



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Teambuildingový seznamovací program jako nástroj prevence rizikového chování na střední škole

Vypracovala: Ludmila Pechová  
Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2014

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

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

20. 3. 2014

Ludmila Pechová

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph. D., za vedení a odborné rady při vypracování této práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá problematikou efektivních nástrojů prevence rizikového chování v prostředí střední školy, rolí klimatu třídy a školy v prevenci rizikového chování a možnostmi jejího efektivního ovlivňování. Využívá mimo jiné desetileté zkušenosti s praktickou realizací vlastního projektu teambuildingového seznamovacího programu na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Projekt vychází z pojetí prevence jako komplexního výchovného působení, rozšiřuje skladbu preventivních programů o nástroj aktivního utváření optimálního klimatu třídy a školy.

V praktické části je popsána metodika teambuildingového seznamovacího programu pro žáky prvních ročníků střední školy, který využívá prvky aktivního sociálního učení, teambuildingu, práci s dynamikou skupiny i vrstevnický vliv (peer prvky). Cílem programu je přispět k harmonizaci podmínek studia žáků tak, aby bylo dosaženo minimalizace předčasných odchodů ze vzdělávání a aby žáci úspěšně nabyli kompetencí souvisejících se zdravým životním stylem pro budoucí profesní i občanský život.

Klíčová slova: střední škola, školní socializace, klima třídy, prevence rizikového chování, teambuildingový seznamovací program.

## **Abstract**

This bachelor's thesis touches upon the complex idea of the effective tools utilised for the risk – behaviour prevention at high school. Furthermore, it focuses on the class and school climate as a powerful tool of prevention. The thesis also stems from the author's ten – year experience with the original teambuilding project applied at Střední škola a Vyšší odborná škola cestovního ruchu in České Budějovice. The project embraces the concept of prevention as a complex unit. Moreover, it entails the idea of the school and class climate as a substantial part of prevention programs for youth.

Practical part to the thesis consists of the teambuilding – program methodology aimed at freshman – year students. Methodology uses the elements of social learning, teambuilding, group dynamics and peer pressure. The whole idea of the program is to optimise conditions for successful study which should prevent students from dropping out.

Last but not least, the prevention program shows students how to gain knowledge referring to healthy lifestyle.

Key words: high school, school socialization, class climate, risk – behaviour prevention, teambuilding program

## Obsah

1	Úvod .....	9
2	Prevence rizikového chování a klima školy a školní třídy .....	11
2.1	Rizikové chování a jeho společenské souvislosti.....	11
2.2	Syndrom problémového chování a preventivní strategie.....	13
2.2.1	Rizikové chování z hlediska vývojového a osobnostního .....	13
2.2.2	Faktory vzniku rizikového chování, salutogenní faktory .....	14
2.2.3	Preventivní strategie .....	16
2.3	Role školy jako socializačního činitele.....	17
2.4	Prostředí, klima, atmosféra školy a školní třídy .....	18
2.4.1	Determinanty a prvky klimatu.....	19
2.4.2	Klima zdravé školy.....	20
2.4.3	Základní cíle pro kompetence prevence .....	21
3	Vývoj třídy jako skupiny na střední škole.....	23
3.1	Charakteristika vývojového období adolescence.....	23
3.2	Školní třída na střední škole .....	24
3.2.1	Malé sociální skupiny .....	24
3.2.2	Školní třída jako malá sociální skupina.....	25
3.3	Skupinová dynamika a její usměrňování.....	26
3.3.1	Prvky skupinové dynamiky .....	26
3.3.2	Usměrňování skupinové dynamiky .....	27
3.4	Zážitkové metody v práci se třídou .....	28
3.5	Vlastní školní projekt a jeho výhody .....	30
4	Praktická část -Projekt teambuildingového seznamovacího programu pro žáky 1. ročníků Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu České Budějovice .....	33
4.1	Metodologická část .....	34
4.1.1	Aktivní sociální učení.....	36
4.1.2	Skupinové formy práce .....	37
4.1.3	Metody usměrňování skupinové dynamiky .....	37
4.1.4	Sociálně psychologický výcvik .....	39
4.1.5	Dramatická výchova .....	40
4.2	Implementace TSP do ŠVP, preventivní strategie školy .....	40
4.2.1	Struktura Minimálního programu prevence na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích: .....	41

4.2.2	Koncepce a obsah školního programu prevence na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu .....	42
4.3	Metodika teambuildingového seznamovacího programu .....	44
4.3.1	Cíle programu .....	44
4.3.2	Principy programu .....	44
4.3.3	Cílová skupina .....	45
4.3.4	Materiální zázemí .....	46
4.3.5	Personální zabezpečení .....	46
4.3.6	Struktura a obsah programu, dramaturgie .....	47
4.3.7	Metodika práce se skupinou .....	49
4.3.8	Evaluace programu, navrhované evaluační nástroje programu .....	57
5	Závěr .....	59
6	Seznam literatury .....	61
7	Použité zkratky .....	63
8	Seznam obrázků .....	64
9	Seznam příloh .....	65
10	Přílohy .....	66

## Úvodem

*„Hlavním úkolem proměny tradiční školy je vytvořit pevné základy pro celoživotní učení, vybavit žáky nezbytnými nástroji, aby to uměli, a motivovat je k němu. Škola musí usilovat o. to, aby učení mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy, které se projeví na více úrovních: v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitosti k aktivní a tvořivé činnosti, v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti. Logicky to vede k rozšíření funkce školy i pro zájmové činnosti a volný čas.“ (MŠMT, 2001, s. 18)*



## 1 Úvod

Tématice rizikového chování a problematice efektivních nástrojů jeho prevence v prostředí střední školy se ve své pedagogické praxi jako pedagog volného času věnuji více než třicet let, dvacátým rokem působím jako školní metodik prevence rizikového chování Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Po dobu mé pedagogické praxe došlo v závislosti na vývoji společnosti k zásadním proměnám všech oblastí života, ekonomiky, politiky i kultury. Některé tradiční hodnoty a „jistoty“ nahradily jiné, spolu se svobodou a demokracií se objevuje nově nutnost zodpovídat za svůj život, vyrovnávat se s problémy. Mění se role státu, občana, postavení a funkce rodiny i některých institucí, zejména v oblasti školství.

Dlouhodobá praxe mi přinesla důležité zkušenosti a poznání, že v pedagogické práci s mládeží, stejně jako v dalších oborech lidské činnosti, nelze vystačit s rutinními postupy, s překonanými metodami a poznatky. Z tohoto úhlu pohledu by měla být škola (pedagog) otevřená poznání, flexibilní a kreativní. Jiným úhlem pohledu nazíráno, člověk, lidská bytost prochází v ontogenetickém vývoji již po tisíciletí relativně podobnými fázemi, jak je popsal Erikson ve své nejzávažnější práci *Dětství a společnost*, vydané poprvé v roce 1950 v New Yorku. V každé z etap svého individuálního vývoje má člověk kromě základních fyzických potřeb i potřebu opory, důvěry, jistoty, afiliace, bez kterých nepostoupí v pomyslné Maslowově pyramidě k potřebám vyšším – naplnění smyslu života. V tomto smyslu má škola a školská zařízení konstantní, tradiční a nezastupitelnou roli, kterou Komenský nazval dílnou lidskosti. Tohoto humánního a humanistického poslání se podle mého názoru škola (stát, společnost) nemůže a nemá zříkat v žádné ze svých vývojových podob (etap). Mé zkušenosti z poradenského pracoviště SŠ a VOŠ CR totiž ukazují, že škola je zvláště pro rozrůstající se skupinu znevýhodněných dospívajících stále více nejen místem vzdělávání a výchovy, ale i podpůrným činitelem, který významně přispívá k jejich začlenění do osobního života i života společnosti.

V teoretické části své práce se zabývám socializační rolí školy, klimatem školy, školní třídy, jeho rolí v prevenci rizikového chování ve střední škole, obsahem, strategií a metodami výchovy ke zdravému životnímu stylu, významem utváření přátelského, inspirativního, otevřeného výchovného prostředí, jehož cílem je v duchu etické výchovy vybízet k prosociálnosti, rozvíjet schopnost relativně samostatné existence jedince ve společnosti, podporovat ochotu a schopnost ke svobodě, solidaritě,

zodpovědnosti, iniciovat vlastní kreativní činnosti, komunikativní jednání, sociální angažovanost, účast na společenském životě.

V praktické části předkládám metodiku, vlastní projekt teambuildingového seznamovacího programu pro žáky prvních ročníků na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích jako nástroj prevence rizikového chování. Podle našeho názoru by rozvíjení výše zmiňovaných dovedností, nabývání kompetencí žáků ke zdravému životnímu stylu mělo být doprovázeno porozuměním, obecnou shodou všech účastníků edukačního procesu na jasně vymezených pravidlech a jejich přijetím, zvnitřněním. Pravidla hry, ať již jsou nazvána školním, vnitřním řádem či etickým kodexem, by proto měla vznikat demokratickým způsobem, aktivní spoluúčastí všech zainteresovaných, nikoli pouze jednostranným autoritativním diktátem „shora“. Noví žáci by měli být do školy i domova mládeže uváděni na počátku školního roku prostřednictvím teambuildingových seznamovacích soustředění, během nichž se nejen představí a seznámí navzájem žáci, třídní učitel, školní metodik prevence a další pedagogičtí pracovníci školy, ale žáci poznávají i školu jako instituci založenou na pravidlech. Pravidla jsou humanistická (mají svůj humánní význam), zdůrazňují význam vzájemné úcty, tolerance, respektu, hodnotu spolupráce (teambuilding), vzájemné podpory místo nezdravého soupeření, hodnotu práce (učení) i volného času jako základ zdravého životního stylu. Na vzniku a formulaci pravidel se podílejí i sami žáci (demokratický proces), pravidla jsou všeobecně závazná.

## 2 Prevence rizikového chování a klima školy a školní třídy

### 2.1 Rizikové chování a jeho společenské souvislosti

Pojmem rizikové chování bývají označovány veškeré aktivity, jejichž vyústěním je poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí, důsledkem pak nárůst zdravotních, výchovných, sociálních rizik pro jedince i společnost. Dříve používaný termín sociálně patologické jevy - souhrn nezdravých, nenormálních, obecně nežádoucích společenských jevů, je podle Miovského pro oblast školní prevence překonán: „*neboť je jednak stigmatizující, normativně laděný a klade příliš velký důraz na skupinovou/ společenskou normu. Upouštíme tím od dřívější paternalistické rétoriky definující, co je a co není společenská či kulturní norma či patologie, a naopak se tím snažíme důsledně vymezit vůči různým ideologickým vlivům.*“ (Miovský a kol., 2010, s. 23) Důraz má být kladen na jednotlivce nebo konkrétně vymezenou sociální skupinu a má být jasně pojmenováno, co a proč představuje riziko, definovat ho a zaměřit se na možnosti jeho snížení či eliminace. Širůčková (Miovský a kol., s. 30) cituje pojetí Jessora, Donovana a Costy, kteří chápou rizikové chování jako problémové, nežádoucí vzhledem k normám společnosti, která je prostřednictvím svých institucí reguluje. Definice rizikového (problémového) chování úzce souvisí s historickými, lokálními, ontogenetickými podmínkami. Vnímání hranice rizikového chování je dáno kontextem, ve kterém probíhá – kulturním prostředím, historickými souvislostmi, vývojovým stádiem jedince. Procházka ke změně strategie MŠMT ČR v primární prevenci a zaměření na jednotlivce a jeho vývojové potřeby uvádí, že každé konkrétní chování je současně zakotveno v socializačních, kulturních a výchovných rámcích (Procházka, 2012, s. 140). Prevence rizikového chování ve škole má být konstruována individuálně, na základě systematického monitoringu školy a tříd, její velkou výhodou je však současně možnost výchovného využití sociálního prostředí, klimatu školy a třídy, které výrazně socializačně ovlivňuje všechny členy školního společenství, zejména vrstevníky -žáky, spolužáky.

Primární prevence rizikového chování u žáků v působnosti MŠMT se zaměřuje prioritně na předcházení rozvoje rizik, které směřují zejména k následujícím rizikovým projevům v chování dětí a mládeže:

Interpersonální agresivní chování - agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie.

Delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny.

Záškoláctví a neplnění školních povinností

Závislostní chování - užívání všech návykových látek, netolismus, gambling

Rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů

Rizikové chování v dopravě, prevence úrazů

Spektrum poruch příjmu potravy

Negativní působení sekt

Sexuální rizikové chování

Prevence rizikového chování směřuje k ovlivňování vzorců rizikového chování výchovnými a léčebnými intervencemi. Primární prevencí rizikového chování rozumíme veškeré konkrétní výchovné aktivity realizované s cílem předejít problémům a následkům spojeným s rizikovými projevy chování, případně minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření. Tato úroveň prevence je součástí školních vzdělávacích programů škol a školských zařízení.

Důraz je kladen zejména na specifickou primární prevenci – všeobecnou, určenou všem žákům, selektivní -zaměřenou na určitou formu rizikového chování a indikovanou - určenou cílovým skupinám s vyšším výskytem rizikových faktorů, a tedy i vyšším stupněm ohrožení (kritériem může být například věková skupina, typ sociálního prostředí apod.). Indikovaná prevence předchází sekundární prevenci, tj. přímé individuální práci s klientem ve specializovaných zařízeních (terénní služby, nízkoprahová centra). Rovněž terciární prevenci provádějí specializované odborné instituce s cílem resocializace klienta a zabránění recidivy sociálně patologického chování.

Důležitou součástí nesespecifické primární prevence jsou programy, kterými jsou žákům předávány kompetence k trávení volného času – rozvíjení hodnotové orientace, aktivity podporující zdravý životní styl, výchova k prosociálnímu chování, k zdravému rozvoji osobnosti.

Efektivní primární prevence je založena na zásadách komplexnosti, kontinuitnosti, aktivního sociálního učení, tvorbě pozitivního sociálního klimatu školy, předávání komunikativních, sociálních a interpersonálních kompetencí žákům.

## 2.2 Syndrom problémového chování a preventivní strategie

Projevy rizikového chování se podle několika studií nevyskytují izolovaně, ale propojují se v syndrom problémového chování. Miovský uvádí například výzkum Jessor & Jessor z roku 1977- syndrom rizikového chování a prakticky totožné vzorce chování lze podle těchto studií identifikovat napříč různými kulturami a společenskými zřízeními (Miovský a kol., s. 31). Pro praxi prevence rizikového chování z těchto výzkumů vyplývá nutnost zaměření preventivní strategie na celek, nikoli jednotlivé izolované projevy.

### 2.2.1 Rizikové chování z hlediska vývojového a osobnostního

Rizikové chování bývá považováno za doprovodný jev v adolescenci, kdy se rozvíjí zejména abstraktní myšlení, dospívajícím chybí kritičnost k vlastním nápadům, mají silnou potřebu objevovat nové a experimentovat. Nebezpečným a rizikovým se toto chování stává tehdy, jestliže se stane návykem nezávislejícím na sociálním kontextu. Předpokládá se, že zatímco patologické hráčství či zneužívání drog nevyžaduje časem vnější posilování, agresivní formy chování a delikventní chování souvisí více se sociální skupinou a prostředím a s jeho změnou je možné jejich odstranění. Projevy, které souvisejí s osobnostní strukturou jednotlivce (např. sklon k extremismu) naopak vývojově ani prostředím nebývají ovlivněny.

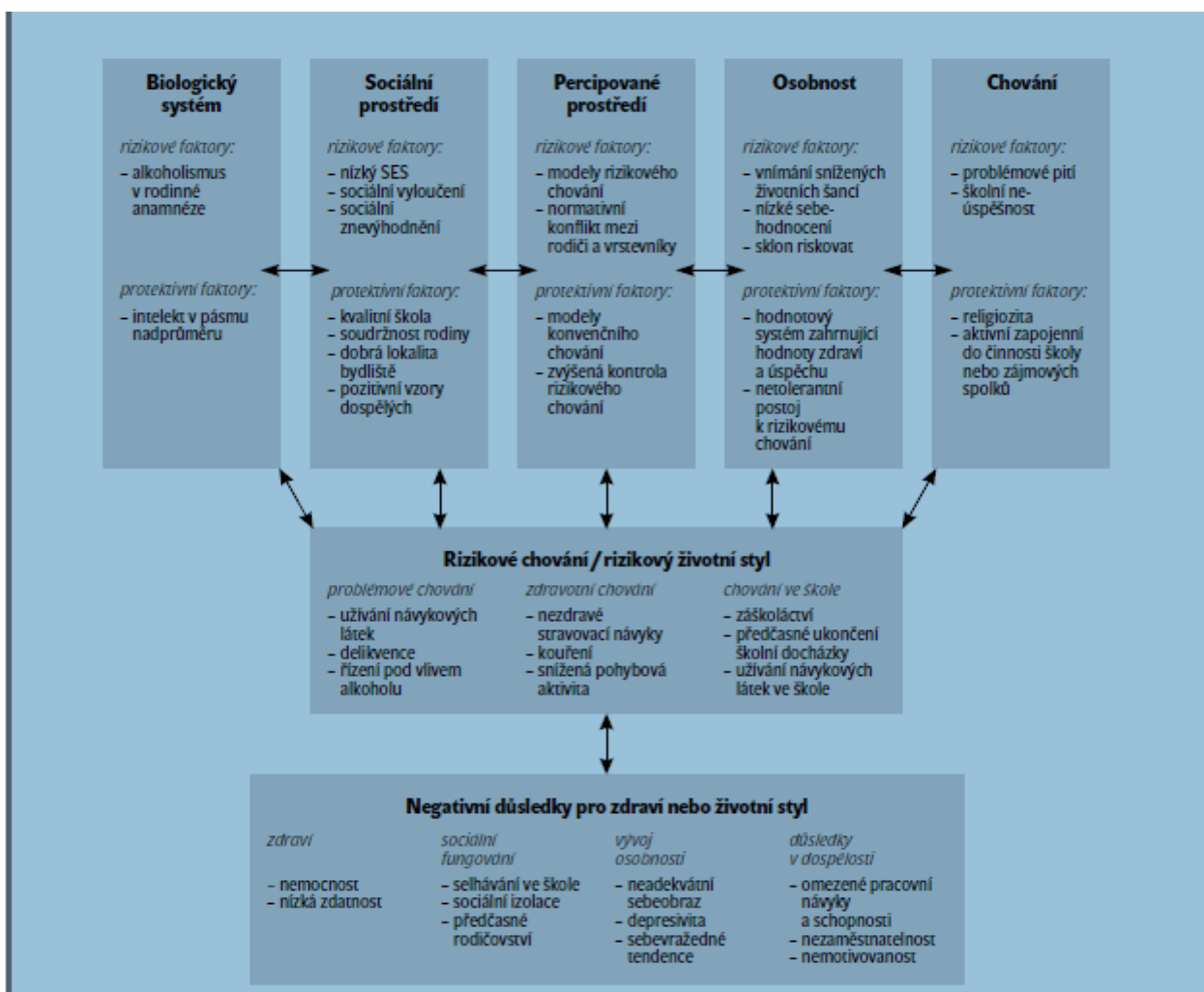
Rizikové vzorce chování mohou sloužit rovněž jako prostředek vyrovnání se s problémy, tzv. maladaptivní copingové strategie – externalizující, vázané na sociální okolí a kontext, internalizující -cílené na vlastní tělo a psychiku, vyhýbavé -distancující se, nonkonformní, nepředvídatelné chování (Miovský a kol., s. 33).

