3.3 PROGRAMY ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE

Lenka Krejčová

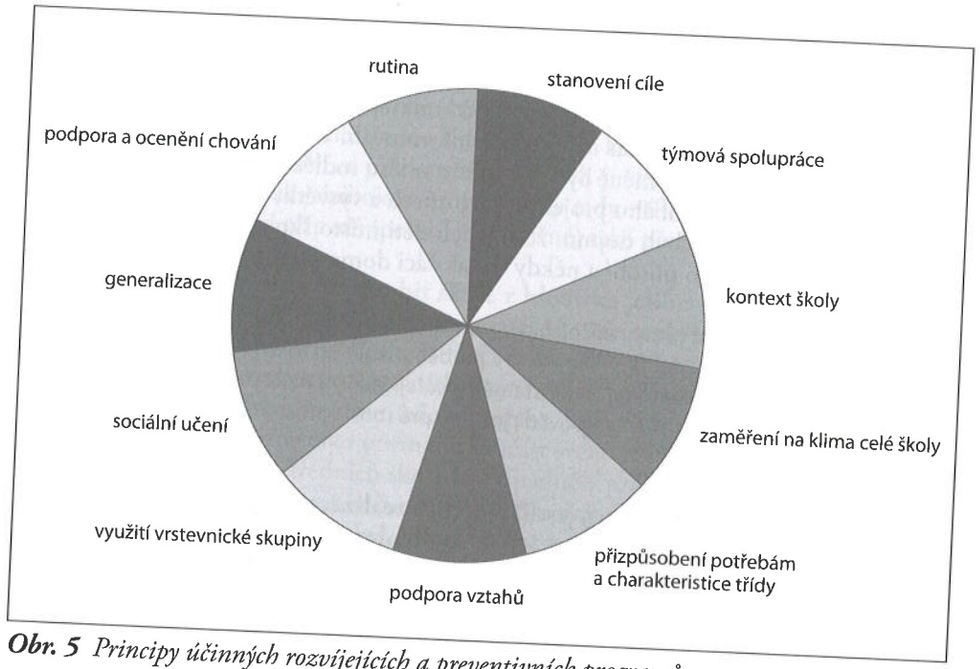
3.3.1 PRINCIPY ÚČINNÝCH ROZVÍJEJÍCÍCH A PREVENTIVNÍCH ŠKOLNÍCH PROGRAMŮ A JEJICH EVALUACE

Ačkoli hovoříme o rozvoji sociálních dovedností, v případě ucelených programů, které řada škol začleňuje do výuky, se častěji užívá označení **preventivní programy**, což zpravidla zahrnuje prevenci v nejširším slova smyslu. Rozdíly v těchto programech pak spočívají zejména v kvalitě jejich realizace, ale všechny obvykle vycházejí z obdobných principů. V současné době mají školy možnost vybrat si komplexní programy, jež jsou realizovány ve spolupráci s externí organizací, nebo mohou zahrnout prevenci prostřednictvím různorodých aktivit do průběhu výuky. Optimálním řešením je kombinace obou variant. To ovšem od školy vyžaduje kvalitní průpravu pedagogického sboru, který je schopen adekvátně propojit učební látku s tématy prevence a s rozvojem sociálních dovedností a současně kvalitně implementovat komplexní program v průběhu celého školního roku, aby práce byla průběžná a stala se přirozenou součástí edukačního procesu. Zkušenosti ukazují, že podobné postupy poměrně kvalitně zvládá řada tzv. prvostupňových škol, respektive třídy a učitelé prvního stupně základních škol. Méně rozšířené, přesto časté, jsou tyto postupy na druhém stupni základních škol, avšak střední školy a osmiletá gymnázia stále mají významné rezervy. Zde probíhají tyto programy nezřídka příležitostně a jednorázově, učitelé, ani vedení škol nejsou s myšlenkou prevence příliš ztotožnění. Výjimku představují tzv. **seznamovací kurzy** (adaptační kurzy) pro žáky prvních ročníků, jež se ve značném množství středních škol i osmiletých gymnázií staly téměř módním trendem posledních několika let. Jejich význam na počátku školního roku je při kvalitní realizaci velký, ale neznamená konečné řešení z dlouhodobého hlediska.

