. „Tohle je tvoje manželka, Epiméthee,“ pravil. „Dostáváš ji jako odměnu za to, že jsi stvořil všechna zvířata na Zemi.“ Zeus oběma věnoval přepásanou a zamknutou skříňku. „Vezměte si ji a pečlivě ji uschovejte. A varuji vás,“ dodal Zeus, „nikdy ji nesmíte otevřít.“ Epimétheus Diovi poděkoval a zahleděl se na Pandoru. Byla tak krásná, že úplně zapomněl na varování svého bratra Prométhea, aby od ostatních bohů nikdy nepřijímal dary. Odvedl Pandoru s sebou, oženil se s ní a skříňku uschoval v tmavém koutě svého domu. Pandora vedla s manželem velice šťastný život. Tehdejší svět byl nádherné místo, kde nikdo neznal nemoci ani smrt. Nikdo se nikdy nechoval zle či nepěkně. Ale Pandora byla zvědavá na to, co se asi skrývá v zamčené skříňce, a čím víc na to myslela, tím byla zvědavější. Co když tam jsou šperky nebo jiné cennosti? „Pojďme dovnitř nakouknout,“ přemlouvala Epiméthea s líbezným úsměvem. „Ne, Zeus nám to zakázal!“ namítal přísně Epimétheus. Velmi rád své manželce vyhověl, ale měl z Dia strach. Každý den prosila Pandora Epiméthea, aby otevřel skříňku, a on to každý den odmítal. Jednou z rána, když Epimétheus odešel z domu, se Pandora vplížila do místnosti a chvíli na skříňku nerozhodně hleděla. Pak se ji odhodlala otevřít. Urazila zámek a se zatajeným dechem pomalu zvedla víko. Než stačila nahlédnout dovnitř, ozval se příšerný křik a kvílení. Pandora zděšeně uskočila. Ze skříňky se vyřinul proud hrozných věcí. Patřila k nim nenávist a žárlivost, krutost a hněv, chudoba a hlad, bolest a nemoci, stáří a smrt. Pandora se pokusila víko opět zavřít, jenže už bylo příliš pozdě. Jako poslední se ze skříňky třepetavě vznesla droboučká krásná věc. Byla to naděje. Lidé nyní museli snášet všemožné hrůzy a strádání, ale díky naději si nemuseli zoufat.

Analýza silového pole

Doprostřed napište, co byste chtěli ve svém životě změnit. Do podporujících sil napište, co vám dopomůže ke změně, a do negativních sil napište, co vám brání. Pak se nad tím zamyslete. Pomůže vám to k hodnocení situace.



Zdroj: Teď už vím, co potřebuji [online]. Uherský Brod, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z:

https://ddmub.cz/_files/200000349-

[24a2124a23/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%202021%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf](https://ddmub.cz/_files/200000349-24a2124a23/Pracovn%C3%AD%20listy%20k%20volno%C4%8Dasov%C3%A9mu%20programu%20pro%202021%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20FINAL.pdf)

ASPIRACE

SPRÁVNĚ ŠPATNĚ

O₁

V₁

O₂

V₂

O₃

V₃

O₄

V₄

Koeficient úrovně aspirace (QÚA):

$$QÚA = O_2 - V_1 + O_3 - V_2 + O_4 - V_3$$

$$QÚA = \dots - \dots + \dots - \dots + \dots - \dots = \dots / 3 = \dots$$

-1,51 a méně = velmi nízká ÚA

-1,5 až 0,99 = nízká ÚA

1 až 2,99 = normální ÚA

3 až 4,99 = vysoká ÚA

Zdroj: JANKULA, Rastislav a Pavel RAMPAS. Hry z kurzu o hře a kreativě. Uherský Brod, 2012.