Další funkce, které může rizikové chování v adolescenci plnit, souvisí se socializací (umožňuje snazší zapojení do vrstevnických skupin) a utvářením sebepojetí (osobní styl, překonávání vlastních i společenských limitů).

## 2.2.2 Faktory vzniku rizikového chování, salutogenní faktory

Faktory podílející se na vzniku a vývoji rizikového chování znázorňuje model teorie problémového chování. Jeho podstatou je teze, že rizikové chování je důsledkem interakce člověka a prostředí, ve kterém žije. Zatímco systém sociálního prostředí a biologické faktory lze ovlivnit velmi obtížně, nejsilnější vliv na rozvoj rizikového chování má subjektivní vnímání a hodnocení sociálního prostředí, zejména vztahů s blízkými (rodičů, vrstevníků). Dispozici k rizikovému chování vykazují zejména jedinci se slabou mírou motivace k dosahování cílů a nižší mírou očekávání vlastní

Obrázek 1 Struktura teorie problémového chování podle Jessora



Zdroj: Miovský a kol., 2010, s. 35

úspěšnosti. Vyšší pravděpodobnost výskytu rizikového chování lze očekávat u osob, které více připisují důsledky náhodě či působení vnějších vlivů než vlastnímu chování. Klíčovou roli sehrává vnímání vlastní sebehodnoty, kdy se jedinec snaží chovat tak, aby jeho sebehodnocení nebylo narušeno. Miovský uvádí například Jessorův model pěti systémů – biologického, systému sociálního prostředí, percipovaného

environmentálního systému, osobnostního systému a systému chování, ve kterém fungují protektivní a rizikové faktory (Miovský a kol., s. 35). Mezi rizikové faktory, které zvyšují pravděpodobnost projevů rizikového chování, jsou řazeny: 1. modely rizikového chování v sociálním okolí dospívajícího, 2. příležitost, dostupnost zdrojů k uskutečnění rizikového chování, 3. náchylnost k rizikovému chování jako reakce na zátěžovou situaci.

Protektivními faktory jsou 1. modely chování osob v blízkém okolí adolescenta – životní styl apod., 2. schopnost seberegulace i kontrola sociálním okolím – vrstevníky, rodinné klima, definované limity chování, sankce, 3. opora ze strany rodičů, vrstevníků, školy. Vztah mezi rizikovými a protektivními faktory není vnímán jako protikladný, vysoká míra rizikových faktorů může být doprovázena i vysokou mírou protektivních faktorů, protektivní faktory působí relativně samostatně nebo mohou ovlivňovat rizikové faktory. Z výše uvedeného vyplývá, že efektivní preventivní strategie má být zacílena komplexně na ovlivnění životního stylu, na podporu působení protektivních faktorů, nikoli pouze na omezování či eliminaci rizikových faktorů.

Křivohlavý cituje Rotterovy výzkumy přístupu lidí k obtížným životním situacím, na jejichž základě rozlišil dva rozdílné typy v přístupu k řešení problémů – lidi s vnitřním nebo vnějším „místem řízení“ (Křivohlavý, 2001, s. 70). Lidé s vnitřním místem řízení vycházejí ze svých vlastních schopností, iniciativy. Lidé s vnějším místem řízení čekají na vnější zásah, osud, soudí, že řešení vyplyne ze situace bez jejich přičinění. Mezi charakteristické vlastnosti, které lidem pomáhají při zvládnání zátěžových situací, řadí Křivohlavý například resilienci – schopnost vzpamatovat se, nezlomnost získanou patrně díky dobré opoře rodiny a s ní související vysokou mírou kladného sebehodnocení. Důležitou roli v dětství těchto osob však hráli rovněž učitelé, kteří jim dokázali ukázat nadějnou životní perspektivu, posílili jejich sebedůvěru. Významným salutogenním faktorem je „*vnitřní skloubenost osobnosti člověka*“ a život v soudržné lidské pospolitosti (Křivohlavý, s. 72). Odolnost dodávají člověku rovněž charakteristiky osobnosti – srozumitelnost situace, chápání jejího smyslu a vnímání zvládnutelnosti úkolu. Dalšími faktory jsou např. energičnost, odolnost vůči zátěži, motivace, vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy), kontrola emocí, smysl pro humor, sebeúcta a další) v součinnosti s faktory příznivého prostředí (např. rodinné klima, sdílené hodnoty, výchovný styl v rodině).

### 2.2.3 Preventivní strategie

Efektivní strategie prevence rizikového chování vychází z odpovědi na zásadní otázku, zda vliv všech bio-psycho-sociálních, rizikových faktorů popsaných v předchozím textu předurčuje jedince jednoznačně k rizikovému chování, destruktivitě a deprivantství, a které faktory podporující zdraví je třeba spojit v komplexní preventivní působení, aby bylo úspěšné.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky stanoví tato kritéria (požadavky) na programy primární prevence ve školách (MŠMT, 2010, s. 2-7):

1. Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií – požadavek vyplývá z bio-psychosociálního modelu etiologie rizikového chování a popsaných různorodých rizikových faktorů. Programy by proto měly postihovat širokou škálu faktorů, instituce by měly spolupracovat při jejich realizaci.

2. Kontinuita působení a systematičnost plánování – program by měl působit v dlouhodobém časovém horizontu, aktivity na sebe navazovat v logickém sledu a v souvislostech, neefektivní jsou jednorázové aktivity, zjednodušování, nezacílené kampaně a jednostranné informace.

3. Cílenost a adekvátnost informací i forem působení - program musí volit vhodný obsah a prostředky vzhledem k věkovým, sociokulturním, demografickým charakteristikám cílové populace, měl by být pro danou skupinu natolik atraktivní, aby ji dokázal zaujmout.

4. Včasný začátek preventivních aktivit – program by měl respektovat fakt, že postoje člověka se nejvýrazněji formují v raném dětském věku, prostředky je třeba volit s ohledem na vývojové zvláštnosti dětí.

5. Pozitivní orientace prevence, předkládání konkrétních alternativ – pro každou cílovou skupinu je třeba využít atraktivní pozitivní modely, které podporují zdravý životní styl.

6. využití „KAB“ modelu – (Knowledge - Attitude – Behaviour; znalosti – postoje - chování) – preventivní program by měl směřovat ke změně chování, získání dovedností jak čelit tlaku skupiny, efektivně komunikovat, být asertivní, zdravým způsobem se umět prosadit a sociálně přijatelným způsobem řešit problémy.



7. Využití vrstevnického prvku – důraz na interaktivitu, zvláště programy pro dospívající je třeba koncipovat s ohledem na významný vliv vrstevnické skupiny na utváření názorů a postojů, realizátoři programu hrají spíše role iniciátorů a moderátorů.

8. Denormalizace – cílem je přispět k tomu, aby se prvky rizikového chování ve společnosti nestaly normou, či byly společností tolerovány (neutrální postoj), žádoucí je utvářet aktivní negativní postoj vůči rizikovému chování.

9. Podpora protektivních faktorů ve společnosti – preventivní program by měl nabízet podporu a podmínky pro navazování společensky přijatelných aktivit a navazování uspokojivých vztahů mladých lidí i nabídku specializované péče pro řešení krizových situací.

10. Nepoužívání neúčinných prostředků – za neúčinné jsou považovány programy využívající pouze informační metody, odstrašování, zakazování, moralizování, afektivní výchova.

### 2.3 Role školy jako socializačního činitele

Člověk jako bytost bio-psycho-sociální se v procesu socializace postupně včleňuje do společnosti a stává současně i jejím spolutvůrcem. Na vývoji osobnosti člověka se podílejí faktory dědičnosti, rodina, širší komunita i společenské klima. V oblasti sociální percepce a utváření postojů k ostatním lidem má škola v některých životních obdobích a oblastech větší vliv než rodina. Podle Havlíka a Koti se dítě v každodenním životě již na základní škole seznamuje s normami skupinového chování a vystupování, je vedeno k respektu k mínění druhého i k návyku poslouchat (Havlík, Koťa, 2002, s. 137). Tento proces pokračuje na střední škole. *„Přes neobyčejnou rozmanitost poznání, které základní a střední školy předávají, lze hledat těžiště jejich aktivit v socializačních procesech, ve vytváření společně sdíleného světa. Pozoruhodné přitom je, že mnohé z toho, co škola předává, se formuje v malých, vzájemně interagujících a komunikujících společenstvích, v nichž se v komunikativních aktech „tváří v tvář“ předávají složité kulturní obsahy v nejširším slova smyslu, dochází k osvojování respektu k řádu a vytváření vztahu k hodnotám, které jdou daleko za rámec těchto malých komunit.“* (Havlík, Koťa, s. 138) Žák ovšem není pouhým výtvozem školy, je ale školou vybavován poznatky, teoriemi, kompetencemi jak přetvářet svět

i sebe samého. „Školy, které bývají pokládány za dobré, přitom také rozvíjejí schopnost odhalovat problémy, podporují rozvoj vůle samostatně je řešit.“ (Havlík, Kořa, s. 140)

Integrační funkce školy spočívá v předávání sociálních kompetencí žákům tak, aby dokázali utvořených dovedností a postojů využívat v sociálním styku a komunikaci ve škole, ale i v širším lidském společenství- žáci se učí respektu, toleranci, porozumění, navazování vztahů s ostatními lidmi, efektivní komunikaci. Škola je již tradičně přisuzována rovněž ochranná funkce, v dobách zavádění povinné školní docházky převažovala ochrana fyzická (před zaměstnáváním dětí v manufakturách, na polích, úrazy, fyzické tresty). Moderní společnost soustřeďuje pozornost i na psychologické aspekty, otázky ochrany zdraví, výchovné, vzdělávací, životní potíže dětí a mládeže (ADHD, kázeňské přestupky, zneužívání omamných a psychotropních látek, šikanování, agresivita, týrání apod.). Škola mladého člověka v době jeho dospívání rovněž připravuje předáváním kulturních postojů a návyků na budoucí profesi, vstup do občanské pospolitosti. Obsahem výuky však není pouze učební látka, ale jak ukazují výzkumy, výrazně působí též „skryté kurikulum“ - sociálně psychologické a sociologické parametry učebních situací a jevy, které se odehrávají v interakcích a aktivitách žáků i v době mimo vyučování. Jedním z takových specifických sociálně psychologických jevů je klima školy a školní třídy.

## 2.4 Prostředí, klima, atmosféra školy a školní třídy

Individuální obraz světa každého člověka vzniká působením fyzického a sociálního prostředí, jeho fyziologické struktury, jeho potřeb a cílů a minulých zkušeností. Nejintenzivnější interakce v rámci sociálního prostředí probíhají v mikroprostředí (rodina, přátelé, školní třída, skupina spolužáků, vrstevníků), tyto kontakty mívají největší frekvenci i trvanlivost. Školu jako celek lze zahrnout do lokálně vymezeného mezzoprostředí. Makroprostředí je představováno společenskými vlivy a podmínkami, ovlivňuje tak obě předchozí. Vliv makroprostředí i mezzoprostředí je zprostředkovaný, méně intenzivní.

Pojem prostředí zahrnuje jak umístění školy (region, město), tak i architektonické, ergonomické hledisko (vhodný nábytek, technická zařízení), zdravotní, hygienické hledisko (osvětlení, větrání) i typ školy. Termín atmosféra označuje krátkodobé, proměnlivé, situačně podmíněné emoční a sociální naladění (např. při zkoušení ve třídě). Pojem klima třídy označuje trvalejší sociální a emoční naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají žáci a učitelé v interakci. „Učení žáků ovlivňuje

*specifický sociálně psychologický systém, který vzniká interakcí mezi několika proměnnými: žák, referenční skupiny ve třídě, školní třída, konkrétní učitelé. Vzniklý dynamický celek má různá označení, např. atmosféra třídy, klima třídy, psychosociální prostředí třídy, edukační prostředí apod. Tento systém nemá jen své aspekty sociálně psychologické, ale také motivační, kognitivní, konativní. Může žákovskému učení pomáhat, může jej tlumit, může je zaměřovat jinak, než by bylo vhodné.“ (Lašek, 2001, s. 5)*

#### **2.4.1 Determinanty a prvky klimatu**

Determinanty klimatu jsou originální, svébytné skutečnosti v životě školy a třídy, které ovlivňují vznik, podobu, účinky klimatu:

1. zvláštnosti školy (typ, zaměření školy, školní pravidla, řád, sankce)
2. zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací
3. zvláštnosti učitelů (osobnost, preferované pojetí výuky, styl výuky)
4. zvláštnosti tříd (třída jako celek, skupiny ve třídě)
5. zvláštnosti žáků (žák jako člen třídy, žák jako osobnost)

Prvky klimatu na sebe recipročně působí, učitel řídí výuku, organizuje, inovuje, navrhuje pravidla, kontroluje, pracuje různými metodami se žáky, diferencuje je podle schopností. Žák spoluvytváří a prožívá klima v osobní rovině – cítí se školou více či méně zaujat, vyvolává třenice nebo jimi trpí, pociťuje učitelovu pomoc, cítí osobní nezávislost, integraci, prožívá soutěživost, zkoumá sebe i okolí. V rovině sociálně psychologické se žák stává členem skupiny, podílí se na její činnosti, je favorizován či odsouván do pozadí učitelem či spolužáky. Lašek (Lašek, 2001, s. 42) vychází ze schématu R. H. Moose, uvádí tři základní dimenze skupin: *vztahovou dimenzi* (míra interpersonálních vztahů a kvalita vzájemných vazeb, míra kooperace, přitažlivost skupiny pro její členy, poskytování pomoci, možnost projevů pocitů a názorů), *dimenze osobního růstu* (podmínky pro osobní růst a autonomii člena skupiny, orientace na úkoly, vytváření podmínek k diskusi, přenos informací uvnitř skupiny, toleranci k některým negativním projevům členů), *dimenze udržování a změny systému* (mechanismy organizace a řízení skupiny, způsob kontroly, schopnost členů vykonávat nové úkoly, přijímat nové role, schopnost a ochota ke změně).

Klima je sociálně psychologickým skupinovým jevem, aktéry klimatu nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky. Grecmanová uvádí, že učitelé jsou si vědomi svého vlivu na povahu klimatu v třídě, považují za pedagogickou povinnost usilovat o klima vzájemné důvěry, vstřícnosti a férovosti (Grecmanová, 2003, s. 20). V klimatu třídy se odráží i způsob řízení a charakter komunikace, podílí se však na něm i její kultura, tedy souhrn existujících norem fungování sociální skupiny, sdílených hodnot a způsobů interpretace dění ve skupině. Klima se vytváří jak při vyučování, tak i o přestávkách a při různých společných akcích třídy.

#### 2.4.2 Klima zdravé školy

Filozofie zdravé školy, školy podporující zdraví, vychází z holistického pojetí zdraví jako stavu, ve kterém se propojují a vzájemně ovlivňují veškeré systémy člověka – biologický, psychický i sociální, jeho vztah k okolnímu světu – environmentální a duchovní složka. Na tomto poznatku je založeno celostní výchovné působení rodičů na dítě od jeho útlého věku, významným aktérem výchovy se posléze stává především škola a její klima. Vše, co se ve škole děje, ať záměrně či skrytě, má vliv na zdraví zúčastněných-žáků, jejich rodičů, pedagogů i dalších zaměstnanců. Pro všechny zúčastněné z toho vyplývá nutnost aktivní účasti na promýšlení a ovlivňování jak protektivních, tak i rizikových faktorů zdravého klimatu ve škole.

Základní podmínkou zdravé školy je bezpečné a podnětné sociální prostředí, jak ho popisuje Program podpory zdraví ve škole (Havlíková a kol., 2006):

1. posiluje motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady žáků i učitelů k plnění úkolů – má význam pro aktuální průběh výuky a učení a z dlouhodobého hlediska pro kvalitu výsledků vzdělávání;
2. navozuje pozitivní prožívání, snižuje riziko aktuálního stresu a úzkostných stavů, jakož i riziko přenášení negativních zážitků a stresu do aktuálních činností, posiluje sebedůvěru a vyrovnané sebevědomí osobnosti jako základu jejího zdravého vývoje a duševní odolnosti v dospělosti;
3. působí na žáky i učitele formativně, odnášejí si do dalšího života a jiných oblastí života vzorce pro svoje prosociální a pro-zdravotní chování
4. zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a učitelů uvnitř i vně školy a vytváří předpoklady pro to, aby škola dokázala řešit včas, adekvátně a na odborné i lidské úrovni výskyt nežádoucích jevů mezi dětmi a mládeží

*Zásady podpory zdraví ve škole:*

- pohoda věcného, sociálního a organizačního prostředí
- smysluplnost výuky, možnost výběru, přiměřenost výuky
- spoluúčast a spolupráce ve výuce; motivující hodnocení žáka
- škola jako demokratické společenství
- škola jako vzdělávací středisko obce

Klima zdravé školy podporuje utváření klíčových životních kompetencí, kompetencí prevence a odpovědnosti za zdraví.

### **2.4.3 Základní cíle pro kompetence prevence**

Základními cíli při utváření kompetencí prevence v rámci podpory zdraví a zdravého životního stylu jsou:

- rozvíjení sociálních dovedností, které napomáhají efektivní orientaci v sociálních vztazích, odpovědnosti za chování a uvědomění si důsledků jednání
- posilování komunikačních dovedností – zvyšování schopnosti řešit problémy, konflikty, adekvátní reakce na stres, neúspěch, kritiku
- vytváření pozitivního sociálního klimatu – pocitu důvěry bez nadměrného tlaku na výkon, zařazení do skupiny, práce ve skupině vrstevníků, vytvoření atmosféry pohody a klidu, beze strachu a nejistoty
- formování postojů ke společensky akceptovaným hodnotám – pěstování právního vědomí, mravních a morálních hodnot, humanistické postoje apod.

*Klíčové životní kompetence, kterými se člověk podporující zdraví vyznačuje:*

1. Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpora zdraví a prevence nemocí. Rozumí pojetí zdraví a nemoci jako výsledku vzájemně se ovlivňujících složek lidské bytosti (biologické, psychické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální) a interakce jedince s prostředím. Rozumí pojmům, které se vztahují k podpoře zdraví a prevenci nemocí, a dovede získat potřebné informace o zdraví, zdraví podporujících metodách, výrobcích a službách.
2. Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou. Reflektuje svůj systém hodnot a přesvědčení a dává je do souvislosti se zdravím svým a druhých lidí, společnosti

a přírody. Dovede kriticky posuzovat vliv událostí, nabídek médií a dalších vnějších faktorů ke zdraví.

3. Dovede řešit problémy a řeší je. Rozhoduje se mezi alternativami, volí způsob řešení, organizuje a plánuje svůj život, je připraven na změnu, počítá s osobním rozvojem a celoživotním vzděláváním.

4. Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života. Dovede se chovat způsoby, kterými zlepšuje zdraví a snižuje rizika. Realisticky reflektuje svoje osobní možnosti a omezení, snaží se dosahovat optimální míry podpory zdraví v rámci svých osobních limitů.

5. Posiluje duševní odolnost. Ovládá zásady a techniky duševní hygieny, umí si poradit se stresem, posiluje duševní odolnost vůči nepříznivým událostem, negativním vlivům a škodlivým závislostem.

6. Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce. Používá je v rodině, na pracovišti, v komunitě a na veřejnosti k vytváření pohody a k šíření myšlenek podpory zdraví.

7. Spolupodílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech. Svými prostředky a silami se aktivně spolupodílí na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví svoje, rodiny, komunity, společnosti, lidstva, přírody, planety.

### 3 Vývoj třídy jako skupiny na střední škole

#### 3.1 Charakteristika vývojového období adolescence

Období dospívání je pro utváření individuálních charakteristik osobnosti, vývoj identity zcela zásadní. Adolescence bývá z tohoto hlediska rozdělována do dvou etap v závislosti na vývojových úkolech, které jedinec plní. Druhá fáze dospívání probíhá od 15 do 20 let věku, je dobou proměn osobnosti i sociální pozice dospívajícího.

Vlastní tělo - tělesné vlastnosti v adolescenci jsou vnímány jako sociální kompetence. Atraktivita, výška postavy, fyzická síla, obratnost jsou součástí identity. Jedinec, který vypadá nezrale, se stává častěji objektem agresivních tendencí, šikany. Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže, proto mají adolescenti silnou tendenci k uniformitě, identifikaci s akceptovaným vzorem. Součástí adolescentní identity je rovněž kompetentnost a výkon, flexibilita, schopnost používat nové způsoby řešení, preference jednoznačných, zásadních a rychlých řešení. Kompromis je chápán jako nežádoucí a méně kvalitní řešení. Určený cíl se snaží dosáhnout s nadšením, nepřejímají „hotové zkušenosti“ jiných. Zásadní význam je přisuzován začlenění do referenční skupiny, pro kterou jsou ochotni vzdát se částečně své jedinečnosti, stát se i konformním (davovým) člověkem. V dalších fázích vývoje identity se postupně vyrovnávají vztahy s rodiči, a dochází k separaci, ukončení závislosti na rodině. Součástí identity se stává mužská a ženská role. Dívky dozrávají rychleji, jejich identitu charakterizuje důraz na vztahy s lidmi, zodpovědnost, ochota a schopnost pečovat o druhé, kooperace, stabilita. Pro chlapce je určující výkon, dosažená sociální pozice, soupeření, dominance. Překypují energií, preferují intenzivní zážitky, okamžité uspokojení, svobodu, nestojí o zodpovědnost.

K sebepoznání přispívá i hodnocení jiných lidí, které funguje jako zpětná vazba. Součástí identity je i vztah k někomu jinému, ztotožnění s člověkem, partnerské vztahy, sebevyjádření např. prostřednictvím alternativní kultury, příslušnost ke skupině. Identifikace s ní je však většinou pouze přechodnou fází, postupně se od ní separuje. Adolescenti uvažují i o absolutně platných hodnotách, hledají smysl života, jeho přesah.

Socializace v adolescenci má typické rysy – jedinec je akceptován jako dospělý, očekává se od něj odpovídající chování. Adolescenti si však sami vybírají pravidla a normy, k nimž chtějí být loajální. Dovedou být věrní tomu, co považují za významné. Pro morální vývoj je typická tendence uvažovat o morálních principech,

zaujímat k nim vlastní stanovisko, absolutizovat a akcentovat závěry. Netolerují odlišné názory, vyžadují dodržování uznávaných principů. Problémy nastávají v hierarchizaci hodnot, u některých dochází k antiidentifikaci s platným společenským řádem – protestu proti společnosti. Nekonformitou manifestují nemožnost seberealizace, náhradním uspokojením se pak mohou stát provokace, projevy agrese, zneužívání omamných a psychotropních látek a jiné.

Mění se sociální role v rodině i ve škole, adolescenti získávají rozdílný status, začínají si uvědomovat sociální diferenciaci ve společnosti. Škola představuje model společnosti, její normy a hodnoty. Vrstevníci postupně nahrazují původní rodinu, navazují partnerské vztahy zahrnující i sexualitu. Partnerský vztah přispívá k dosažení prestiže, seberealizaci, může však vést i k patologiím při opakovaném potvrzování schopnosti získat atraktivního partnera, potvrzování věčné lásky, vzniku závislosti, polygammím vztahům, promiskuitě, nebezpečí onemocnění AIDS, riziku otěhotnění, předčasnému manželství a rodičovství.

### **3.2 Školní třída na střední škole**

Vývojové období adolescence je charakteristické zejména změnou uspokojování potřeby citové jistoty a bezpečí, rodinné vazby jsou nahrazovány vrstevnickými vztahy, ve kterých dospívající hledají oporu a akceptaci. V nově utvořené třídě na střední škole tak adolescenti navazují vztahy založené na sdílení stejné role žáka. Mimo to jim škola umožňuje vzájemný kontakt v malé sociální skupině - třídě a členství v této skupině, jež má pro ně specifickou hodnotu a význam.

Z hlediska sociologického je považován přechod do vyššího vzdělávacího cyklu za mimořádně kritický, neboť při něm dochází k významným změnám ve statusu žáků a nutnosti vypořádat se s novými nároky (Havlík, Kořa, s. 96).

#### **3.2.1 Malé sociální skupiny**

Základním znakem sociální skupiny je interakce jejích členů a vnímání sebe jako skupiny, členy skupiny většinou spojují i společné zájmy, cíle, hodnoty a emocionální vazby. V malé sociální skupině, tvořené zpravidla třiceti až čtyřiceti osobami, probíhá interakce členů tvář v tvář, systém rolí a pozic je relativně stabilní a členové respektují normy a hodnoty skupinového života. Mezi členy skupiny se již ve stádiu vzniku vytvářejí vztahy postupně uspořádané do skupinové struktury – tj. organizace rolí a statusů ve skupině. Role ve skupině určuje, jaké chování se od



konkrétního člena očekává, jaké úkoly má plnit. Skupinový status naznačuje způsob rozdělení moci ve skupině – jaké prestiže, ocenění se jednotlivci dostává od členů skupiny. Jedincům, kteří vyvolávají pozitivní očekávání, působí silným dojmem, bývá velmi brzy připisován vysoký status, rovněž slabým jedincům bývá status připsán v počátečním stádiu vývoje skupiny, velmi obtížně se však později mění. Skupinové normy určují, jaké chování je ve skupině považováno za žádoucí, a jsou spojeny se sankcemi, kterými je nedodržování pravidel „trestáno“. In group normy určují pravidla vzájemného chování mezi členy skupiny, out group normy vymezují, jak bude prezentováno členství ve skupině na veřejnosti a jak se skupina bude chovat ve vztahu k jiným skupinám. Kohezivita (soudržnost, stmelенost) skupiny souvisí i s úrovní rozvoje skupiny (stupeň spolupráce, loajality, produktivity) a s její kulturou.

### 3.2.2 Školní třída jako malá sociální skupina

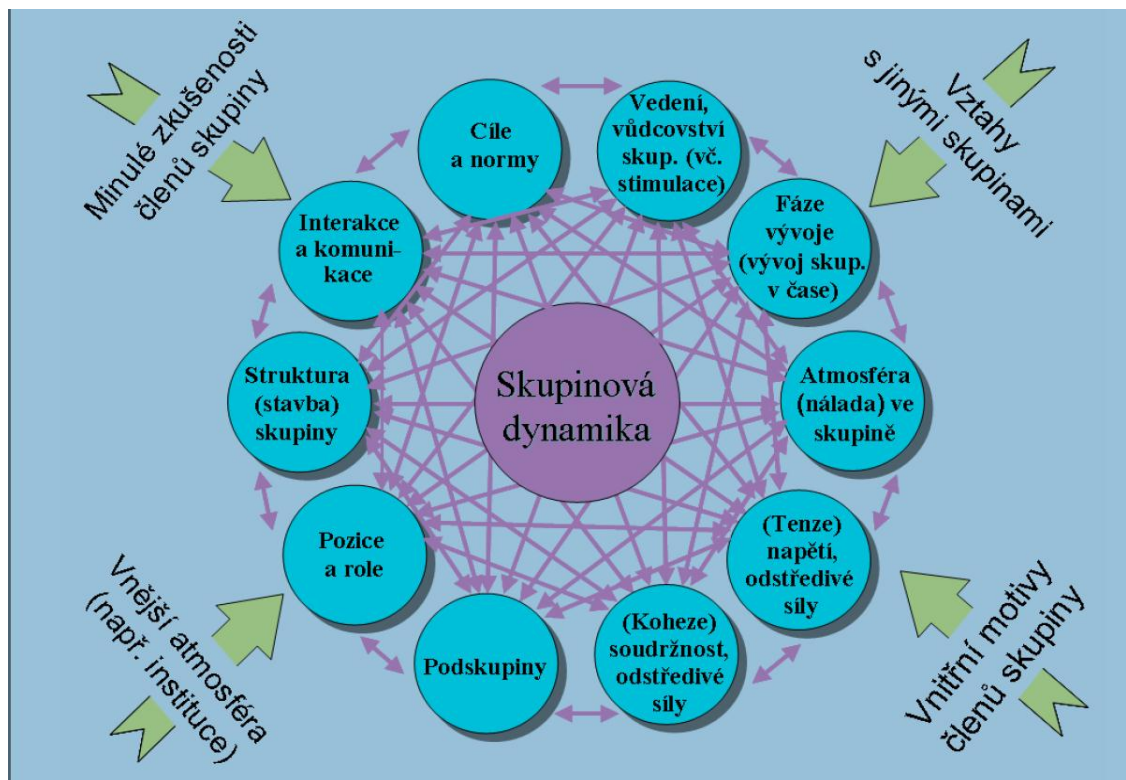
Školní třída na střední škole je prvotně ustavována jako formální skupina v souladu s pravidly pro organizaci vyučování, doba jejího trvání je vymezena délkou studia. Jako formální skupinu ji dále charakterizují tyto znaky: členství ve skupině je zřetelně vymezeno, cíl je vytýčen institucí (školou), škola při porušení pravidel (norem) uplatňuje sankce, které mohou vést až k vyloučení ze skupiny (školy). Podle povahy vazeb je třída skupinou sekundární, vztahy mezi jejími členy vznikají zprostředkovaně (na základě zařazení do stejné třídy). V rámci této formální skupiny se postupně formuje neformální struktura, na základě společných zájmů, zážitků, potřeb vznikají i velmi intenzivní osobní vztahy mezi členy. Klíčový význam pro pozitivní klima ve třídě a efektivitu výchovně vzdělávacího procesu má soulad či nesoulad neformální struktury ve třídě s oficiálními výchovně vzdělávacími cíli instituce, případný rozpor může vést až k opozičním či destrukčním postojům vůči oficiálním normám. V prvotním stádiu formování třídy jako skupiny je proto velmi důležité pedagogické ovlivňování, demokratický proces tvorby pravidel. Podle Pelikána ukázala analýza typů pedagogického působení, že jedním z nosných přístupů pro úspěšnou pedagogickou interakci je *„dimenze nepřímého podněcování žáka k samostatnosti, při které učitel působí na žáka převážně nepřímo, kontrolu přímou nahrazuje vedením žáků k sebekontrolě, svými podněty iniciuje žákovu aktivitu, posiluje autonomii, svěbytnost jednání a zodpovědnost“* (Pelikán, 1995, s. 104 – 105).

Školní třída může být ideálně rovněž skupinou vztažnou (referenční), pokud je vztah žáka ke třídě kladný, členství mu přináší uspokojení. Může však být i záporný,

není-li ve skupině spokojen, případně neutrální. Specifickým znakem školní třídy jako malé sociální skupiny je role pedagoga, který, ač není členem skupiny, výrazně ovlivňuje její formální i neformální strukturu a skupinovou dynamiku.

### 3.3 Skupinová dynamika a její usměrňování

Obrázek 2 Schéma skupinové dynamiky, její prvky podle Matuly



Zdroj: Švec, 2007, s. 17

#### 3.3.1 Prvky skupinové dynamiky

Termín skupinová dynamika použil poprvé J. L. Moreno a K. Lewin. Označuje soubor sil, protisil, procesů působících v každé skupině. Podle Matuly zahrnuje schéma dynamiky skupiny následující prvky (Švec, 2007, s. 17): *Cíle a normy* (cíle - úkoly které má skupina plnit, normy- pravidla chování, kterými se členové řídí), *interakce a komunikace* (měla by být otevřená, asertivní a symetrická), *styl vedení-vůdcovství* (demokratický či autokratický), *stimulace* (vytváření vnějších podmínek pro motivaci členů k účasti na dění ve skupině), *pozice a role*, *struktura skupiny* (organizační schéma), *atmosféra* (převažující nálad), *koheze* (soudržnost skupiny), *tenze, odstředivé síly* (způsobují nespokojenost členů, jejich odchod ze skupiny), *podskupiny* (sledují své dílčí cíle, vytvářejí si vlastní normy), *fáze vývoje skupiny v čase*.

Vývojové fáze ve skupině a jejich přirozený sled podle Tuckmanovy koncepce (Výrost, Slaměník, 2008, s. 327 – 328) :

1. Formování (Forming) – členové skupiny se vzájemně poznávají, vymezují si svůj prostor, zvažují, jaký smysl má příslušnost ke skupině, jaký je její cíl. Ve snaze jevit se ostatním jako atraktivní se snaží působit co nejlepším dojmem, vyhýbat se konfrontaci. Napětí se tak může skrytě hromadit.

2. Bouření, kvašení (Storming) - neshody jsou přiznány, prezentují se veřejně, pojmenovávají se, je hledán způsob jejich řešení.

3. Normování (Norming) - vyjasňují se pozice jednotlivých členů, designovaný vůdce se ujímá své role, dochází k „testování“ a fixování struktury a vytvořených pravidel skupiny, napětí je uvolněno, vyvíjí se skupinová koheze.

4. Optimální výkon (Performing) – struktura rolí ve skupině je stabilní, probíhá efektivní komunikace, členové spolupracují, využívají optimálně svých schopností pro vyřešení úkolů. Skupina v tomto stádiu je schopna spolupracovat s jinými skupinami, vzniká „skupinová kultura“.

5. Ukončení – rozchod, skupina se po naplnění úkolů rozpadá

### 3.3.2 Usměrnování skupinové dynamiky

Podrobněji k podmínkám ovlivňování skupinové dynamiky jednotlivými prvky uvádí Dubec: (Dubec, 2008, s. 48)

- Cíl, kterého má skupina (třída) dosáhnout, musí být srozumitelně zdůvodněn a vysvětlen jeho smysl, jinak ho skupina či podskupiny nemusí přijmout, nepracují naplno, případně ho otevřeně bojkotují. Při hodnocení dosahování cílů je nutné zachovat objektivitu, aby nevznikal pocit nespravedlnosti u některých členů.
- Ve skupině je nutné pracovat s normami tak, aby nepsané normy skupiny byly v souladu s oficiálními normami školy.
- Styl vedení třídy má vliv na chování členů (žáků) ve skupině, jsou -li používány pouze direktivní prostředky, napodobují žáci tento styl i ve styku mezi sebou.

- Materiální a mocenské nástroje stimulace (odměny, tresty, známky) skupinu nemotivují ke spoluúčasti na vedení, efektivním nástrojem pro kooperativní (prosociální) chování je např. vzorové chování.
- Atmosféra soutěživosti ve skupině podporuje dělení na podskupiny „lepších, horších, výherců, poražených“, tím se vytváří prostředí pro dělení žáků a možnou šikanu.
- Otevřená komunikace umožňuje prezentování nesouhlasných názorů, a tím zabraňuje ventilování negativních emocí dovnitř skupiny.
- Pedagogové i členové skupiny by měli ovládat symetrickou, asertivní formu komunikace, aby nedocházelo ke konfrontacím s případnou agresí a verbálnímu či fyzickému násilí.
- Naruší – li se „normální“ vývoj ve skupině, např. ustrnutím skupiny v první či druhé fázi, dochází k permanentnímu boji o moc, vrství se problémy, zvyšuje se napětí, skupina zažívá nepříjemnou atmosféru, členové mají odstředivé tendence.

*Role authority*, nejčastěji třídního učitele v práci se skupinovou dynamikou ve třídě spočívá v předávání zpětné vazby, využívání různých stylů vedení v závislosti na situačním kontextu, asertivním a symetrickém způsobu komunikace, vyloučení konfrontačního stylu, v demokratickém způsobu řešení problémů – nacházení skupinového konsensu a práci s podskupinami.

### 3.4 Zážitkové metody v práci se třídou

Historicky prvním typem programu s prvky zážitkového - aktivního sociálního učení po roce 1989 se stal projekt GO! Jeho autoři, instruktoři Prázdninové školy Lipnice (PŠL), si stanovili jako cíl: *„Vyplnit obrovskou mezeru lidského přístupu ke čtrnáctiletým nastávajícím studentům prvního ročníku střední školy.“* (www. hnutí-go.cz) Od roku 1991 byly ve spolupráci s pražským gymnáziem Jana Keplera pořádány první kurzy, vedené týmem instruktorů PŠL v hájence u Vorlovny nedaleko Lipnického hradu, kde se uskutečnil v roce 1912 první Svojsíkův junácký tábor. Program využíval typické aktivity lipnické školy náročné na fyzickou

i psychickou zátěž, intenzitu, dynamiku programů, vyžadoval velké emocionální nasazení jak ze strany pedagogů, tak i ze strany účastníků, pracoval se zážitkem.

Studentům a jejich třídním učitelům měl program umožnit lépe se poznat ještě před nástupem do nové třídy, školy, vytvořit sociální vazby a pomoci každému nalézt své místo ve skupině. Studenti se měli rychleji adaptovat na nové prostředí, navodit atmosféru radosti, spolupráce, tolerance. Současně měl program připravit mladé lidi pro plynulý přechod z dětství do dospělosti, pro život v demokratické společnosti a přinést novou kvalitu do vztahů mezi rodiči a dětmi. Programu kurzů, které probíhaly do roku 1995, se postupně aktivně účastnili i pedagogové Gymnázia Jana Keplera, takže škola byla dále schopna realizovat další kurzy s vlastním vyškoleným týmem. V druhé etapě projektu s názvem HNUTÍ GO šlo o rozšíření účasti v programu do dalších škol.

Od roku 2002 až po současnost se pořádáním adaptačních kurzů začalo zabývat více organizací, a to nejenom neziskových (o. s. Projekt Odyssea, SVČ Alcedo Vsetín, o. s., STAN, o. s. Na pohodu..., o. s. Prevent, aj.), ale také z oblasti komerčního sektoru (CENTRUM OUTDOOROVÝCH PROGRAMŮ, SPORT LINES s.r.o., Outdoor solutions s.r.o., Janta s.r.o., Inge - Outdoor, aj.). Díky rozmachu různých zážitkově – pedagogických seminářů, které pořádají vzdělávací organizace v ČR (Hnutí GO!, o. s. Na pohodu..., Impuls Třebíč, apod.) si dnes realizují adaptační kurzy školy rovněž samy.

CENTRUM OUTDOOROVÝCH PROGRAMŮ (dále jen COP) organizuje seznamovací nebo adaptační kurzy, jejichž hlavní náplní je pobyt a aktivity venku, v přírodě. Jako zážitkové aktivity jsou nabízeny například paintball, aquazorbing, lanový park, raftování, lukostřelba, bungee running, strategické hry. Seznamovací kurz je v pojetí COP ([www.cop.cz](http://www.cop.cz)) - školní výlet a vloženými aktivitami podle volby ze seznamu nabízených aktivit, nedochází při něm k pedagogickému ovlivňování, zatímco smyslem adaptačního kurzu je stmelení skupiny, posílení kolektivu. „ *Adaptační kurz formuje skupinu tak, že napomáhá odstraňovat její negativa, upravuje chyby celku a chyby v chování či jakékoliv nežádoucí projevy uvnitř skupiny, vše k dosažení lepších výsledků celku. Tyto detaily by měl podrobně sledovat jejich pedagogický doprovod, realizace programu by měla probíhat za pomoci instruktorů. Pedagogický doprovod (třídní učitel) tímto získá přehled o vnitřním fungování skupiny, neměl by být aktivně zapojen do programové části, měl by být spíše aktivním pozorovatelem, následně*

*provádět metodické konzultace s instruktory*“. Mimo outdoorové aktivity jsou jako součást programu nabízeny diskotéky, táboráky, netradiční týmové hry.