V zahraničí existují různé formy **preventivních programů** pro školy již více než třicet let (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). V našich podmínkách se nabídka podobných aktivit rozšířila zejména v devadesátých letech 20. století. Přesto stále probíhají diskuse o kvalitách a efektivitě takových aktivit. V zahraničí je v současné době časté, že odborné instituce a organizace, včetně ministerstev školství, vytvářejí speciální komise pro zhodnocení efektivity preventivních programů a vydávají oficiální přehledy hodnocení těchto programů (Orpinas, Horne, 2006; Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). Ačkoli v našich podmínkách je vytváření standardů teprve v počátcích (ministerstvo školství doposud podobné standardy programů prevence nemá, existují určité standardy pouze pro organizace, které pracují ve školách, ale spadají pod ministerstvo práce a sociálních věcí), zdá se, že jsme v mnohém na srovnatelné úrovni se zahraničními programy, přestože jejich tradice je výrazně delší. V jejich počátcích ovšem stály preventivní programy, na jejichž principy se v současné době díváme s údivem a které jsou mnohdy již zcela překonány. Zpravidla byly založeny na tzv. nulové toleranci vůči jakékoli podobě rizikového chování (jednalo se o programy často organizované církevními institucemi, jež například dospívajícím zakazovaly jakékoli užívání alkoholu či jakoukoli formu sexuálního života před vstupem do manželství). To obvykle nevedlo k vyšší informovanosti dětí a dospívajících a jejich zájem dodržet pokyny programu byl minimální. Případně šlo o programy, které stavěly

prevenci na přísném drilu a odstrašujících příkladech – například tábory pro dospívající s výchovnými problémy ve škole či doma, jež byly organizovány vojenským způsobem, při práci s adolescenty dominovaly příkazy a zákazy, které museli plnit, a pochopitelně v nich podobné postupy převážně vzbuzovaly vzdor a neochotu k jakékoli změně chování (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006).

Na následujících stránkách věnujeme pozornost **principům úspěšných preventivních a rozvíjejících programů a jejich možnému zhodnocení** (obrázek 5). Je třeba si uvědomit, že účinnosti programu docílíme jen za určitých podmínek, a musíme důsledně promyslet plán realizace jakéhokoli preventivního či rozvíjejícího programu. V opačném případě pouze ve výroční zprávě školy vykážeme, že program byl realizován, avšak zůstává otázkou, zda splnil svůj účel. Mezi odstrašující příklady pak patří programy, v jejichž závěru je situace ve třídách problematičtější než na počátku. Zkušenosti z praxe bohužel ukazují, že i k takovým situacím dochází.



Obr. 5 *Principy účinných rozvíjejících a preventivních programů*

Obrázek 5 ukazuje, které charakteristiky rozvíjejících a preventivních programů se na základě výzkumných studií i praktických zkušeností škol a realizátorů programů ukazují jako nejvýznamnější. Jedním z prvních kroků úspěšného programu rozvoje či prevence je stanovení cíle programu (Orpinas, Horne, 2006).

Před zahájením programu je vždy nezbytné **srozumitelně určit základní cíl**, k němuž má práce se žáky směřovat. Současně je bezpochyby výhodné určovat v průběhu trvání programu **dílčí cíle** s ohledem na vývoj ve třídě a její aktuální potřeby. Ačkoli před zahájením práce víme, čeho chceme dosáhnout, je třeba zvažovat, jaké dílčí kroky

musíme učinit, a také si je jasně definovat. Mimo to skupinová dynamika i individuální charakteristiky ovlivňují, jak budou žáci na program reagovat. Jejich adaptace na metody programu následně ovlivní, jak se budou aktivity třídy i školy vyvíjet a jednotlivé cíle programu se aktuálně upravují. Často se stává, že se stejným cílem vstoupíme do různých tříd a vývoj programu se následně zcela liší v závislosti na aktuálním stavu ve třídě. Potom je nutné flexibilně přizpůsobovat cíle momentální situaci.