Adaptační kurzy pořádané o. s. DO SVĚTA (původně součást o. s. Prevent) mají působit jako prvek specifické primární prevence šikany a záškoláctví a umožnit vzájemné poznání žáků a pedagogů na počátku nového školního roku. Při vybraných aktivitách je třídní učitel zapojován jako spolulektor. Kurzy jsou koncipovány jako počátek nové cesty např. námořní - „Na jedné lodi“, "K2" na téma horolezecké expedice směřující k vysněnému vrcholu, "Stroj času" – jako prostor pro setkání badatelů různých historických událostí, „Apollo 13“ s tématem události, jež vyžadovala výrazné týmové zapojení pro celkový úspěch vesmírné mise.

### **3.5 Vlastní školní projekt a jeho výhody**

Teambuildingový seznamovací program pro žáky prvních ročníků Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu České Budějovice jako nástroj prevence rizikového chování je realizován od roku 2006. Vzniku projektu předcházelo proškolení vlastního realizačního týmu pedagogů školy. Využity byly zvláště zkušenosti školní metodičky prevence rizikového chování ze sociálně psychologických výcviků (o. s. SANANIM, ETERIA, s. r. o.) a zvláště z kurzu vedeného PaedDr. Zdeňkem Martínkem „Šikana ve školním prostředí a její řešení“ založeném na využití skrytého vrstevnického programu PhDr. Nory Martincové. Teambuildingový seznamovací program tak rozšířil škálu aktivit primární prevence pro kolektivy tříd i třídní učitele, ve škole je mu přikládán iniciační význam.

Výhody vlastního projektu spatřujeme především v celkové změně klimatu školy. Chápeme-li prevenci rizikového chování ve škole nikoli jako izolované aktivity či permanentní represi, nýbrž jako harmonizační princip, filozofii, součást etického kodexu školy, musí prevence reflektovat dobu, konkrétní sociokulturní rámec, musí být záležitostí všech členů školního společenství, stát se součástí života školy, jeho věcného prostředí i sociálních vztahů. Aby byla filozofie harmonizace ve školním prostředí přijata, široce sdílena a realizována, je třeba do konceptu osobnostní a sociální výchovy zapojit především pedagogy. Podle našeho názoru je pedagog v tomto procesu nezastupitelný a jeho roli nemůže trvale nahradit sebevíce kvalifikovaný odborník jiné (najaté) organizace. Pedagog, který sám nedisponuje sociálními kompetencemi, stěží k nim může úspěšně vést své žáky. Absolvování sociálně psychologického výcviku jako předpokladu k přípravě vlastního projektu pedagogům (včetně školní metodičky

prevence rizikového chování) pomohlo pochopit, jakými psychickými procesy procházejí žáci při vstupu do nové třídy, školy, jak lze pracovat s dynamikou skupiny, zpětnou reflexí a sebereflexí, jaké jsou principy efektivní komunikace, proč je důležité naučit žáky ve třídě spolupráci, jak tlumit soupeření a agresi.

TSP přináší kohezní efekt do pedagogického sboru. Kohezní efekt - akceptace a participace při naplňování cílů prevence rizikového chování pedagogy školy a zvláště třídními učiteli jsou klíčové pro kontinuitu preventivně výchovného působení. Učitelé proto nemohou pouze pasivně, bez kvalifikovaného porozumění přihlížet, jak se bez jejich účasti formuje třída jako (ne)funkční skupina.

Zpracování vlastního projektu TSP je výhodou rovněž z hlediska evaluace a zachování kontinuálního charakteru preventivní strategie školy. ŠMP i ostatní pedagogičtí pracovníci během realizace programu získávají cenné informace o žácích, jejich zájmech, schopnostech, ale i o struktuře tříd v 1. ročnících, jež se aktuálně výrazně proměňuje z hlediska homogenity-věku (věková hranice od 15 do 26 let), sociálního prostředí i předchozího vzdělání. Školnímu metodikovi prevence (případně sociálnímu pedagogovi) poskytuje program příležitost seznámit se se žáky, poznat jejich problémy (poruchy chování, učení), získat jejich důvěru. Na základě získaných poznatků je možno projekt modifikovat, cíleněji volit strategii a prostředky primární prevence pro jednotlivé třídy a žáky. A naopak, TSP je vstupní aktivitou, součástí širšího projektu optimalizace klimatu školy prostřednictvím změny chování pedagogů, žáků a rodičů ve škole směřujících k osvojení sociálních dovedností souvisejících se zdravým životním stylem. Navazují na něj další preventivní aktivity, práce s dynamikou skupiny v třídnických hodinách a kohezní třídní soustředění v dalších ročnících.

V neposlední řadě přináší vlastní projekt pragmatickou, pro žáky a jejich rodiny významnou ekonomickou výhodu – podstatně menší finanční náročnost než u programů realizovaných cizími poskytovateli. Realizátoři kurzů jsou zaměstnanci školy, žáci se nepodílejí na úhradě jejich mezd, hradí pouze stravu, dopravu a ubytování. Při výběru a zajištění vhodných ubytovacích zařízení napomáhají škole nabídkou majitelé - rodiče žáků školy. Finanční dostupnost je pro většinu rodin faktorem, který limituje účast dítěte na kurzu, pro naplnění jeho cílů je však účast všech žáků nezbytná.

Zkušenosti nabyté během TSP zúročují pedagogové i v dalším výchovně vzdělávacím procesu- umožňují jim zachovat harmonii osobnosti žáků, lidsky se

přiblížit jejich životní realitě, jež se po dobu pedagogické praxe v čase podstatně změnila. Harmonizace znamená porozumět jejich životnímu stylu, prioritám, příčinám školních neúspěchů, čelit stereotypům, hledat nové přístupy, metody a možnosti nápravy nejrůznějších znevýhodnění nejen pro žáky, ale i jejich rodiče. Především je však nutné získat pro ni (zcitlivět) a motivovat pedagogy. Projekt, na kterém se sami aktivně podílejí, je dobrou cestou, jak překonat bariéry rutiny a nepochopení, které pozitivnímu klimatu školy neprospívají.

Program se setkal s velmi pozitivními ohlasy pedagogů, byl podpořen vedením školy, rodičovskou veřejností, MŠMT ČR, oceněn i odbornou supervizí. Po sedmi letech zkušeností s realizací projektu lze na základě výsledků dotazníkových šetření KLIMA ŠKOLY konstatovat, že zpracování vlastního projektu přispělo k efektivitě realizace Minimálního programu prevence rizikového chování i tvorbě pozitivního klimatu školy.



#### **4 Praktická část -Projekt teambuildingového seznamovacího programu pro žáky 1. ročníků Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu České Budějovice**

V praktické části své práce se pokusím propojit své zkušenosti z praxe školního poradenského pracoviště s poznatky uvedenými v předchozích kapitolách teoretické části, zejména tezí, že efektivní primární prevence je založena na zásadách komplexnosti, kontinuitnosti, aktivního sociálního učení, tvorbě pozitivního sociálního klimatu školy, předávání komunikativních, sociálních a interpersonálních kompetencí žákům.

Motivem pro vypracování vlastního projektu TSP byla potřeba aktivně ovlivňovat klima tříd a školy s cílem přiblížit se ideálu zdravé školy. Strukturu preventivních programů na škole bylo nutné doplnit o typ celostní, poskytující účastníkům příležitost učit se přirozeně, na základě vlastního prožitku, emoce, zkušenosti. Organizace vyučování na střední odborné škole a středním odborném učilišti však neumožňuje realizovat zážitkové aktivity během vyučování (více uvádím v popisu cílové skupiny). Jako možnou cestu změny jsme spolu s vedením školy zvolili metodu aktivního sociálního učení, učení zážitkem – nástrojem by měl být TSP. Jedná se o aktivity určené konkrétním skupinám na startu jejich společného působení nebo v etapě významných změn.

Cílem praktické části mé práce je vytvoření návrhu metodického materiálu, který může sloužit jako inspirace pro výběr efektivních aktivit při realizaci preventivního programu školy, může být využit metodiky prevence rizikového chování, výchovnými poradci i třídními učiteli na středních školách. Je rovněž vhodné doporučit seznámení s metodickým materiálem rodičům žáků, kteří většinou nemají konkrétní představu o cílech a náplni programu, a nepovažují proto účast dítěte v programu za účelnou a smysluplnou. S navrhovanou metodikou je doporučeno pracovat kreativně, flexibilně, obměňovat její obsah podle aktuálních podmínek v konkrétní skupině žáků.

V první etapě praktické části popíši metody zážitkové pedagogiky, zejména teorii komfortní zóny a Kolbův cyklus učení, teorii hraní rolí a další didaktické metody a techniky, které ve své práci využiji. Podrobněji se budu zabývat metodami aktivního sociálního učení (zážitkové učení), skupinové práce, sociálně psychologického výcviku, metodami ovlivňování skupinové dynamiky, metodami aktivizujícími a inscenačními,

hrou, hraním rolí, dramatizací, sociodramatem. Dále budou zmíněny informační metody, brainstorming, kladení otázek, diskutování, dialogické metody.

V druhé etapě se budu věnovat implementaci teambuildingového seznamovacího programu do školního vzdělávacího programu, preventivní strategie školy. Program by měl být nastartováním, součástí kontinuální práce se skupinou, třídou, nikoli jednorázovou aktivitou.

Obsahem třetí etapy bude vlastní návrh metodického materiálu Teambuildingový seznamovací program pro žáky prvních ročníků střední školy. Budu vytvářet návrh aktivit tří denního programu pro žáky prvních ročníků školy. Popíši cíle, principy, cílovou skupinu, strukturu celého programu i obsah jednotlivých bloků programu, materiální zázemí a personální zabezpečení. Součástí práce budou rovněž návrhy evaluačních nástrojů, zejména dotazníku pro žáky i pedagogy, s jehož pomocí lze vyhodnotit naplnění stanovených cílů a efektivitu zvolených metod a prostředků.

#### **4.1 Metodologická část**

Při tvorbě projektu Teambuildingového seznamovacího programu jsem vycházela z následujících teoretických modelů - Kolbova cyklu učení a teorie komfortní zóny.

Teorie komfortní zóny (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 85) rozlišuje tři zóny, do kterých se člověk během svého života dostává: v první zóně bezpečí, nudy a komfortu tráví většinu času, cítí se v ní bezpečně, zabývá se každodenními rutinními činnostmi, které dobře zná. Na základě předchozích zkušeností již objevil způsob, jak se v podobných situacích chovat, přinášejí mu nízkou intenzitu prožitku. V druhé zóně – učení se skrývá největší učební a rozvojový potenciál člověka. Nové činnosti jsou zde doprovázeny emočně intenzivními – kladnými i zápornými prožitky. Pokud člověk překoná obavy, překročí hranici komfortní zóny, cítí se dobře, může se naučit novým věcem a hranice své komfortní zóny rozšíří. Třetí zóna je vnímána jako ohrožení, výjimečně se člověku podaří situaci zvládnout, příště se jí však raději vyhne. Komfortní zóna se pak nezvětšuje, naopak dochází k jejímu zúžení. Pro učení novým věcem má tedy zásadní význam nasměrování do zóny učení, správná míra náročnosti úkolů, které mají účastníci zvládnout. Jsou-li úkoly nenáročné, zůstává člověk ve své komfortní zóně, ničemu novému se neučí. Optimálních výsledků lze dosáhnout, vnímá-li člověk úkol jako zdánlivé nebezpečí, dobrodružství v bezpečném prostředí. Atraktivní, dobrodružné aktivity, které účastníky baví, přispívají k lepšímu zapamatování, a tedy

i k efektivnějšímu učení (překonávání psychických bariér, předsudků, komunikaci, sebedůvěře, empatii, týmové spolupráci apod.). Při aplikaci teorie komfortní zóny v teambuildingových aktivitách je však podle našeho názoru nutno zachovat správnou míru kritického přístupu, překonávání komfortní zóny by se nemělo stát jediným principem teambuildingových kurzů, účelná je jistá minimální míra rizika, avšak při zachování psychické pohody a emoční bezpečnosti.

Kolbův cyklus učení vychází z humanitní a kognitivní psychologie, je založen na teorii učení a získávání znalostí z vlastních zážitků, důležitá je vlastní aktivita účastníka. Zdůrazňuje se vysoká míra efektivity učení (až 80 procent) a vyšší zapamatovatelnost poznatků. Cyklus lze schematicky popsat ve čtyřech fázích učení, jak probíhají v běžném životě (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 42-44):

1. Setkání s konkrétní zkušeností, zážitek
2. Rozbor- pozorování, přemýšlení, kritická reflexe
3. Abstraktní zobecňování – vytváření pojmu, představy
4. Aktivní experimentování, testování naučeného - nová kvalita

**Obrázek 3 Kolbův cyklus učení**



**zdroj: [www.google.cz](http://www.google.cz)**

V teambuildingovém programu bývá setkáním s konkrétní zkušeností úkol zadaný skupině; poté následuje ve skupině fáze hledání řešení, plánování, rozdělování rolí, účastníci se snaží splnit úkol, fáze končí uplynutím časového limitu, splněním nebo

nesplněním úkolu. Rozbor aktivity má tři části – a) ohlédnutí -jak účastníci splnili úkol; na počátku je vhodné ponechat účastníkům prostor pro vyjádření emocí, skupina si připomene, co se událo, nehodnotí, pouze popisuje děje, b) zhodnocení – co se povedlo, co se nepovedlo- účastníci hledají, co by mohli změnit. Lektor by měl vést skupinu tak, aby hodnocení bylo vyvážené a účastníci se pouze navzájem neobviňovali z neúspěchu, c) plán změn – co příště udělat jinak, které procesy jsou nastaveny efektivně, skupina volí aktuální témata, na která se zaměří. Nová kvalita je nová aktivita, při které může skupina využít poznatky získané při rozboru (review) předchozí aktivity. Review tak umožňuje rozvoj schopnosti empatie, všímavosti k okolí i vývoj, pokroky ve skupině i u jednotlivců. Účastníci si mohou lépe uvědomit problémy, řešit je a využít přítomných nápadů a myšlenek členů skupiny, sdílet je.

Mimo teorie komfortní zóny a Kolbova cyklu učení budou v praktické části mé práce použity další didaktické metody a techniky, kterým se budu podrobněji věnovat v následujících podkapitolách - metody aktivního sociálního učení (zážitkové učení), skupinové práce, sociálně psychologického výcviku, metody ovlivňování skupinové dynamiky, aktivizující metody – inscenační, hra, hraní rolí, dramatizace, sociodrama. Dále budou použity informační metody, brainstorming, kladení otázek, diskutování, dialogické metody.

#### 4.1.1 Aktivní sociální učení

Výchovně vzdělávací proces ve škole i školských zařízeních směřuje k rozvoji kompetencí jako souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Postoje jako kognitivní a konativní tendence se získávají učením, podobně jako u učební látky je však i při osvojování sociálních forem chování mimo výkladu nutné zařadit i procvičování. Při osvojování sociálních forem nemají všichni žáci ve třídě stejný prostor pro uplatňování zásad, které jim škola či rodina vštěpuje, může pak docházet k posilování a fixaci maladaptivních projevů chování. Primární úlohu v osvojování si určitých reakcí podle Němce a Kusého hrají faktory frekvence a odměny. *„Opakováním si jedinec vytváří stále přesnější obraz o situaci v podobě vnitřních modelů vnější situace a stále určitější program postupu činnosti. Dochází k zobecňování dovedností na různých psychických úrovních, přičemž se zde může uplatňovat i vliv zobecňujícího transferu, vliv vědomí důležitosti úkolu apod. Tím jsou vytvořeny předpoklady pro to, aby se v pokračujícím procesu učení stále více uplatňoval formativní účinek při*

*opakování osvojených dovedností. Při jejich používání v nových situacích se zobecňují, čímž vznikají dispozice pro jejich další úspěšné použití.“ (Němec, Kusý, 1998, s. 34)*

Nepřiměřené reakce u některých jedinců mohou být ovlivněny i nápodobou a jejím posílením různými formami sociální odměny či podmiňováním, kdy je na základě vytvoření spoje mezi podnětovou situací a chováním uchována určitá zkušenost (může vzniknout i na základě asociace, prostého záznamu paměťových stop apod.). Pro svou cílevědomou činnost si člověk vytváří plán, při jehož realizaci musí nutně zpracovávat informace – porovnávat, hodnotit s plánovaným cílem. V tomto procesu hraje důležitou roli používání zpětné vazby, způsob integrace dílčích úkonů i volní úsilí, se kterým člověk překonává únavu, nepříjemné pocity i nežádoucí reakce.

Mimo uvedené kognitivně operační stránky mají na učení vliv psychofyziologické faktory- připravenost (vyzrálost) organismu, psychiky, motivační, emoční, sociální faktory a vlastnosti osobnosti (mimo jiné i obecné předpoklady učení).

#### **4.1.2 Skupinové formy práce**

V rámci aktivního sociálního učení zaujímají skupinové formy práce specifické místo – většina psychických potíží a výchovných problémů je interpersonální povahy, týká se mezilidských vztahů, proto jejich náprava je hledána opět ve společenském prostředí, s využitím skupinových procesů a skupinové dynamiky. O metodách usměrňování skupinové dynamiky se zmiňuji v následující podkapitole.

#### **4.1.3 Metody usměrňování skupinové dynamiky**

Kolektivní způsob výuky ve škole s sebou přináší i paralelní proces učení, jev, jenž může posílit výchovné působení pedagoga, pokud této výhody je schopen využít. Princip vrstevnické korektury chování a jednání může nahradit vliv širší rodiny, který v současné době v souvislosti s proměnami tradiční široké rodiny na převážně nukleární typ výrazně chybí. Svoboda uvádí, že výsledky dlouhodobého výzkumu „Třída v krizi“ odhalily čtyři základní příčiny krizových situací ve třídách- používání agresivity, vztahy mezi pohlavími, vliv učitele a školní prostředí (Svoboda, 2009, s. 10 -12). Ve třídách, kde mezi žáky panují zdravé vztahy, byl potvrzen pozitivní vliv vzájemné konfrontace norem rodin s převážně mužským pohlavím s modelem norem rodin s ženským pohlavím. Kvalitní úroveň vzájemných vrstevnických vztahů, vstřícnost, zvláště mezi pohlavími, působí preventivně proti výskytu rizikového chování. Důraz proto není kladen na výkon, úspěšnost není výsledkem rivalit

a konkurence. Prvořadým kritériem, podle kterého hodnotí žáci význam pobytu ve třídě, je sounáležitost, patření, ochrana, spolupráce.