Pojem **týmová spolupráce** zde nevyjadřuje zaměření dílčích aktivit programu na kooperaci, ale týká se realizátorů programu. Jejich úspěšnost se významně zvyšuje, pokud v rámci školy spolupracují učitelé se žáky, ale také s výchovnými poradci, metodiky prevence rizikového chování, případně školními psychology a speciálními pedagogy. Jestliže je program implementován externí organizací, pochopitelně jsou členy pracovní skupiny i její zástupci. Může být rovněž výhodné, když škola naváže spolupráci se školským poradenským zařízením. V našich podmínkách se této problematice věnují střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny, centra primární prevence a množství nestátních neziskových organizací.

Do spolupráce je vhodné **zapojit také rodiče žáků**. V základních školách, zejména na prvním stupni, takové zapojení probíhá mnohdy formou různých přehlídek výsledků práce, v průběhu projektových dnů, někdy jsou konkrétní rodiče zapojeni s ohledem na svou profesi, všichni ostatní jsou minimálně informováni o činnostech žáků ve škole. Čím vyšší stupeň studia, tím méně bývají v tomto směru rodiče aktivní, přesto se vyplatí je alespoň informovat o průběhu projektu, jeho cílech a vysvětlit jeho smysl. Mimo jiné též proto, aby rodiče nenabyli dojmu, že si jejich děti místo školní práce ve škole hrají, což na první pohled takto působí a někdy to tak žáci doma prezentují.

Inspirací může být jeden ze zahraničních programů pro dospívající, který řeší spolupráci s rodiči formou schůzky na počátku školního roku. V průběhu školního roku je předána odpovědnost za spolupráci s rodiči žákům, kteří samostatně vytvářejí letáky s nejčastěji kladenými otázkami, na něž současně uvádějí takové odpovědi, jež jsou pro rodiče přijatelné a srozumitelné (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006).

Efektivita programů se zvyšuje, jestliže je jejich **realizace propojena s běžným chodem školy a pedagogický sbor je s jejich myšlenkou ztotožněn**, respektive učitelé dokážou na aktivity programu navazovat i v rámci své výuky. D. A. Wolfe, P. G. Jaffe a C. V. Crooks popisují specifická vývojová stadia škol, kterými často procházejí pedagogické sbory, respektive školy, když se zapojují do realizace preventivních programů:

- **Netečnost** – obvykle se projevuje tak, že škola prevenci pouze formálně vykazuje, případně si program objedná od externí organizace, aby učinila zadost povinnostem minimálního preventivního programu školy, ale jeho myšlenku nechápe a nepokládá za významnou.
- **Pojmenování problému** – škola si uvědomuje, že se mezi jejími žáky něco může odehrávat, případně učitelé reflektují, že přináší výhody zaměřovat pozornost i na rozvoj sociálních dovedností, že k určitému věku patří některé formy rizikového chování, na něž by měli preventivně působit.
- **Pochopení problému** – v této fázi již školy chápou

- **Hledání programu a postupu řešení** – škola už dokáže zvažovat i dílčí charakteristiky programu, ví, co pro své žáky potřebuje, přesto se stále může objevovat tendence oddělovat průběh programu od běžné výuky.
- **Přijetí odpovědnosti, zachování kontinuity, začlenění programu do života školy,** kdy škola nespoléhá na externí organizace, ač s nimi spolupracuje, a učitelé sami vyžívají postupy práce při běžných vyučovacích hodinách. Této fázi zpravidla předchází intenzivní průprava pedagogického sboru, který má zájem se žáky metodami práce užívanými v programu pracovat, jen si někdy učitelé nejsou zcela jistí, jak postupovat (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006).

Jak už bylo naznačeno, mnozí učitelé, ačkoli v jejich školách probíhá práce se žáky, zaujímají značně indiferentní postoj k těmto aktivitám a příliš nerozumějí ani postupům, ani významu takových činností. Jak je vidět, a zkušenosti to opakovaně potvrzují, ani školy, které si jsou vědomy nutnosti se žáky pracovat nejen na bázi jejich vzdělávání, nebývají plně ztotožněny s myšlenkami rozvíjejících a preventivních programů. Významný úkol realizátorů projektu představuje podpora pedagogického sboru, jeho vzdělávání a spolupráce s ním. Pouze za těchto okolností se práce zaměřená na rozvoj sociálních dovedností a prevenci rizikového chování stane přirozenou součástí celé školy. Pro samotné realizátory programu je rovněž cenné si uvědomit, v které fázi vývoje se spolupracující škola a její učitelé nacházejí, a práci se žáky i učiteli podle těchto zjištění modifikovat. Prvním krokem realizace jakéhokoli programu by tedy mělo být setkání s učiteli a diskuse s nimi, v ideálním případě (pokud je to nutné) také představení programu formou vzdělávání učitelů.

Program je dále třeba **přizpůsobit škole z hlediska jejího zaměření**, lokality, v níž se nachází, i širšího sociálního kontextu, v němž se žáci pohybují a který na ně svými specifiky každodenně působí (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). Součástí některých programů je přímo zapojení žáků do mimoškolních aktivit, jimiž podpoří rozvoj v oblasti, ve které žijí či studují, respektive pomohou, kde je potřeba. Zpravidla se jedná o dobrovolnickou práci, již mají žáci určenou jako povinnou součást svého studia na úrovni druhého stupně základních škol či na středních školách. Případně v průběhu konkrétního programu rozvoje sociálních dovedností je činnost celé skupiny žáků využita pro pomoc spolupracujícím organizacím. Žáci takto získají možnost vidět efekt své aktivity i mimo svou vlastní skupinu ve velmi praktické a užitečné podobě. Tento způsob přesahu školních činností do aktivit v jiných organizacích či institucích probíhá v našich středních školách nejčastěji **formou praxí**, které vycházejí z profesní specializace žáků. Bezpochyby by se našly příležitosti, kdy by se jako součást vzdělávání v našich školách nalezl prostor pro dobrovolnickou činnost nebo jinou cílenou spolupráci s organizacemi, kde žáci uvidí, jak mohou využít sociální dovednosti i své znalosti ze školy.

Inspirujícím příkladem jsou některé základní školy, jež zapojují žáky všech tříd v nějaké podobě do příprav zápisu předškoláků do školy. Třídy připravují divadelní představení, vyrábějí upomínkové předměty pro děti, které přicházejí k zápisu. Při těchto příležitostech se nalezne mnoho možností podpořit rozvoj sociálních dovedností žáků.

rozvoj vzájemné spolupráce, komunikace i dalších sociálních dovedností. Mimo to dospívající měli příležitost vidět, v čem je jejich práce užitečná.

Komplexní přístup k programům rozvoje či prevence souvisí také s další uvedenou charakteristikou. Efektivita práce se žáky se zvyšuje, jestliže **program cíleně působí na klima celé školy** (Olweus, 2005; Orpinas, Horne, 2006), což opět klade nároky především na spolupráci v rámci širší skupiny a kvalitní průpravu pedagogického sboru. Jestliže pouze jeden třídní učitel ve své třídě začne pracovat podobným způsobem se svými žáky, bývá jeho snažení často zcela osamělé a nenachází větší podporu ze strany školy. Rovněž v případech, kdy je požádána externí organizace o spolupráci a v jedné třídě je realizován rozvíjející či preventivní program, avšak školní prostředí a klima se nemění, je velmi obtížné zajistit trvalou změnu ve třídě.