Pro vytvoření a udržení specifického školního klimatu i usměrňování skupinové dynamiky ve třídě vytváří škola své vlastní prostředky motivace – systém veřejných odměn, hodnocení, negativních sankcí – společenský řád školy. V třídním kolektivu by měla být od počátku jeho vzniku dobře nastavena pravidla, limity – prvky, které současně před něčím chrání a v něčem brání, na rozdíl od sankce, která pouze v něčem zabraňuje. Skupina by měla tyto limity přijmout, interiorizovat je. Limity jsou však často nevhodně zaměňovány za sankce. Třída -skupina, která nemá dobře nastavené limity ani autoritu, která by je s ní spoluvytvářela, sama dodržovala, včas a adekvátně udělovala sankce za jejich porušování, spěje k anarchii, jejímž cílem je pomocí síly a ráznosti nastolit ostatním takové limity, které vyhovují právě a jedině jí.

Zásadními regulačními mechanismy jsou pocity viny (rozpor mezi Já a Já), a studu (rozpor mezi Já a Společnost). Třída-skupina, která se nechová a nejedná podle přání a hledané nepsané normy školy, je časem nucena vypořádat se s tlakem podskupiny, která se utvoří uvnitř skupiny a vnucuje ostatním vlastní pravidla s prvky anarchie. Ostatní mají tři možnosti, jak se s touto nepsanou normou vyrovnat: a) normu podporovat bez pocitu viny a studu – jsou stejní jako iniciátoři, b) někdy se přidat, jindy odsuzovat – hlasitým vyjádřením se sice zbaví studu, což ale nevede ke změně, c) zůstat v tiché opozici s tím, že budou prožívat pocity studu a viny, což nevede k vzájemnosti. Tímto rozdělením je patologická norma potvrzena.

Usměrňování skupinové dynamiky jako metody ovlivňování skupiny- třídy napomáhají zážitkové techniky, hry. Hry jsou založené na zážitku sebe - sebezkušenostní, interakční, pohybové hry, hraní rolí s prvky sociometrie, brainstormingu. Hraní rolí umožňuje žákům vyzkoušet si různé způsoby chování v modelových situacích. Smyslem těchto her je zviditelnění skupinových vztahů a procesů a vytváření prostředí pro cílenou intervenci do nich (Hermonchová, 2005, s. 18). Nejdůležitějším prvkem her je zpětná vazba, sled akcí a reakcí členů skupiny, kteří si neustále vyměňují informace, ze kterých si odvodí rozdíly mezi tím, jak se vnímají sami a jak je vnímají ostatní. Přitom dochází k uvolnění atmosféry, navození důvěry, zlepšení vzájemné komunikace, reflektování a respektování pocitů druhých a vyrovnávání hodnot (Hermonchová, 2006, s. 15). Hry, cvičení, aktivity – bývají rozdělovány do kategorií podle toho, v čem vidí autoři jejich těžiště (například vnímání,

komunikace, zpětná vazba, interakce, kooperace, soutěžení, skupinové normy, předsudky). Hry většinou napodobují (simulují) reálnou situaci, ke které by mohlo dojít (princip zátěžové situace v bezpečném prostředí), umožňují uvolnění, podporují kreativitu a vnášejí do skupin dynamiku a určité napětí.

Hra umožňuje účastníkům zažít intenzivní identifikaci s rolí a s problémy s ní spojenými, současně si však zachovat i odstup od situace, nadhled, humor. Vedoucím (iniciátorům) hry je umožněno pozorovat dění ve skupině, upozorňovat ostatní na jevy, kterých by si jinak nepovšimli (zcitlivění), případně vhodně do průběhu hry intervenovat.

Termínem intervence je označováno záměrné usměrnění skupinové dynamiky pomocí her a technik (Hermochová, 2005, s. 20). Při využívání těchto postupů je vždy potřeba uvědomit si, že veškeré dění, události během her zůstávají součástí historie, vědomí a tradice skupiny (třídy) a ovlivňují její klima.

#### **4.1.4 Sociálně psychologický výcvik**

Formou intenzivního výchovného působení popsaného výše je sociálně psychologický výcvik. Vede k rozvoji schopností a osvojování si dovedností v jednání s lidmi. Využívá aktivních metod – her, hraní rolí, inscenační metody, sociodrama, psychodrama, situačně úkolové hry. Valenta (Valenta, 1999, s. 19) volí v závislosti na různých aspektech pro sociálně psychologický výcvik např. názvy: aktivní sociální učení- (hledisko vnitřního procesu učení), interakční pedagogika (hledisko metodického principu a vnějšího zásahu), intervenční metody (hledisko průniku do psychologických struktur osobnosti, hledisko proměny a prostředku), trénink sociálního chování (hledisko typu opatření a cíle).

Svoboda (Svoboda, 2013, s. 38) uvádí jako základní společné charakteristiky všech typů skupinového výcviku tyto body: jde o minimalizovaný model společnosti, který pracuje se skupinovými procesy prostřednictvím intenzivního, záměrného procesu učení; proces učení je podporován atmosférou psychologického bezpečí, role členů skupiny je ve srovnání s rolí trenéra zdůrazněna. Hermochová popisuje metodicko didaktický postup s využitím tematicky zaměřené interakce (TZI) zpracovaný Ruth Cohnovou (Hermochová, 2005, s. 98) TZI slučuje „sociální učení“ a učení zaměřené na získávání znalostí, na učení se podílejí tři faktory: 1. JÁ (osobnost), 2. MY (skupina), 3. ONO (téma). „*Tento triangl je zahrnut do prostředí, ve kterém skupina pracuje: čas, místo, historické, sociální a politické okolnosti.*“ Role učitele jako odborníka a didaktika



pak spočívá v podpoře třídy jako skupiny, nikoli však skupiny jednotlivců - rivalů, kteří spolu soupeří. Jak uvádí Hermochová, jedním z problémů při přenosu poznatků z výcviků do reálného prostředí školy se jeví skutečnost, že škola je současně rovněž kompetitivním prostředím, ve kterém se soutěží nejen např. v oblasti tělovýchovy, známkování, ale i v nejrůznějších soutěžích.

Cílem sociálně psychologického výcviku je „*zlepšení sociálních vztahů a dovedností, prohloubení sebepoznání, získání vhledu do vlastních postojů, prožitků a reakcí, uvědomění si zpětné vazby vlastního vlivu na okolí, získání dovedností efektivně se orientovat v mezilidských vztazích, porozumění skupinovým procesům a získání dovedností aktivně do nich zasahovat*“ (Němec, Kusý, 1998, s. 40).

#### **4.1.5 Dramatická výchova**

Dramatická výchova (na některých školách dnes samostatný předmět) je zaměřena na celostní učení – ducha i těla. Pracuje jak s vlastní zkušeností dítěte, rozvíjí ji, obohacuje, tak i s autentickým zážitkem účastníků, každý se stává spoluvůrcem procesu. Cílem výukových programů v dramatické výchově je sebepoznání, poznání druhých, společné nastolení atmosféry bezpečí a vzájemné důvěry, zodpovědnost jednotlivce za ostatní a za společný výsledek. Výukové programy podporují rovněž spolupráci ve skupině, schopnost nastavení pravidel práce ve skupině a jejich dodržování.

## **4.2 Implementace TSP do ŠVP, preventivní strategie školy**

V druhé etapě koncipování svého modelu teambuildingového seznamovacího programu jsem realizovala analýzu školního vzdělávacího programu a preventivního programu školy. Základním dokumentem, ve kterém je podrobně rozpracován plán výchovných a vzdělávacích aktivit vedoucích žáky ke zdravému životnímu stylu a podporujících jejich osobnostní a sociální rozvoj, je Minimální program prevence rizikového chování (dále MPP). Vychází z cílů školního vzdělávacího programu a je zpracováván školním metodikem prevence jako školní preventivní strategie s dlouhodobým výhledem a krátkodobě vždy na jeden rok, po jehož uplynutí je pravidelně vyhodnocována jeho účinnost a prováděna aktualizace. Podléhá kontrole České školní inspekce.



#### 4.2.1 Struktura Minimálního programu prevence na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích:

MPP je formálně rozdělen na čtyři části. První část obsahuje základní údaje o škole, druhá mapuje situaci na škole pro stanovení cílů Minimálního programu prevence, ve třetí jsou určeny cíle MPP a ve čtvrté je popsán preventivní program pro aktuální školní rok.

Vstupní informace pro zmapování situace na škole jsou získávány průběžně během školního roku od všech pedagogických pracovníků školy, s nimiž je školní metodik prevence i výchovní poradci v neformálním kontaktu, dále na pedagogických radách, při konzultačních hodinách, zasedáních výchovných komisí. Na počátku školního roku je vždy ve všech třídách prvních a druhých ročníků studia prováděn ŠMP monitoring podle metodiky „Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže“ (autoři PhDr. Jiří Němec a Mgr. Ivana Bodláková). S výsledky je seznámeno vedení školy, pedagogičtí pracovníci, žáci i rodiče žáků. V monitorovaných i některých vybraných třídách probíhají za účasti třídního učitele vrstevnické semináře s využitím metod aktivního sociálního učení, sociometrických technik. Velmi významným zdrojem informací o žácích jsou právě třídní TSP pro žáky prvních ročníků pořádané mimo sídlo školy v průběhu měsíců září a říjen. ŠMP se setkává průběžně během školního roku s rodiči žáků při konzultačních dnech, dnech otevřených dveří, neformálních společenských akcích, ale i na poradenském pracovišti školy. Ve všech budovách školy jsou pro žáky i pedagogy umístěny informační nástěnky s důležitými kontakty a schránky důvěry. Nejcennějším zdrojem poznatků jsou pro ŠMP i ostatní pedagogy neformální rozhovory se žáky při nejružnějších školních i mimoškolních aktivitách.

*Dlouhodobé cíle (strategie) MPP jsou formulovány na základě vyhodnocení všech získaných dat:*

1. vytváření pozitivního klimatu ve vztahu mezi pedagogy a žáky, mezi žáky a ve vztahu pedagogičtí a ostatní zaměstnanci školy, osobnostní a sociální výchova
2. uplatňování vrstevnického principu, podpora žákovské samosprávy
3. důsledné zařazování témat z oblasti prevence rizikového chování do vyučování ( ŠVP)
4. motivace žáků k účasti na volnočasových aktivitách

5. spolupráce s rodičovskou veřejností (občanské sdružení Gastroclub, školské rady)

6. spolupráce s okresním metodickým střediskem Pedagogicko psychologické poradny, krajskou metodičkou prevence rizikového chování, odbornými institucemi

(adresář spolupracujících institucí je součástí MPP).

Ve čtvrté části MPP jsou konkretizovány cíle pro každý školní rok v oblasti práce pedagogického sboru a vedení školy a přímé práce pedagogů. Navržen je plán vzdělávání školního metodika prevence rizikového chování a všech pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikových projevů chování, v oblasti spolupráce školy s rodiči a program preventivních aktivit pro žáky (jakým způsobem budou žáci seznámeni s činností ŠMP, možnostmi pomoci a MPP, jakými metodami a prostředky bude prováděna specifická prevence pro žáky ve výuce, jakými metodami budou řešeny individuální situace ve třídě (indikovaná prevence), krizový plán školy, jednorázové aktivity pro žáky, ostatní akce v oblasti nespécifické prevence – volnočasové aktivity.

MPP v závěrečné části stanoví způsob evidence výskytu veškerých projevů rizikového chování, nástroje evaluace k vyhodnocení jeho efektivity, datum a způsob seznámení vedení školy a pedagogického sboru s obsahem tohoto dokumentu. Přílohami MPP jsou výsledky monitoringu pro příslušný školní rok dle metodiky Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže (zpracované grafy, popis situace), krizový plán (krizová intervence), adresář pomáhajících institucí.

#### **4.2.2 Koncepce a obsah školního programu prevence na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu**

Střední škola a Vyšší odborná škola cestovního ruchu České Budějovice je zaměřena na přípravu budoucích odborníků v oblasti gastronomie, hotelnictví a turismu, v denní formě zde studuje kolem 700 žáků v tříletých oborech s výučním listem či čtyřletých oborech s maturitní zkouškou. Škola vykonává činnost střední odborné školy, středního odborného učiliště, vyšší odborné školy, domova mládeže a školní jídelny. Specifikem jejího školního vzdělávacího programu je jeho komplexnost. Všem žákům je v rámci výchovně vzdělávacího procesu poskytováno teoretické a praktické vyučování a výchova mimo vyučování.

Základní myšlenkou školní socializace je teze: poctivá práce (tedy i školní učení, produktivní práce během odborného výcviku) je hodnotou a současně i zdrojem

všeho. Škola tak uvádí žáky do reálného světa práce, prezentuje ji jako smysluplný životní cíl. Socializace dále zahrnuje zmiňovaný teambuildingový seznamovací program ve škole i na domově mládeže realizovaný vlastním realizačním týmem a třídními učiteli. K analýze školního klimatu slouží např. metodika o. s. SANANIM, sociometrické měření (např. o. s. Odyssea aj.), specifická indikovaná prevence ve třídách probíhá formou projektů, vrstevnických seminářů, skrytého vrstevnického programu (metodika PaedDr. Z. Martínek, PhDr. N. Martinová), technik aktivního sociálního učení.

Komplexnost edukace ve škole souvisí s kompetencí k trávení volného času. Zejména dospívající mladí lidé jsou vyzýváni ke konzumaci zábavy reklamními slogany o tom, že smyslem života je užít si, odvázat se při adrenalinových sportech, energii lze lehce načerpat z energetických nápojů, relaxovat znamená požívat alkohol, ideálem ženské krásy jsou modelky s dětskou siluetou postavy atd. Škola proto motivuje žáky i v rámci nespecifické prevence (výchovy mimo vyučování) k aktivitám, ve kterých každý může zažít úspěch a ocenění - sportovní hry, soutěže, aktivity v tvůrčí dílně, školním pěveckém sboru, hudební skupině, školním časopisu, školním televizním studiu. Žáci mohou sami navrhovat, organizovat, realizovat své nápady např. při péči o estetické a ekologické prostředí školy, domova mládeže, jejich okolí nebo při akcích, které prezentují školu na veřejnosti. Vychovatelé domova mládeže participují při naplňování výchovně vzdělávacích cílů školy jako animátoři volnočasových aktivit, ale i v roli sociálních pedagogů; pracují formou patronátů nad třídami se všemi žáky školy.

Úspěšnost preventivního působení předpokládá rovněž otevřené vztahy směrem k veřejnosti, zvláště rodičům. V rámci školního poradenského pracoviště jsou rodiče žáků partnery, je zdůrazňována jejich výsostná odpovědnost za výchovu dětí. Škola spolupracuje rovněž s občanským sdružením rodičů a dalších partnerů školy, s klinickým psychologem, speciálním pedagogickým centrem, Orgány sociálně právní ochrany dětí, odbornými institucemi, Policií České republiky.

V kontextu školního preventivního programu SŠ a VOŠ cestovního ruchu je TSP vnímán nikoli jako jednorázová aktivita, nýbrž jako součást kontinuálního projektu optimalizace klimatu školy, jako nástroj prevence rizikového chování, jenž má iniciační a socializační význam. Škola prezentuje a zviditelňuje novým žákům, pedagogům, rodičům i širší veřejnosti pravidla, postoje a hodnoty, které považuje za zásadní a jejichž akceptování od nich očekává. Otevřeným přístupem k novým žákům současně

prezentuje žádoucí model kooperativního, týmového, nikoli soutěživého chování a vybízí je k aktivní účasti na utváření prostředí a klimatu třídy a školy.

### **4.3 Metodika teambuildingového seznamovacího programu**

V následující části představuji jako výsledek své práce v předchozích etapách návrh metodického materiálu – Metodiku teambuildingového seznamovacího programu pro žáky prvních ročníků Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu České Budějovice.

#### **4.3.1 Cíle programu**

Cílem programu je:

- změna postojů a chování, posilování sociálních dovedností a odolnosti vůči zátěži, nácvik komunikace, efektivního řešení konfliktních situací.
- utváření třídního kolektivu - spolupracující skupina vrstevníků, vybudování struktury skupiny, pravidel a emočních vazeb, ustanovení žákovské samosprávy
- diagnostika žákovské skupiny
- zefektivnění činnosti třídního učitele, školního metodika prevence

#### **4.3.2 Principy programu**

- stimulace osobního rozvoje a hodnotové orientace podporou sebedůvěry, vlastní aktivity
- důraz na utváření příjemného sociálního prostředí ve třídách, ve škole
- rozvoj sociálních dovedností - participace místo nezdravého soupeření, nácvik efektivní komunikace - vzájemné naslouchání, respekt k názorům druhých, asertivita
- zdravé učení - interaktivní metody, techniky aktivního sociálního učení, zážitkové učení, vrstevnický princip
- dobrovolnost, sebereflexe, zpětná vazba,

- otevřené partnerství – pozitivní interpersonální vztahy žák – žák, pedagog – žák, žák – pedagog,
- aktivní účast a netradiční spolupráce třídního učitele v rámci třídy
- spolupráce s rodiči při přípravě soustředění
- navázání vztahu důvěry mezi ŠMP a žáky, „zviditelnění“ školního poradenského pracoviště
- důraz na psychické a fyzické bezpečí – do programu nezařazujeme adrenalinové ani jiné aktivity, které nepřispívají budování pozitivních vztahů, spolupráci, emoční bezpečí je ošetřeno vyvážeností, střídáním aktivit a pravidlem STOP
- základní metodická pravidla - 3 pilíře: program se odehrává mimo sídlo školy, sedíme v kruhu, psychická bezpečnost
  - pravidla psychické a fyzické bezpečnosti
    - pravidlo STOP – právo vystoupit z aktivity bez udání důvodu, stát se nezúčastněným pozorovatelem.
    - dotazy až po instrukci.
    - když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to.
    - oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou.
    - když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme.
    - chodíme včas.

#### 4.3.3 Cílová skupina

Cílovou skupinou programu jsou žáci prvních ročníků Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu České Budějovice, jejich rodiče, pedagogičtí pracovníci školy. V souvislosti s demografickou situací ve společnosti, globalizací, imigrací a dalšími vlivy se proměňuje složení tříd z hlediska jejich homogenity. V prvních ročnících střední školy nově usedají do školních lavic častěji i žáci starší osmnácti let, kterým se dosud nepodařilo z různých důvodů dokončit středoškolské vzdělání, případně studují již druhý obor. Ke vzdělávání ve středních školách jsou přijímány i děti imigrantů, příslušníci různých etnických menšin potýkajících se

s rozličnými bariérami (jazykovými, kulturními apod.) a žáci s handicapem. Spolužáci, členové formálně ustavené skupiny - třídy spolu reálně tráví velmi málo času. Na pracovištích různých zaměstnavatelů, kde se po týdnu střídají během odborného výcviku či odborné praxe, se potkávají ve zcela odlišných a nehomogenních skupinách (žáci různých ročníků) než během teoretického vyučování ve škole. Na rozdíl od žáků základní školy či gymnázií mají časově i prostorově velmi ztíženou možnost navazovat vztahy, komunikovat, což přispívá k prodloužení a znesnadnění procesu konstituce skupiny, případně jejímu ustrnutí ve fázi bouření, boje o moc. Žákům chybí společné zážitky, vědomí MY. Před zavedením TSP do školního vzdělávacího programu se nezřídko stávalo, že žáci na konci druhého ročníku neznali navzájem svá jména, někteří ani nevěděli, že jsou spolužáky z jedné třídy. V atmosféře anonymity, neusměrňování skupinové dynamiky docházelo k soupeření o vliv jak mezi žáky, tak i mezi žáky a učiteli. Bez vzájemné důvěry a pocitu přináležení docházelo k častějšímu porušování pravidel, která nebyla žáky znatelná, naopak neformální vůdci vnucovali ostatním svá nepsaná pravidla silnějšího. V takovém klimatu se daří šikaně, agresivitě, strachu, zhoršují se studijní výsledky, někteří žáci se škole vyhýbají, jiní se snaží „přežít“. Pedagogický sbor plně vytížený vyučovacími povinnostmi na několika budovách školy cítil, že je třeba změny, s dynamikou skupiny však z různých důvodů nepracoval, učitelé většinou využívali kázeňských opatření, která nepřinášela žádoucí zlepšení.