Typickým příkladem je prevence, respektive intervence při výskytu šikany či jejích náznaků. Kvalitní práce s třídou zpravidla vede ke zmírnění obtíží, ale pouze komplexní práce se všemi třídami školy, shodné působení učitelů na žáky i celé třídy a jasně dohodnutá pravidla prevence, která jsou důsledně dodržována, mohou vést k trvalému úspěchu. V opačném případě je úspěch pouze dočasný. Nezřídka se tak stává, že se situace ve třídě opět dostane do původního stavu, respektive šikana se v takových školách rozšíří ve většině tříd, čímž se dostaneme do začarovaného kruhu, jejž je velmi obtížné rozetnout, a škola se stává proslulou tím, že v ní probíhá šikana, a ztrácí tak žáky. Ti jednak přestupují na jiné školy, jednak rodiče vůbec nemají zájem nechat je ve škole studovat.

Práci se žáky ve třídě je třeba přizpůsobit nejen prostředí školy, ale rovněž **individuálním charakteristikám třídy i jejích jednotlivých žáků**. Mezi základní informace, které je třeba vzít v úvahu při přípravě programu a jeho dílčích aktivit, patří genderové složení třídy, její velikost, ročník studia, doba společného soužití žáků ve třídě a jejich věk. Mezi specifika tříd patří také individuální obtíže, jimž čelí, ale také zjištění jejich silných stránek, jež lze při práci s nimi využít. Třídu mohou navštěvovat žáci, kteří mají ve skupině odlišné postavení vzhledem ke svým předchozím zkušenostem nebo různým handicapům (integrovaní žáci se smyslovými handicapy, žáci s chronickými nemocemi, s déletrvajícími psychickými obtížemi, žáci, kteří zažili složitou autonehodu, úmrtí v rodině apod.).

Příkladem je jedna čtvrtá třída základní školy, v níž byl integrován nevidomý žák. Ostatní žáci byli třídní učitelkou od počátku školní docházky vedeni ke způsobům, jak s ním spolupracovat a co mu poskytnout, aby se dokázal zapojit do skupinové práce. Naučili se oslovovat ho a pojmenovávat své chování, sdělovat mu, že se ho ujmou a odvedou ho, kam je třeba, apod. V rámci preventivního programu bylo třeba většinu aktivit rovněž přizpůsobit handicapu chlapce, využít postupy, při nichž se může zapojit, a naopak vyloučit takové, při kterých je primárně využíván zrak. Případně bylo nutné práci v maximální možné míře komentovat a zejména aktivovat spolužáky chlapce, ať ho sami informují, co vytvářejí a co se ve třídě děje. Ostatní žáci byli naopak podněcováni, aby naslouchali jeho nápadům, neboť, přestože nevidí a nemůže dané úkoly zapsat či ztvárnit, je nesmírně důležité, aby ve skupině byli i ti, kdo přinášejí nápady, jež druzí realizují. Při práci s touto třídou bylo možné významně často stavět na způsobu, jak byly děti zvyklé akceptovat jinakost svých vrstevníků.

Podpora vzájemných vztahů a zapojení celé vrstevnické skupiny představuje další charakteristiku úspěšných preventivních či rozvíjejících programů (Greenberg et al., 2003; Moody, Childs, Sepples, 2003). D. A. Wolfe, P. G. Jaffe a C. V. Crooks v roce 2006 představili program, který se v anglickém jazyce jmenuje *The Fourth R* neboli čtvrté „R". Všechna čtyři R vyjadřují *reading, 'riting, 'ritmethics, relationships* čili čtení, psaní, počítání a vztahy. Název programu velmi výstižně ukazuje na význam interpersonálních vztahů, které přiřazuje k tradičnímu triviu, jež si žáci mají ve školách osvojit. Programy, které nepracují s celou sociální sítí, ale zaměřují se pouze na jedince, u nichž se objevilo riziko problémového chování, mají méně výrazný a pozorovatelný efekt (Doll, Zucker, Brehm, 2004; Moody, Childs, Sepples, 2003; Wilson, Gottfredson, Najaka, 2001). Naopak práce s celou školní třídou umožňuje žákům vzájemné poznávání, seznámení s individuálními odlišnostmi spolužáků, učí je tyto zvláštnosti akceptovat, ale současně každý sám za sebe získává možnost korigovat své chování na základě zpětné vazby ze skupiny.

Významnou součástí práce, zejména pokud ji realizuje externí organizace, je také podpora vztahů žáků s učiteli. Třídní učitelé (ale i další učitelé) v průběhu aktivit programu získávají příležitost poznat své žáky z mnoha různých úhlů pohledu. Mnohdy si upraví svůj postoj k danému dítěti či dospívajícímu i celé skupině, což se může promítnout do další výuky. Jestliže se práce naopak zaměří pouze na vztahy v rámci třídy, bez přítomnosti učitele, vzájemné interakce mohou být zbytečně oslabeny jeho neznalostí vývoje událostí ve třídě. Mnohé programy realizované externími organizacemi pracují tak, že třídní učitelé i jiní učitelé nejsou ve třídách přítomni. Častým argumentem bývá, že žáci za těchto podmínek hovoří otevřeněji a neobávají se trestů, pokud se přiznají k určitému chování. Lektoři také obvykle sdělují žákům, že se učitelé nedozvědí nic z toho, co bylo v průběhu setkání řečeno. V některých případech, zejména pokud víme, že je třeba v rámci programu vyřešit výskyt problémového chování a žáci by o něm odmítali před učiteli hovořit, je takový postup pochopitelný. Jestliže se však jedná o standardní seznamovací, preventivní či rozvíjející program, pokládáme takové opatření za nadbytečné. Zkušenosti z praxe potvrzují, jak učitelé napříč všemi ročníky studia oceňují, že získali příležitost vidět své žáky z jiného úhlu pohledu, v situacích, k nimž při běžné výuce není příležitost. Zejména na druhém stupni základních škol a na středních školách, kde učitelé tráví se žáky pouze některé vyučovací hodiny a nemají tolik možností se s nimi potkávat mimo vyučovací hodinu, jsou pro ně setkání v rámci programu velmi přínosná.

Při realizaci celoročního programu rozvoje sociálních dovedností žáků na středních školách se opakovaně ukázalo, jaký význam přisuzují svým třídním učitelům. V průběhu společných aktivit i při diskusích ve třídách opakovaně dávali najevo, jak jim záleží na přítomnosti třídních učitelů, jejich společné komunikaci a projevech zájmu. Třídy, v nichž třídní učitelé pravidelně realizovali třídnické hodiny, věnovali se svým žákům a měli přehled o jejich školním a zčásti i mimoškolním životě, se jevily mnohem soudržnější a atmosféra v nich byla přátelštější. Vzhledem k množství žáků v každé třídě se zdá logické, že i ve vyšších ročnících studia je pro třídy důležité mít k dispozici učitele, který je zná a dokáže je podpořit, pokud řeší různé problémy a narážejí na obtíže.

Řada již uváděných studií i praxe opakovaně potvrzují, že rozvíjející a preventivní **programy založené na principech sociálního učení** nejvýrazněji ovlivňují další vývoj a socializaci dětí a dospívajících. Žáci ocení a především v dalším životě využijí programy, které kombinují modelování a nácvik sociálních dovedností s diskusí o problémech, po-

skytováním vzájemné zpětné vazby, podporou dalšího využívání osvojených dovedností. Při práci ve třídě představuje významnou součást rozvoje žáků, že získávají příležitost ke zkoušení různých situací. Mohou pozorovat druhé při zvládání obdobných situací, ale také vidí a slyší reakce na své chování i názory. Vše, co se ve skupině odehraje, má být následně zpracováno též na kognitivní úrovni – žáci se tak učí reflektovat své vlastní chování a prožívání i chování a prožívání druhých osob. Jejich zkušenosti mají být prodiskutovány takovým způsobem, aby si uvědomili přesah do každodenní reality. V ideálním případě kontinuita programu zajistí, aby proběhla také diskuse se žáky o jejich následujících zkušenostech z běžných životních situací mimo program.