#### **4.3.4 Materiální zázemí**

Program probíhá mimo sídlo školy v ubytovacích a stravovacích zařízeních vhodných pro rekreaci dětí a mládeže, s celodenním stravováním formou plné penze s pitným režimem. Je důležité, aby bylo ubytování zajištěno v jedné budově, společně pro celou skupinu. V ubytovacích zařízeních by měly být k dispozici prostorné klubové místnosti umožňující volný pohyb při komunitních aktivitách i venkovní areál poskytující příležitosti pro relaxaci i aktivní trávení volného času v přírodě.

#### **4.3.5 Personální zabezpečení**

Program je standardně zajištěn třemi lektory. Hlavním lektorem je metodik prevence RCH školy, který vede zážitkové aktivity plnící cíle deklarované v popisu programu a společně s třídním učitelem provádí diagnostiku žáků i skupiny (sociometrické techniky). V rolích lektorů, pomocných lektorů a animátorů volnočasových aktivit jsou třídní učitelé, výchovní poradci školy, vychovatelé domova mládeže. Realizační tým může doplnit podle možností a specifik školy i školní

psycholog nebo speciální pedagog. Nejdůležitějším členem týmu je však třídní učitel, který se touto cestou stává aktivním v celém procesu formování skupiny. Fixuje svoji pozici ve třídě vzhledem k roli, kterou v ní jako třídní učitel hraje. Členové realizačního týmu by měli být absolventy akreditovaných kurzů s prvky sebezkušenostního výcviku.

Disponibilita vlastním vyškoleným týmem realizátorů – pedagogů školy je výhodou, neboť umožňuje velmi blízký kontakt se žáky, oboustranně pozitivní a využitelné zpětnovazební informace a kontinuitu preventivního výchovného působení.

Na přípravě a realizaci soustředění spolupracují rovněž žáci (vrstevnické samosprávné prvky), podílejí se na administrativních pracích, evidenci, propagaci.

V průběhu programu se žákovské služby starají o organizaci, bezpečnost, hygienu, žáci si připravují vlastní program atd.

Vzhledem k odbornému zaměření školy mohou rodiče žáků škole pomoci nabídkou vyhovujících ubytovacích a stravovacích zařízení v adekvátní cenové úrovni.

#### 4.3.6 Struktura a obsah programu, dramaturgie

Dramaturgie v širším smyslu slova je prostředkem, nástrojem plánování dějů během programu. Z užšího pohledu je charakteristikou konkrétní akce z hlediska časového režimu, koncepce programu, výběru a zastoupení konkrétních aktivit a programových oblastí. Program má pevnou a přehlednou strukturu, která se denně opakuje. Jednotlivé techniky jsou aplikovány v didaktickém cyklu (modelu) v posloupnosti C-M-I-A-R-E (Srb a kol., 2007, s. 17) :

*Cíl (zaměření techniky)→ metoda→ instrukce→ akce (průběh techniky)→reflexe→  
evaluace.*

*Cíle* by měly být konkrétní a popisné, stanovené jako zážitky, znalosti, dovednosti, pravidla, postoje.

*Metoda* by měla být vždy vybírána tak, aby vedla co nejlépe k cíli, využívány jsou činnostní metody, které umožňují praktické jednání žáků.

*Instrukci* by mělo předcházet zcitlivění žáků na cíle, například vhodnou otázkou, scénkou, příběhem. Instrukce sdělujeme stručně, jasně, srozumitelně. Můžeme žáky požádat o jejich zopakování vlastními slovy. Důležité je dohodnout se žáky provozní signály (pro zahájení, ukončení aktivity) a pravidlo dotazy až po instrukci.

*Akce* – hlavním úkolem lektora je získat během ní co nejvíce materiálu pro závěrečnou reflexi, je dobré psát si deskriptivní poznámky o chování žáků, konkrétní pronesené věty. Použijeme je jako příklady dobré praxe, nikoli pro hledání viníka. Žáci mají pochopit možné důsledky chování či vyřčených vět, zjistit, co by mohli říci či udělat lépe.

*Reflexe* má prohloubit, usnadnit učení žáků, směřujeme ji k vytčenému cíli. Žákům klademe otevřené otázky, pro zapojení všech žáků ji provádíme i formou škálování, dotazníků, skupinových rozhovorů.

*Evaluace* umožňuje zjistit, jak se podařilo naplnit stanovené cíle, co by se příště mělo změnit. Objektivitu evaluace lze zvýšit, provádějí-li ji sami žáci (třídní učitel) s využitím dotazníku, škál, nedokončených vět, testových otázek. Dosahování cílů v oblasti dovedností lze nejlépe ověřit praktickou činností, například hraním rolí, pozorováním při reálných situacích ve škole. Je však potřeba zjišťovat i znalostní předpoklady rozvíjených dovedností a postojů (strategie řešení konfliktů, brainstorming, relaxační postupy).

Program zahajuje úvodní komunita první den a ukončuje závěrečná komunita třetí den. V průběhu soustředění pracujeme v pěti skupinách, třech komunitách a dvou klubech. V průběhu dne jsou zařazeny dva až tři programové bloky (skupiny) v délce devadesáti minut, každý z nich má jasně popsán cíl a techniky, kterých bude použito. Cíle jednotlivých bloků jsou řazeny od nejjednodušších k složitějším v logickém sledu tak, aby odpovídaly přirozenému vývoji skupiny. Rannímu bloku předchází komunita, během níž mají žáci prostor pro reflexi toho, co prožili minulý den, dozvídají se nejdůležitější informace pro aktuální den. Večerní klub je vyhrazen pro vlastní společný program žáků. Organizované činnosti se během dne pravidelně střídají s volným časem žáků, potřebným pro spontánní činnosti žáků a pro vstřebání a dokončení procesů nastartovaných během programových bloků.

*Časový harmonogram dne:*

8,30 budíček

9,00 – 9,30 snídane

9,45 – 10,15 ranní komunita

10,15 – 11,45 dopolední skupina

11,45 - 12,30 vlastní program žáků



12,30 – 13,00 oběd  
13,00 – 14,00 polední klid, vlastní program žáků  
14,00 – 15,30 odpolední skupina  
15,30 – 18,00 vlastní program žáků  
18,00 – 18,30 večeře  
19,00 - 20,30 večerní skupina  
20,30 - 22,30 večerní klub

*Náplň aktivit:*

*Komunity* – informace a reflexe, organizační záležitosti – program, problémy související se spolužitím členů skupiny. V úvodní komunitě jsou stanoveny zásady a pravidla spolužití a společné práce. Školní metodik prevence představí sebe, ostatní lektory, náplň své činnosti ve škole, okruh problémů, se kterými se na něj mohou žáci obracet. Krátce seznámí žáky s organizací, průběhem programu, Zadá žákům první společný úkol – najít si předmět (např. v okolní přírodě), který bude společným třídním talismanem. Při závěrečné komunitě zhodnotí s využitím zpětnovazebních technik všichni účastníci obsah soustředění, míru naplnění očekávání.

Program komunit:

Rituál - Naše očekávání, přání, barometr nálady, emoce

Co se nám líbilo, co nového jsme získali, jak jsme se cítili

Jak se nám líbí ve středisku – jak se vydařil vlastní program

Nejdůležitější informace dne

Program na dnešní den

*Náplň klubu - čas pro sebe*

Relaxace, vstřebání a dokončení procesu nastartovaného během vrstevnických bloků, spontánní aktivity žáků, vlastní program organizovaný samotnými žáky – dle jejich preference, vytváření neformálních vazeb, prostor pro poznávání žáků a navázání neformálního kontaktu třídního učitele se žáky.

#### **4.3.7 Metodika práce se skupinou**

*Cíle programových bloků (skupin):*

1. seznámení, představení žáků, prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele (aktivity Paměť na jména, Reportéři, Asociace, Jak mne ještě neznáte)
2. nastartování spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci (aktivity Místo po mé pravé ruce, Molekuly, Cizinec, Za jeden provaz)
3. společné zvládnání náročných situací (aktivity Gordický uzel, Améba, Paprsek světla, Brod)
4. rozvoj důvěry (hraní psychodramat – pantomima, Molekuly – nevylučovací metodou, Jsme v jednom tělese)
5. zformulování základních pravidel třídy (aktivity Ruka, Postavičky, Erb třídy)

### *První programový blok*

- *přivítání členů skupiny lektory, seznámení s cíli STP, programem, pravidly, lektory*

- *žáci zformulují, jak vnímají smysl kurzu, svá přání, očekávání*

Sdělování přes rituální předmět - žáci si posílají po kruhu rituální předmět – „talisman“, v prvním kole každý připojí svůj podpis nebo značku. Třídní učitel se podepisuje jako poslední. V druhém kole putování talismanu si každý najde svou značku a zkusí zformulovat, co očekává od pobytu, programu, jaké jsou jeho představy a přání, co by se mělo dít atd. Lektor během aktivity zjišťuje, jaká je nálada ve skupině, jaké potřeby a očekávání mají jednotliví členové, identifikuje možné problémy, otázky, na které je potřeba v programu reagovat. Na závěr všem poděkuje za návrhy, nápady.

- *žáci se představí jmény, zapamatují si jména svých spolužáků pro vzájemné oslovování*

Lektor motivuje žáky pro první aktivitu jejich vyslovenou potřebou blíže se seznámit se svými spolužáky, zapamatovat si jejich jména. První ze žáků řekne své jméno, soused po pravici jeho jméno zopakuje, přidá své a představí souseda po pravé ruce. Jména všech členů skupiny se tak opakují, poslední opakuje všechna jména třídní učitel (ka). Pokud si některý z účastníků nedokáže na jméno vzpomenout, ostatní mu mohou pomoci nápovědou. Lektor na závěr připomene pravidlo vzájemného oslovování.

- složení dyád (triád), které si žáci již v předchozím čase vytvořili, pro další hru obměníme, aby si mezi sebou mohli povídat i ti, kteří spolu zatím nekomunikují. Žáky lze rozpočítat nebo využít například hru na známé dvojice.

- *žáci zjistí pomocí otevřených otázek nové informace o svých spolužácích*

Žáci ve dvojicích představují reportéra a jeho hosta, jejich úkolem je během deseti minut zjistit o sobě navzájem co nejvíce informací (jen tolik, kolik chce zpovídaný prozradit) a posléze spolužáka poutavě představit skupině. Žáci v rolích se pak vymění. Skupina poděkuje reportérům potleskem. Smyslem hry je nastartovat proces překonávání bariér, vzájemné navázání kontaktů a komunikace se spolužáky, kteří se drží stranou. Žáci se navzájem veřejně prezentují. Lektor na konci aktivity všem poděkuje a prostřednictvím otevřených otázek ponechá žákům možnost na závěr shrnout, jaké nové informace o členech skupiny jim aktivita přinesla.

- *žáci zjistí nové informace o svém třídním učiteli*

K závěrečné aktivitě prvního bloku lektor žáky motivuje jejich vysloveným přáním blíže poznat svého třídního učitele. Třídní učitel si připraví dotazník – kvíz Jak mne ještě neznáte s několika otázkami ze svého soukromí (jen to, co chce o sobě prozradit) a několika variantami odpovědí. Žáci mají odhadnout správnou variantu. Závěrečná reflexe je věnována diskusi o schopnosti vnímat ostatní lidi, o empatii.

- na závěr prvního bloku lektor všem členům skupiny poděkuje za účast a aktivitu, doporučí jim pokračovat během „času pro sebe“ v nedokončených rozhovorech a vzájemné výměně informací. Připomene téma následujícího bloku – spolupráce a řešení konfliktů ve skupině.

### *Druhý programový blok*

- *žáci se blíže navzájem seznámí, vyzkouší si, jak dokáží vnímat ostatní, jaké předsudky a stereotypy brání lidem v efektivní komunikaci*

Lektor naváže na diskusi o vnímání ostatních lidí z předchozího bloku otevřenou otázkou: Proč lidé snáze dokáží kritizovat, hledat na druhém chyby, jak předsudky a stereotypy brání lidem v efektivní komunikaci? Během aktivity „Místo po mé pravé ruce je volné“ se mají žáci pokusit najít na každém členu skupiny něco pozitivního, pochválit ho, na nikoho nezapomenout! Důležité je při komunikaci udržovat oční kontakt, poděkovat za pochvalu. Lektor i třídní učitel sledují sociometrickou situaci ve skupině – kdo je nejčastěji chválen, kdo je stranou. Po ukončení hry diskutujeme o vztazích, atmosféře ve skupině, třídě, proč je důležité naučit se spolupracovat a řešit konflikty při skupinové práci.

Reflexe: Otevřená motivační otázka pro žáky: co by vzniklo, kdyby si při výměně míst (chválení) podávali klubičko? Síť, pavučina kamarádství, vztahů – nikdo by neměl zůstat osamělý, mimo síť. Lektor pochválí žáky za to, že dbali, aby při hře nikdo nezůstal stranou.

- *Žáci zažijí radost ze hry, vzájemného kontaktu, překročení bariér fyzického kontaktu*

Motivací pro následující aktivitu je především hra samotná- radost z pohybu, fyzické blízkosti členů skupiny, odreagování psychického napětí z předchozí aktivity, střídání různých činností. Před zahájením hry na Molekuly připomeneme, co je molekula, z čeho je složena. Žáci se pohybují jako atomy v prostoru a podle pokynů lektora vytvářejí shluky – molekuly. Kdo přebývá, odchází ze hry. Nesoutěživou modifikaci této hry využijeme v závěrečném programovém bloku.

- *Žáci si navzájem poskytnou reflexi, jak je vnímají ostatní, učí se respektu a toleranci k odlišnostem*

Lektor motivuje žáky pro aktivitu Asociace otevřenou otázkou: Jak důležité je pro lidi vědět, jak je vidí druzí?. Člověk se většinou porovnává s ostatními lidmi a díky tomuto „zrcadlu“, aniž si je toho vždy vědom, si vytváří obraz sám o sobě, určuje si své místo, svou „cenu“. Úkolem žáků je poskytnout si navzájem tento odraz v zrcadle, své asociace ale mají formulovat pozitivně, aby se navzájem neuráželi, nezesměšňovali apod. Jeden ze žáků odejde z místnosti, ostatní ve skupině se dohodnou na osobě, kterou bude muset po návratu uhodnout. Hádající smí klást pouze otázky typu: Co by byla dotyčná osoba, kdyby byla například květina, jídlo, dopravní prostředek, zvíře atd. Při závěrečné reflexi připomeneme žákům jejich rozdílné pohledy na stejnou osobu, subjektivitu vnímání jako možnou výhodu, toleranci a respekt k odlišnostem.

- *Žáci zažijí konfliktní situaci ve skupině, zformulují konkrétní zásady pro její řešení*

Motivace pro aktivitu CIZINEC (metoda hraní rolí): úkolem žáků je rozeznat, oč ve hře jde, jaký je smysl (cíl):

Lektor vyzve jednoho z účastníků (dobrovolník, je však třeba vhodně výběr usměrnit), aby odešel z místnosti. Ostatním žákům je podána instrukce, že po návratu Cizince do místnosti mají cizince ignorovat a nevpustit ho mezi sebe. Nikdo nesmí používat slovní ani fyzické násilí. CIZINEC, který netuší, jaké zadání mají skupinky, má za úkol

zkoušet navázat kontakt u některé skupiny, až se to podaří. Nesmí používat fyzické ani slovní násilí. Hru je třeba ve vhodném okamžiku ukončit. Hra končí i tehdy, jestliže některá ze skupin poruší pravidla hry a vpustí CIZINCE mezi sebe. Takové skupině položí lektor otázku, proč cizince mezi sebe pustili?

Reflexe: Po ukončení hry se posadíme v kruhu se žáky, diskutujeme (otevřené otázky):

1. Otázka pro CIZINCE: Jak se ti hrála role? Jaký je to pocit? V čem je to nepříjemné, hnusné?
2. Otázka pro třídu: Myslíte, že je tu někdo, kdo něco takového prožívá? Prožil?
3. Co si myslíte ve třídě o tom, jak se takový cizinec cítí?

Při následné výměně zkušeností, zážitků a názorů docházíme v řízené diskusi k definici pojmu šikana, jak vzniká, stádia, kterými prochází, jak je možné zamezit jejímu vzniku, vývoji, kdo má jaké povinnosti (morální, ze zákona). Jak může jednotlivec a skupina šikaně čelit, zdravé a nemocné vztahy ve skupině, školní program proti šikaně, násilí, role školního metodika prevence RCH a ostatních pedagogů.

- *Žáci po předchozí psychicky náročné hře zažijí uvolnění, pocit psychického bezpečí.*

Závěrečná relaxace v kruhu při hudbě nebo aktivita Pendl.

### *3. programový blok*

- *Žáci prožijí situace, ve kterých budou spolupracovat při řešení skupinových problémů, zformulují pravidla a postup při jejich řešení*

Motivace pro aktivitu Améba: Cílem je, aby se postupně všichni žáci vešli do kruhu, který bude co nejmenší. Členové skupiny se vezmou za ruce, jen několik jich stojí uvnitř kruhu. Postupně se dovnitř kruhu přemísťují další členové skupiny. Zkoušíme, kolik lidí se do kruhu vejde, zjišťujeme, jak se mění pocity těch, kteří jsou uvnitř. Tak postupujeme dále, dokud chtějí účastníci zkoušet, do jak malého kruhu se vejdou.

Otázky pro reflexi: Jak jste se cítili v kruhu s několika členy uvnitř? Jak se změnil váš pocit s přibývajícím členy uvnitř? Co jste museli udělat, aby se do kruhu vešlo tolik lidí? Připomíná vám tato hra nějakou situaci z vašeho života ve škole? Co byste příště udělali jinak? Jakými pravidly je třeba se řídit, aby skupina úspěšně zvládla společný úkol?

- *Žáci spolu prožijí situaci vzájemné důvěry, radost ze společného zvládnutí úkolu, z podpory*

Lektor vyzve žáky, aby se pro aktivitu Slepý had rozdělili (losováním, rozpočítáním) do několika skupin po 5 – 8 členech, každá skupina si zvolí svého vůdce. Všichni členové skupiny mimo vůdce si zaváží oči šátkem. Od „slepých“ členů skupiny vyžaduje hra dovednost dohodnout se na komunikačním kódu, kterým si budou předávat informace nejen od vůdce. Poté se vezmou za ruce a jsou vůdcem vedeni v terénu, kde překonávají různé překážky. Nikdo nesmí mluvit. Vůdce musí skupinu bezpečně provést terénem, nikdo se nesmí zranit, skupina se nesmí rozdělit.

Reflexe po skončení hry: Jak jste se cítili při hře? Jak důležité je v týmu moci se spoléhat se na druhého, důvěřovat si, vcítit se do lidí s handicapem? Jak jste byli spokojeni s vámi zvoleným vůdcem? Jak byl vůdce spokojen se spoluprací své skupiny? Proč by měli lidé zvažovat, komu svěří vedení skupiny, podle jakých autorit a vzorů se lidé řídí?