Tímto je současně naplněn **princip generalizace**, který se v účinných programech pro školy rovněž ukazuje jako velmi významný. Chování žáků, jež bylo programem vyvoláno, jejich zkušenosti, zážitky a dovednosti jsou úzce propojeny s mnoha dalšími činnostmi v rámci edukačního procesu, do nichž se účinnost programu a zkušenosti z něj pomítají.

S principy sociálního učení souvisí také **podpora a ocenění chování** (Greenberg et al., 2003). Žáci mají mít konkrétní představu o požadovaném chování, jež se od nich očekává, respektive na základě dohody mezi žáky, učiteli a dalšími dospělými autoritami má být očekávané chování stanoveno. Následně je důležitou složkou programu v rámci celé školy cílená podpora a posilování takového chování, které je pokládáno za žádané. Srozumitelná zpětná vazba od učitelů, jež nehodnotí jedince komplexně, ale poskytuje informace o aktuálních změnách v jeho chování, by se měla stát součástí implementace programu v rámci celého edukačního procesu.

Tyto principy využívá i program rozvoje kognitivních funkcí vytvořený R. Feuersteinem, který bývá často využíván při práci s dětmi i dospívajícími. Bez ohledu na skutečnost, zda práce probíhá individuálně nebo skupinově, s každým účastníkem programu je průběžně individuálně probíráno, k jakým změnám dospěl. Pro děti i dospívající je nesmírně cenné a povzbuzující, když vidí, jaký pokrok v práci učinili. Vždy jsou přitom zvažovány pouze individuální rozdíly a projevy, s dětmi i dospívajícími archivujeme jejich práci a následně zpětně sledujeme, jak zvládali pracovat, jak náročné úkoly nyní plní mnohem rychleji a bezchybně. Přitom pojmenováváme zcela konkrétní projevy a postupy, které se vztahují k práci daného jedince, neporovnáváme ho s jinými, nevymýšlíme si příklady, s nimiž nemá zkušenost.

Poslední doposud nezmíněnou charakteristikou je **rutina** (Doll, Zucker, Brehm, 2004), jejíž význam spočívá v automatickém (neboli rutinním) zařazení určitých činností do života třídy i po ukončení programu. Příkladem mohou být pravidelné diskuse o životě ve třídě v rámci třídnických hodin s třídním učitelem, které byly zahájeny v průběhu setkávání třídy při realizaci programu, nebo rozdělení rolí při společné práci, jež předcházelo každé kooperativní činnosti v programu a žáci postup nyní rutinně využívají i při práci ve výuce.

3.3.2 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Ačkoli nejsou **evaluace programů** a průběžná **diagnostika** kolektivu uvedeny mezi principy účinných rozvíjejících a preventivních programů, představují přirozenou součást jejich implementace ve škole. Tímto způsobem je nejen zjišťována efektivita celého programu, ale lze průběžně sledovat, zda je dosahováno stanovených cílů a všichni zúčastnění jsou informováni o průběhu realizace programu. Pro učitele i další odborníky, kteří se

žáky pracují, je evaluace formou zpětné vazby, zda jejich činnost probíhá smysluplně a dochází jejím prostřednictvím ke změně.