- *Žáci spolu zažijí problémovou situaci, zjistí, jak dokáží používat doporučení, která zformulovali v předchozí hře, a jak kdo přispívá k řešení problému, doplní si pravidla efektivního řešení problémů*

Motivace žáků pro hru Gordický uzel: Žáci mají za úkol rozmotat gordický uzel, který vznikl z jejich rukou, přitom se nesmí rozpojit a na konci hry musí stát vedle sebe v kruhu.

Reflexe – otázky do diskuse: jak jste se cítili během hry, co jste museli udělat, aby se vám podařilo uzel rozmotat, případně, co byste mohli udělat jinak. Žáci by měli pochopit analogii se životem třídy, skupiny ve škole, formulovat a shrnout pravidla společného řešení problémů.

#### *4. programový blok*

- *Žáci společně zažijí zátěžovou situaci a její praktické zvládnutí, vyzkouší si, zda umějí použít v praxi pravidla, která zformulovali v předchozích blocích, zažijí radost ze spolupráce a společného úspěchu*

Aktivita Za jeden provaz: Skupina (třída) má za úkol navléci se postupně na provaz (klubko) pomocí obouvací lžice přivázané na konec klubka. Žákům je sděleno, že jim po celou dobu hry bude měřen čas a lektoři ani třídní učitel jim po dobu hry nesmí radit. Provázek se nesmí přetrhnout a nikdo si nesmí ublížit. Před vlastním odstartováním hry

má skupina k dispozici pět minut na společnou poradu o strategii, jakou použijí. Po splnění následuje další úkol: spojení projít mírnou překážkovou dráhu tak, aby nedošlo k úrazu. Třetí část úkolu: skupina se má vyvléci z provázku tak, aby se provázek nepřetrhl, opět je měřen a průběžně hlášen čas.

Reflexe: V kruhu se žáky hovoříme o tom, co museli udělat, aby se jim úkol podařilo splnit. Žáci sami formulují pravidla úspěšné spolupráce ve skupině: soustředit se všichni na stejnou věc, komunikovat spolu, nepřekřikovat se, naslouchat si, promyslet všechny nápady, dobře si vybrat svého šéfa, slevit ze svého pohodlí, přizpůsobit se slabším, tolerovat se, spolupracovat, být ohleduplný, důvěřovat si, pomáhat si (soudržnost, koordinace).

Dále diskutujeme o tom, jak důležité bylo dokončit hru co nejrychleji- soutěžit či spolupracovat a brát ohled na ostatní v týmu? Jak by řešili situaci, kdyby se přetrhl provázek? Analogie se vztahy ve skupině – lze znovu navázat? Jak jste se při hře cítili? Žáci většinou odpovídají, že jako svázáni, nesvobodní, nepohodlně, byla to legrace. Hovoříme o výhodách a nevýhodách fungování ve skupině, týmu, kde provázek představuje pouta mezi členy. Je dobré umět využít výhod, skupinové soudržnosti, ve třídě záleží na každém jednotlivci, který je s ostatními „svázán“.

Zážitek ze hry umožňuje uvědomit si, že problém jednoho (upadnutí) může ovlivnit celý tým, skupinu (strhne je s sebou). Při této hře navazují žáci blízký tělesný kontakt, je nutné ošetřit psychické bezpečí. Pedagog (třídní učitel) si při hře může vytvořit sociometrický snímek skupiny, vyjasňují se pozice jednotlivých členů, ve své roli se objevuje vůdce, vytvářejí se pravidla skupiny, Na základě těchto poznatků si skupina později může zvolit třídní samosprávu.

- *Žáci prožijí pocit důvěry, uvolnění a radost z příslušnosti ke skupině*

Lektor sdělí žákům, že si znovu zahrají hru Molekuly, kterou již znají, ale v pozměněné podobě. Čeho se změna týká, mají poznat a pochopit sami. Žáky, kteří se při hře nestihli zařadit do některé ze skupin, ze hry nevylučujeme, ale lektor se ptá ostatních, zda je přijmou do své skupiny. Zařazením hry Molekuly v modifikované nesoutěživé verzi si žáci upevní poznatky získané při rozboru v předchozí aktivitě.

V závěru hry na pokyn lektora žáci utvoří jednu velkou molekulu, kde počet atomů je roven počtu žáků ve skupině. V této pospolitosti za doprovodu hudby prožijí žáci spolu s třídním učitelem relaxační aktivitu Jsme v jednom tělese. Všichni v kruhu se drží

kolem ramen, je dobré, aby se vedle sebe střídali chlapci a dívky. Celé těleso vytváří rytmickou vlnu podle hudby, tempo udává třídní učitel.

### *5. programový blok*

- *Žáci si v úvodu bloku upevní a prověří znalost jmen všech žáků ve třídě*

Lektor motivuje žáky pro hru Upír otázkou, zda si myslí, že se jim podařilo zapamatovat si jmena všech spolužáků. Hra současně plní funkci „ledolamu“. Žáci v kruhu se snaží navzájem ochránit před upírem tím, že správně pojmenují upírovu potencionální oběť dříve, než se jí dotkne.

- *Žáci zformulují demokratickým způsobem základní pravidla pro život třídy jako skupiny*

Motivace pro aktivitu Postavičky: lektor otevře diskusi na téma - k čemu potřebujeme v životě pravidla, jaká demokraticky vytvořená pravidla znají. Vyzve žáky, aby si sami vyzkoušeli taková pravidla pro svou třídu vytvořit. Třída se se rozdělí na dvě skupiny, na připravený arch papíru namalují skupiny obrys postavy jednoho z členů. Mají k dispozici jednu tužku, každý udělá alespoň kousek čáry. Postavičku pak rozdělí na horní a dolní polovinu. První skupina píše do horní poloviny (pozitivní) jaké vlastnosti by měl mít opravdový kamarád. Druhá skupina zapisuje do spodní poloviny (negativní) jaké vlastnosti by neměl mít opravdový kamarád. Nejde o individuální práci, zapsat je možné pouze ty vlastnosti, na kterých se všichni shodnou (demokratická tvorba pravidel. V druhém kole se skupiny vymění, do spodní části postavičky zapíší, co by kamarádovi neodpustili a do horní části, co je možno tolerovat, odpustit. Po ukončení práce se skupiny vymění, mlčky si přečtou sdělení v postavičkách, dávají si navzájem zpětnou vazbu, sami utvářejí normy chování.

Při závěrečné reflexi diskutujeme o tom, zda (v čem) se jimi vytvořená pravidla podobají např. školnímu řádu, v čem jsou si podobná, jaký význam mají pravidla – normy pro život skupiny. Vytvořené plakáty s postavičkami si žáci po návratu do školy vyvěsí ve třídě.

- *žáci společně prožijí zátěžovou situaci, vyzkoušejí si v praxi její zvládnutí a radost ze společného úspěchu, svým podpisem potvrzují příslušnost ke skupině a souhlas s jejími pravidly*

Motivace: Při závěrečné aktivitě by žáci měli použít všech poznatků, které během programu získali a pokusit se v časovém limitu společně vytvořit ERB třídy, kde každý



zanechá svou značku, podpis. Žáci zažívají „stres v bezpečném prostředí“, je nutná spolupráce, efektivní komunikace. Na erb se podepíše i třídní učitel. Všichni společně erb zhodnotí.

Reflexe: Co dál s erbem? Navrhují žáci: vyvěsit ve třídě, dotvořit, nechat podepsat i ty, kteří se programu neúčastnili.

- *Žáci si potvrdí svou skupinovou identitu, prožijí radost z příslušnosti ke své třídě, zhodnotí program*

#### *Závěrečná komunita*

Žáci si podávají v kruhu svůj talisman s podpisy, každý si najde svou značku a zhodnotí, jak se naplnilo jeho očekávání, představa o programu, zda a co se změnilo, jak program prožíval, který zážitek byl pro něj nejdůležitější. Jako poslední se vyjádří i třídní učitel. Lektor shrne reflexe od žáků a třídního učitele, poděkuje všem a zdůrazní vše pozitivní, co společně skupina zažila a dokázala, zejména dohodu na pravidlech, kterými by se měli všichni řídit v každodenním životě třídy.

Psaní vzkazů - žáci mohou ostatním poslat vzkazy, pokud jim něco důležitého chtějí sdělit. Lektoři vzkazy doručují.

Žáci a třídní učitel vyplňují evaluační dotazník.

#### **4.3.8 Evaluace programu, navrhované evaluační nástroje programu**

Cílem evaluace je zjistit, jak se podařilo naplnit stanovené cíle programu, jak celou akci vnímali žáci, třídní učitelé, co si z ní odnášejí, co by se příště mělo změnit.

Pro větší objektivitu evaluace navrhuji provádět ji pomocí několika různých nástrojů:

1. reflexe na závěr programu v komunitním kruhu za pomoci rituálního předmětu (talismanu třídy). Žáci sdělují, jak se naplnilo jejich očekávání, přání, jak hodnotí program, co si z něj odnášejí.

2. dotazník s využitím Likertovy škály pro žáky a třídní učitele

3. na závěr programu může třídní učitel zařadit volbu třídní samosprávy (rychlá sociometrická technika)

4. po návratu do školy je možno v rámci třídnických hodin zařadit klasické sociometrické techniky – sociometrický test, dotazník SO- RA- D nebo jejich hravé modifikace, interakční hry, např. „Plavba na lodi“, kterých se žáci účastní se zaujetím

## 5. pozorováním při reálných situacích ve škole

K vytvoření vlastního evaluačního nástroje jsem použila kvantitativní metodu, dotazník podle Gavory (Gavora, 2000, s. 99 -109). Využila jsem k tomu škálovaných uzavřených otázek doplněných otázkami otevřenými, kde se může dotazovaný vyjádřit volně svými slovy. Dotazníkem zjišťujeme, jak se podařilo naplnit cíle programu, jak ho prožili účastníci. Pomocí Likertovy škály měříme názory a postoje, škály se skládají z výroku a stupnice, na které respondent vyjadřuje stupeň svého souhlasu či nesouhlasu s výrokem. Škála by měla být vyrovnaná, měla by obsahovat stejný počet kladných i záporných možností odpovědí. Výhodou škálovaných otázek je možnost kvantifikace získaných dat. Při vyplňování škál více respondenty lze srovnávat, jak tentýž jev posuzovali – porovnááme hodnoty škály u různých lidí. Škály sloučíme a vypočítáme, kolik procent lidí přisoudilo místo na konkrétních polohách škály. Odpovědi respondentů na otevřené otázky se vyhodnocují obtížněji, výhodou však je, že umožňují získat zcela nové náměty, podněcují respondenty k hlubšímu zamyšlení nad tématem. Přinášejí originální, autentické výpovědi účastníků o tom, jak subjektivně prožívali dění ve skupině během programu. Použité výrazové prostředky se pro pedagogy stávají dalším cenným materiálem pro diagnostiku jednotlivých žáků i celé skupiny. Vzory dotazníků a ukázky jejich vyhodnocení ve školním roce 2013 – 2014 uvádím v příloze.

## 5 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem popsala teoretickou bázi, ze které vychází projekt teambuildingového seznamovacího programu pro žáky prvního ročníku Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu České Budějovice. Metodický materiál, který je obsažen v praktické části, může inspirovat vedení škol, školní metodiky prevence, výchovné poradce i ostatní pedagogy škol ke zpracování vlastních projektů, kterými lze obohatit či doplnit škálu metod a prostředků prevence rizikových forem chování. Dramaturgie programu směřuje k dosažení cílů s minimalistickými prostředky, realizace nevyžaduje velké finanční nároky na materiální, prostorové či personální zajištění ze strany školy, ani rodin žáků. Tím je eliminován nepříznivý dopad na rozpočet mzdových prostředků školy, který bývá někdy uváděn jako hlavní důvod, proč školy nezařazují podobné aktivity do svých školních vzdělávacích programů. Omezeny jsou i problémy s úhradou a možné absence žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, pro něž je účast v programu z hlediska jejich úspěšného začlenění do skupiny mimořádně důležitá. Zpracovaný metodický materiál může na základě naší zkušenosti rovněž posloužit při získávání dotací z grantových programů (např. MŠMT ČR, Jihočeského kraje) na podporu preventivních aktivit ve školách.

Mou snahou bylo vytvořit ucelený materiál- manuál, který bych ráda nabídla zvláště třídním učitelům a ostatním pedagogům naší školy, aby se mohli s předstihem seznámit s cíli teambuildingového seznamovacího programu, metodami a formami zážitkového učení, náročností jednotlivých bloků, jejich logickým sledem. Z mých zkušeností ze spolupráce s třídními učiteli prvních ročníků při přípravě programu vyplývá, že by podobnou metodickou příručku uvítali. Budou pak schopni účinněji motivovat žáky pro účast v programu a sami se lépe připravit na požadavky kladené na jejich účast při praktických aktivitách během programu. Mohou si například vytvořit časový plán vlastních aktivit se žáky (individuální, frontální rozhovory, diagnostické činnosti) během programu, jež jsou významným přínosem pro poznávání žáků, jejich potřeb a stanovení možností budoucí podpory či intervence.

Metodický materiál jako příloha školního vzdělávacího programu a Minimálního programu prevence rizikových forem chování bude dostupný rodičům žáků pro jejich informovanost a motivaci k podpoře preventivního výchovného působení školy. Všem pedagogům školy, domova mládeže, školnímu poradenskému pracovišti a předmětovým komisím bude k dispozici tak, aby bylo možno v rámci

kontinuálního výchovně vzdělávacího působení na něj navazovat a inspirovat se jím, kreativně ho přizpůsobovat měnícím se prioritám při naplňování základních cílů pro kompetence prevence a zdravého životního stylu žáků.

## 6 Seznam literatury

- CANGELOSI, J., *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6
- DUBEC, M., *Metodika vedení školního kurzu: Adaptační (stmelovací) soustředění pro šestou třídu a primu*. Odyssea: Praha, 2007. ISBN: 978-80-87145-22-7
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2
- HAVLÍK, R., KOŤA, J., *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7
- HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I. et al. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006. 311 s. ISBN 80-7367-059-3
- HERMOCHOVÁ, S., *Skupinová dynamika ve školní třídě*. AISIS o. s., 2005, ISBN 80-239-5612-4
- HERMOCHOVÁ, S., *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1155-9
- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D., (ed.), *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5
- KOLÁŘ, M., *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, M., *Skrytý svět šikanování ve školách: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- KŘIVOHLAVÝ, J., *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-551
- LAŠEK, J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
- MARTINCOVÁ, N., *Použití skrytého vrstevnického programu v prostředí třídy, kde dochází k negativním sociálním jevům. Sborník k tématu „Prevence šikanování ve školách.“* Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Praha 1998.
- MIOVSKÝ, M. a kol., *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Centrum adiktologie, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MŠMT. *Evaluační a diagnostika preventivních programů*. Praha: MŠMT, 2002.
- MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže* (Č. j.: 21291/2010-28). Praha: MŠMT 2010.
- MŠMT. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. (Č. j. 24 246/2008-6). Praha: MŠMT 2008
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8 , s. 18
- MŠMT. *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT ČR na období 2009-2012*. Praha: MŠMT, 2009

NĚMEC, J., KUSÝ, M., *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Eteria, 1998.

NEUMAN, J., *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007.  
ISBN 978-80-7367-276-8

PELIKÁN J., *Výchova jako teoretický problém*. Amosium servis: Ostrava 1995. ISBN 80-85498-27-8

PELIKÁN, J., *Výchova pro život*. Praha: Nakladatelství ISV, 1997.  
ISBN 80-85866-23-4.

PROCHÁZKA, M., *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012.  
ISBN 978-80-247-3470-5.

RYCHECKÝ, S., *Dramatická výchova nejen po škole 2*. Brno: Lužánky - středisko volného času, 2012. ISBN 978-80-85038-02-6

SRB a kol., *Jak na osobnostní a sociální výchovu*. Projekt Odyssea: Praha, 2007.  
ISBN 978-80-87145-00-5

ŠVEC, J. a kol., *Jak zlepšit vztahy v naší třídě: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-27-2

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 1999,  
ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, J., *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008.  
ISBN 978-80-247-1428-8.

Časopisy:

SVOBODA, J. *Třída je organismus - kouše i hladí*. Časopis Prevence. 2009, roč. 6, sv. 3, s. 10-12. ISSN 1214-8717

Elektronické zdroje:

CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D., (ed.), *Klíma současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5, dostupné z  
<http://www.cpds.cz/dokumenty/sbor03.pdf>

SVOBODA, M., *Sociálně psychologické techniky v primární prevenci*.  
ISSN 1803-0823. Dostupné z  
[http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/ACORat---archiv/1-2013/5\\_Svoboda.pdf.aspx](http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/ACORat---archiv/1-2013/5_Svoboda.pdf.aspx)

<http://www.adaptaky.cz/?in=1>

<http://www.cop.cz/adaptacni-kurzy-zakladni-skoly-stredni-skoly.html>

<http://www.hnuti-go.cz>

[www.google.cz](http://www.google.cz)

## **7 Použité zkratky**

SŠ a VOŠ CR – Střední škola a Vyšší odborná škola cestovního ruchu

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

TSP – teambuildingový seznamovací program

ŠVP – školní vzdělávací program

ŠMP – školní metodik prevence

MPP – minimální program prevence

RCH – rizikové chování

## 8 Seznam obrázků

Obrázek 1 Struktura teorie problémového chování podle Jessorů.....	14
Obrázek 2 Schéma skupinové dynamiky, její prvky podle Matuly.....	26
Obrázek 3 Kolbův cyklus učení.....	35



## **9 Seznam příloh**

1. Vzor evaluačního dotazníku pro žáky
2. Vzor evaluačního dotazníku pro třídní učitele
3. Vyhodnocení evaluačních dotazníků žáků, Teambuildingový seznamovací program ve školním roce 2013/2014
4. Hodnocení TSP třídními učiteli

## 10 Přílohy

## Příloha č. 1

### Evaluací dotazník pro žáky- hodnocení teambuildingového seznamovacího programu

Třída:

datum:

žena

muž (zaškrtni)

Odpovězte, prosím, na uvedené otázky. Zaškrtněte zvolenou variantu v tabulce.

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
1. Dozvěděl jsem se nové informace o nových spolužácích/ spolužačkách.					
2. Zapamatoval jsem si jména svých spolužáků.					
3. Blíže jsme se seznámili s třídním učitelem.					
4. Víím, v jakých záležitostech se mohu obracet na školní metodičku prevence rizikového chování.					
5. Dokázali jsme spolupracovat při řešení problémů a obtížných situací.					
6. Ve třídě si teď více rozumíme, nasloucháme si.					
7. Cítím se teď líp v kolektivu třídy.					
8. Mám pocit, že se můžeme na sebe spolehnout.					
9. Dozvěděl jsem se něco i o sobě.					
10. Všichni jsme spolu mluvili.					
11. Jsem rád, že patřím do této třídy.					

Co se mi v programu nejvíc líbilo:

Co se mi v programu nelíbilo, co chybělo:

Co mi kurz dal, co jsme se naučili:

Podobnou akci se třídou bych si rád (a) zopakoval (a)

ano

ne

Další vzkazy:

## Příloha č. 2

### Evaluační dotazník pro třídního učitele – třídní učitelku

V čem spatřuji přínos teambuildingového seznamovacího programu pro třídu z pohledu  
třídního učitele – třídní učitelky

Jméno a příjmení:

třída:

datum:

Odpovězte, prosím, na uvedené otázky. Zaškrtněte zvolenou variantu v tabulce.

	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1. Dozvěděli se nové informace o nových spolužácích/ spolužačkách.					
2. Zapamatovali si jména svých spolužáků.					
3. Rychleji (třídní učitel) jsem si zapamatoval jména svých žáků.					
4. Vědí, v jakých záležitostech se mohou obracet na školní metodičku prevence rizikového chování.					
5. Dokázali spolupracovat při řešení problémů a obtížných situací.					
6. Ve třídě si teď více rozumějí, naslouchají si.					
7. Myslím, že se teď cítí líp v kolektivu třídy.					
8. Myslím, že se mohou na sebe více spolehnout.					
9. Dozvěděli se něco i o sobě.					
10. Všichni spolu mluvili.					
11. Jsou rádi, že patří do této třídy.					
12. V přirozeném prostředí mohu pozorovat vztahy ve třídě- vůdčí typy, outsidersy atd.					
13. Mohu identifikovat žáky s poruchami učení a chování, handicapy, problémy.					
14. Blíže jsem poznal jazykový kód žáků.					

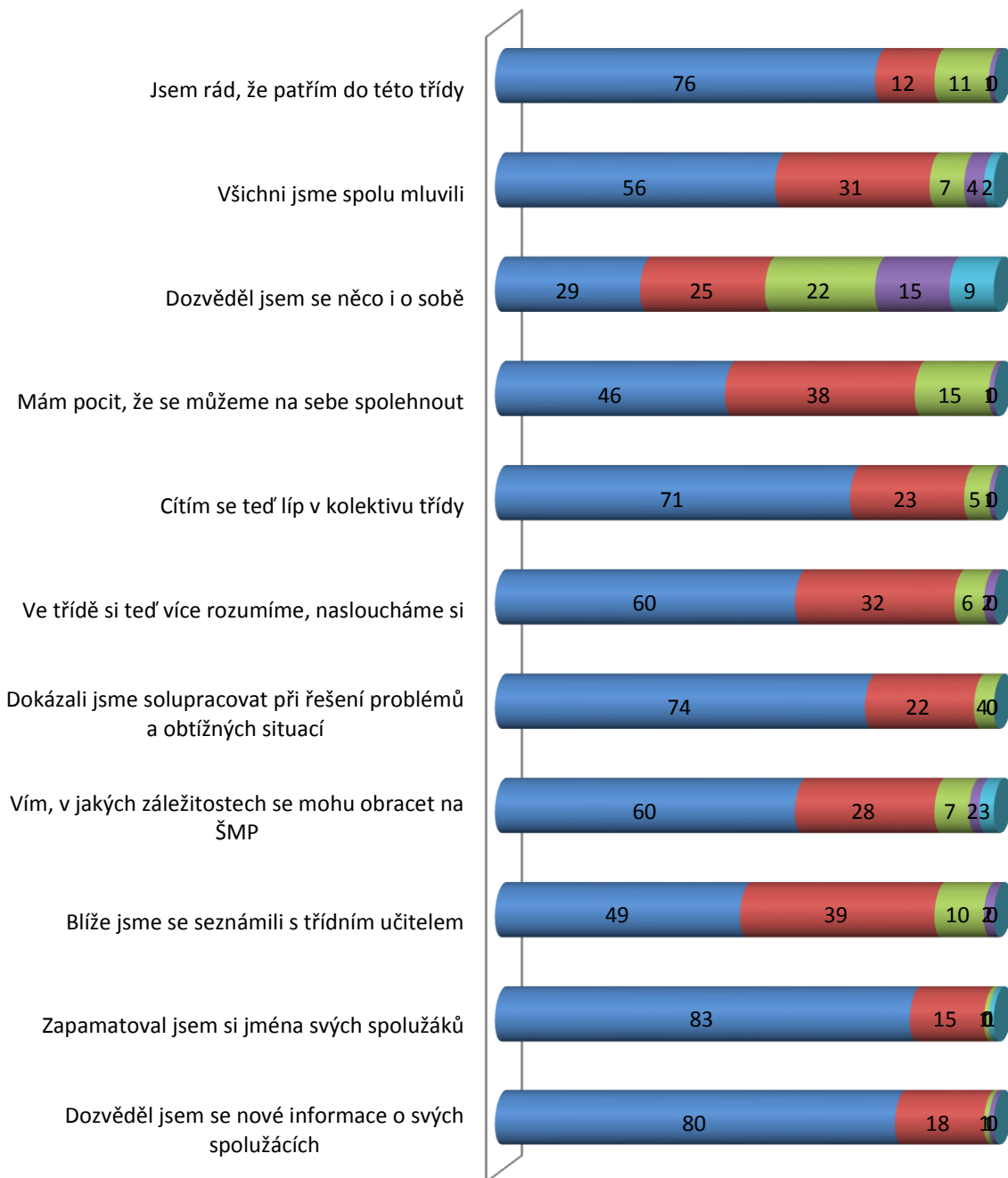
Podobnou akci se třídou bych si rád (a) zopakoval (a) ano ne

Co se mi na kurzu nelíbilo:

### Příloha č. 3 Hodnocení TSP žáky

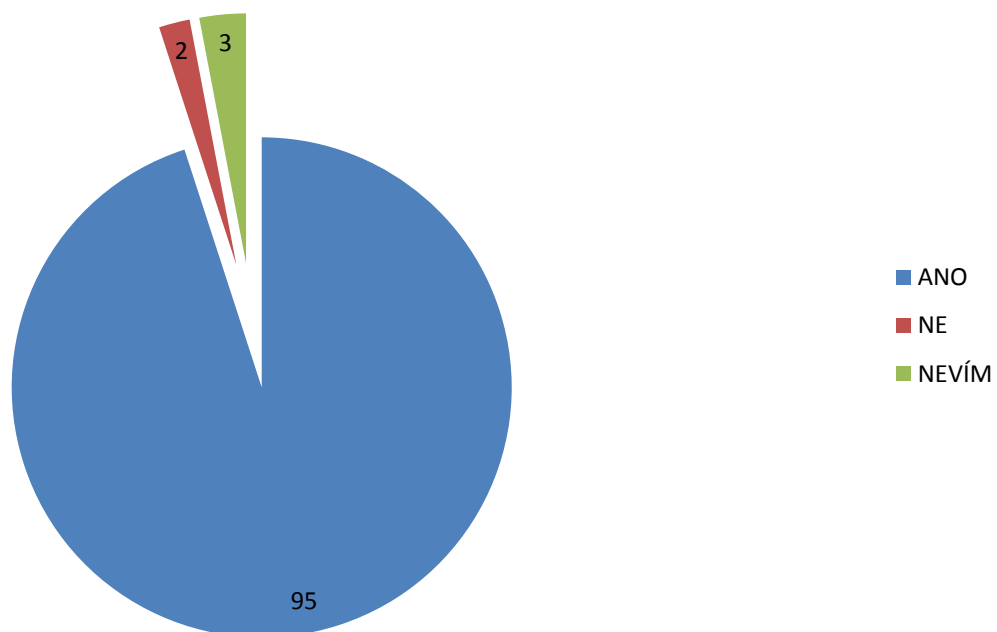
## Celkové hodnocení TSP 121 žáky 1. ročníků, školní rok 2013/14

■ naprosto souhlasím ■ spíše souhlasím ■ nevím ■ spíše nesouhlasím ■ naprosto nesouhlasím



**Celkové hodnocení teambuildingového seznamovacího programu 121 žáky:**

**Podobnou akci bych si rád zopakoval v %**



### Příloha č. 3 Ukázky odpovědí žáků na otevřené otázky

#### Co se nám na kurzu nejvíc líbilo

Dali jsme se dohromady, začali si prošlapávat cestičky k sobě, našli jsme třeba nového super člověka.

Poznali jsme se alespoň o trochu víc, byla legrace.

Už víme, co od sebe čekat.

Spřátelila jsem se s lidmi, které jsem před tím moc neznala a zjistila jsem, že jsou holky úplně jiné, než se na první pohled zdálo a byla s nimi legrace

Naučili jsme se spolupracovat, byla legrace. O každém z naší třídy už aspoň něco vím Společné nejisté začátky, které za pouhé tři dny jako by nebyly.

Že jsem poznala holky, které jsem neměla ještě možnost poznat či zlepšit o nich své mínění.

Příroda, jízda na čtyřkolkách spřátelení s ostatními.

Stala se z nás dobrá parta, líbily se mi společné hry a dokonce i ta procházka, a to strašně nerada chodím.

Večerní debaty na pokojích, spousta legrace, seznámení se s novými lidmi.

Celý víkend se všema holkama.

Čtyřkolky, krásné výhledy!! Diskotéka!

Že jsme museli být hodně spolu, vzájemně se poznávat. Tím pádem se vzájemně tolerovat a spolupracovat.

Nejvíce se mi líbilo, že jsem se začala bavit s více lidmi ze třídy, celé to bylo fajn.

Našla jsem nové kamarádky. Společná radost.

Dokázali jsme se všichni sjednotit a domluvit se.

Že jsem mohla lépe poznat svoji třídu, zažila spoustu legrace.

Volný čas, při kterém jsme se poznali úplně jinak než ve škole.

To, že jsme se všichni snažili si navzájem pomáhat a táhnout za jeden provaz.

Jedna velká parta.

Společné hry – protože nás to velmi sblížilo, osobní volno – taky nás to sblížilo, večery – byla legrace a poznali jsme se, Děkuji, že jste nám to umožnili

Hry, společnost ostatních.

Z naší třídy se stala parta. Kupodivu se mi líbily hry- nebyly to hry, kdy hraje každý sám za sebe, ale hrálo se ve skupině a lépe jsme se poznali.

Táhnutí za jeden provaz – to bylo opravdu dobré. Celý kurz se povedl!

Že jsme parta a líp jsme se poznali než bychom se poznali ve škole.

Přemýšlím, co se mi nejvíce líbilo. Těžko říct. Kurz předčil moje očekávání.

Líbilo se mi, že jsme se seznamovali různými hrami a naučili se spolupracovat a poznali se navzájem.

Že jsme stmelili partu, nehádali se kvůli ničemu a hlavně jsme si to hodně užili.

To, že jsme byli opravdu jako celek. Nikdo se nepovyšoval a nikdo nikoho neodstrkoval Hry, jídlo.

Dobré hry a dobrá společnost

Legrace, zajímavý program, práce s lidmi – poznání.

Snídaně, prostředí, skvělá atmosféra, to, že byla legrace.

Strávili jsme spolu nezapomenutelné tři dny a zažili něco nového.

Líbilo se mi, že to bylo pěkně připravené, byl vyplněný všechn čas nějakou zábavnou činností.

## Co se nám na kurzu nelíbilo, co chybělo

Nechybělo mi nic, nelíbilo se mi, že to bylo krátké.  
Lepší segedin! Snídaně!  
Chyběl zbytek třídy.  
Asi nic, myslím, že to bylo peckový, budu na to hrozně ráda vzpomínat. Děkuju všem!  
Málo času na čtyřkolky, jezdily pomalu.  
Víc jídla.  
Všechno se mi líbilo.  
Chtělo by to, aby byl kurz delší.  
Ti, co s námi nejeli, o hodně přišli.  
Nemělo to chybu, byl jsem naprosto spokojený.  
Nelíbilo se mi, že nám nevyšlo počasí.  
Nemůžu říct, že se mi něco nelíbilo, ale chtělo to více dní.  
Na kurzu abych pravdu řekla, mi nechybělo vůbec nic, nevím, co by mi tu mělo chybět.  
Více volného času.  
Pořádný topení a peřiny.  
Nic!  
Nebyli jsme kompletní a to mě mrzí nejvíc.  
Na tomhle kurzu si myslím, že není, co by se nám nelíbilo, jediné, co nám chybělo, je zbytek třídy.  
Cesta vlakem moc dlouhá.  
Bylo mi zima, ale nic mi nechybělo.  
Nelíbily se mi neshody mezi holkama.

## Co nám kurz dal, co jsme se naučili

Respektovat, být v pohodě, naučili jsme se komunikovat s druhými.  
Že se k sobě máme chovat hezky. A že nějaký konflikt nemáme hned řešit pěstmi.  
Držíme spolu a nejsme sami.  
Jsme lepší kamarádi, naučili jsme se být spolu, důvěřovat si.  
Naučili jsme se vycházet s druhými, tolerovat ostatní.  
Dal nám přátelství, naučil nás spolupracovat.  
Kurz mi dal spoustu ponaučení, jak se chovat k lidem.  
Naučili jsme se pracovat ve skupině, dal nám zábavu, volný čas, legraci.  
Chovat se dobře k ostatním, všichni držet spolu, nevylučovat nikoho z party.  
Naučili jsme se navzájem podržet a dokázali jsme spolupracovat a důvěřovat si a to si myslím, že je fajn.  
Naučil jsem se naslouchat.  
Pořádně jsem se poznal s celou třídou  
Jak se chovat ke svým kamarádům a nejen k nim, jak se vyvarovat šikany.  
Jsme si mnohem bližší.  
Spoustu zážitků, našli jsme společné řešení u různých her  
Naučili jsme se držet pohromadě, pomáhat si, radit si, naučili jsme se komunikovat, táhnout za jeden provaz.  
Naše třída se spojila a doufám, že to tak bude i dál.  
Dal nám hlavně přátelství a víru v něco věřit a všechno nevzdávat.  
Všichni se zapojovali a vzájemně se více poznali.  
Všem dal ponaučení, jak se třídou vycházet, aby nebyly zbytečné konflikty.  
Mít se rádi, dokážeme si naslouchat.  
Naučili asi to, že když nebudeme držet všichni za jeden provaz, tak to nepůjde jako po másle. Dal nám pevnější přátelství a vzpomínky.



Vnímat lidi kolem sebe, vytvořit partu.

Poznali jsme všechny z druhé stránky.

Dal nám radost, ponaučení, nové poznání, nové kamarády.

Kurz nám dal hodně, líp jsme se všichni seznámili. Společně jsme se dost nasmáli, víc než obvykle.

Naučila jsem se tolerovat určité vlastnosti, hledala jsem na lidech to dobré. Vidět lidi kladně.

Hodně nových kamarádek, od vidění jsem je znala všechny, ale u půlky jsem neznala jména a teď už je znám všechny díky kurzu.

Umět navázat kontakt s lidmi, které jsem doposud moc neznala.

Být sama sebou, na nic si nehrát a brát lidi takové, jací jsou.

Dohodnout se v kolektivu.

Kurz mi dal hodně, naučil mě spolupracovat se třídou jako celkem, protože jsem nikdy nezažila takovou velkou partu skvělých lidí a jsem ráda, že jsem to mohla zažít. Nikdy na ty tři dny nezapomenu.

Spolupráci, důvěře, naslouchání, vnímání, rychlým reakcím, prosazování názoru, pomoci ke společnému cíli, respektování ostatních.

Dal nám mnoho zkušeností, naučili jsme se, jak by měla fungovat parta, aby se v ní každý cítil nejlépe.

Naučili jsme se stmelit kolektiv, nové hry.

Naučila jsem se vnímat pro mě nové okolí a za to jsem moc vděčná.

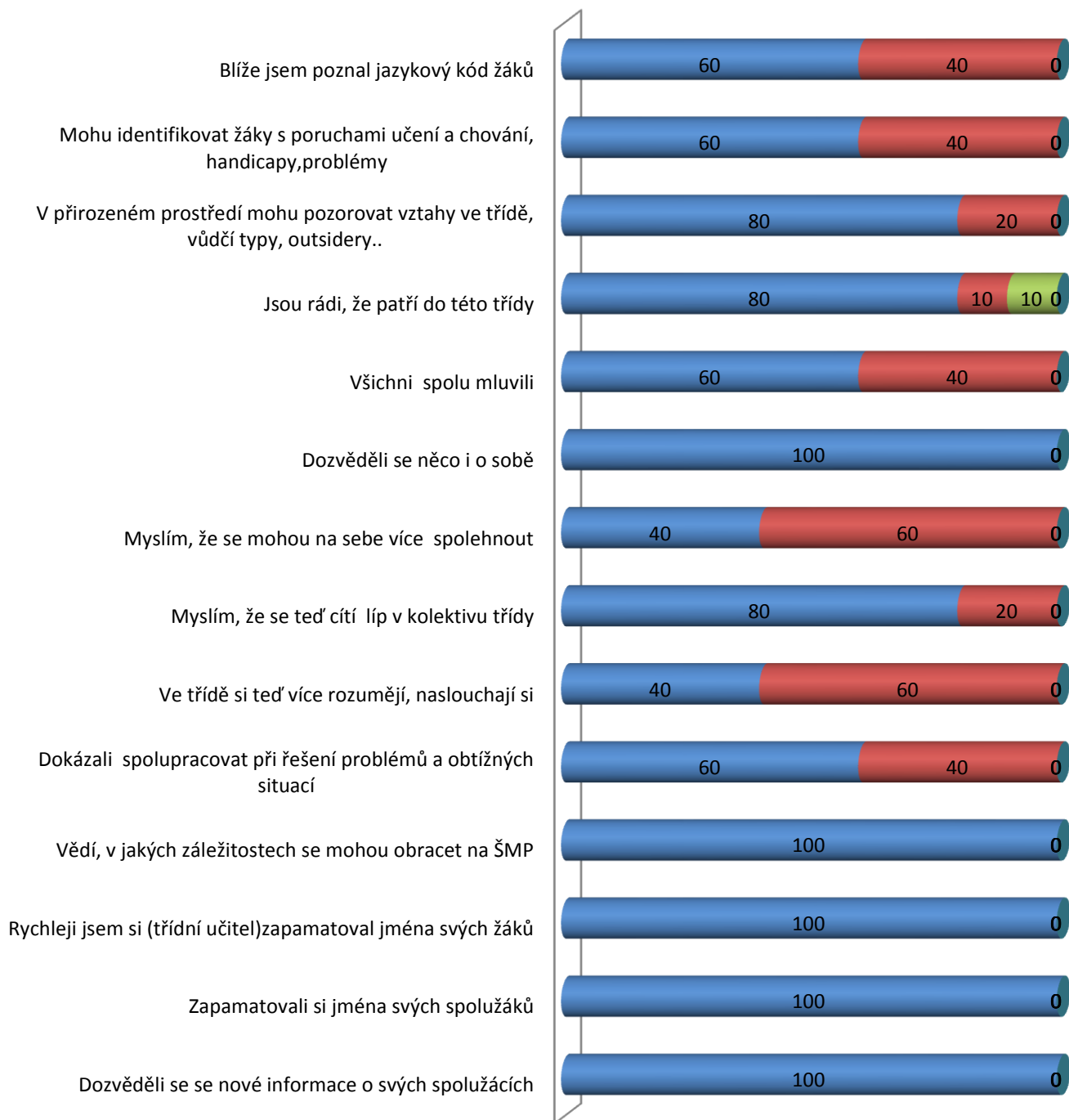
Zážitek na celý život, bezva parta!

## Příloha č. 4 Hodnocení TSP třídními učiteli

### Celkové hodnocení programu 21 třídními učiteli

v %

■ naprosto souhlasím ■ spíše souhlasím ■ nevím ■ spíše nesouhlasím ■ naprosto nesouhlasím



Příloha č. 4 Hodnocení TSP třídními učiteli

**Hodnocení TSM 21 třídními učiteli:  
Podobnou akci bych si rád zopakoval  
v %**