Existuje řada různých **přístupů k hodnocení rozvíjejících a preventivních programů**, avšak zpravidla se shodují ve využívání **základních diagnostických metod**. Jejich prostřednictvím získáme **informace o struktuře sociální sítě ve třídě, o interpersonálních vztazích ve skupině a její dynamice či o klimatu ve třídě, případně škole**. Mnohé z těchto metod současně poskytují informace o úrovni sociálních dovedností žáků a potenciálu jejich rozvoje, a pokud je adekvátně využíváme v pravidelných intervalech, získáváme tak zprávu o vývoji ve třídě. Přínos diagnostiky školní třídy se však projeví především tehdy, pokud jsou výsledky měření využity pro další práci se třídou, její podporu a rozvoj. Je rovněž žádoucí, abychom při evaluaci realizovaného programu využívali více různých metod a jejich výsledky vzájemně kombinovali. Jedná se o stejný princip, který je využíván při jakékoli jiné diagnostice jedince či skupiny. Pokud použijeme pouze jednu metodu, hrozí riziko, že výsledek je něčím zkreslený, případně jsme něco zanedbali či jsme nepoužili zcela vhodnou metodu, a poskytuje nám tedy informace jiného rázu, než potřebujeme. Při kombinování více zdrojů informací a několika různých způsobů sběru informací o třídě s vyšší pravděpodobností získáme představu o jejím skutečném stavu a vyloučíme riziko užití nevhodného měřicího nástroje.

Značné množství cenných informací o kolektivu třídy nám poskytnou základní diagnostické postupy, jimiž jsou **pozorování a rozhovor**. Prostřednictvím pozorování získáme představu o vztazích mezi žáky, celkové atmosféře v kolektivu, často také o jejich motivaci ke školní práci a vztahu k učitelům. Pro učitele je pozorování prostředí a kolektivu třídy nesmírně cenné také s ohledem na jejich chování a postoje vůči třídě. Pokud vědí, co se ve třídě odehrává, měli by na to adekvátně reagovat, aby záměrně přispívali k rozvoji vhodných vzorců chování žáků ve skupině. Pozorování přitom neznamená pouhé sledování chování žáků. Je třeba si jasně definovat, co nás v jejich projevech zajímá, a neustále zvažovat celý kontext života ve třídě.

Pokud jdeme kolem dveří zavřené třídy a slyšíme z ní silný hluk, nejprve nás zpravidla napadne, že ve třídě není učitel, případně že ho žáci vůbec neposlouchají a dělají si, co chtějí. Teprve když se pořádně podíváme, co se ve třídě děje, můžeme zjistit, že zde probíhá intenzivní skupinová práce, při níž žáci společně hovoří a něco vytvářejí. Za takových okolností má hluk ve třídě zcela odlišný význam. Podobně je to i s jinými příklady pozorování – je třeba znát souvislosti a pozorovat třídu kontinuálně v delším časovém úseku. Spíše negativním příkladem může být situace, jež nastala v tercii osmiletého gymnázia. Jeden ze žáků se začal doma projevovat pro rodiče nezvyklým způsobem, odmítal nosit do školy brýle, ač bez nich viděl mnohem hůř, nechtěl docházet na odpolední kroužky a věnovat se sportu, který dělal závodně. Z rozhovoru s rodiči a následně také se školní psycholožkou vyplynulo, že chlapec je svými spolužáky šikanován – opakovaně ho kvůli jeho vzhledu a zájmům i dobrému prospěchu zesměšňovali. Toto vše probíhalo mimo jiné během vyučovacích hodin, kdy se vtipům spolužáků zasmáli i přítomní učitelé. Tímto vlastně dávali najevo, že s uvedenými projevy chování souhlasí. O třídě se tradovalo, že je poněkud divočejší, neboť do ní docházelo více chlapců než dívek. Různé legrace a ironie byly ve třídě pokládány za přirozenou součást atmosféry. Učitelům se ovšem vzhledem k limitovanému množství příležitostí k interakci se žáky (vídali je pouze několik hodin týdně v rámci výuky svého předmětu) nepodařilo vypozorovat, že aktuálně jsou veškeré narážky a tzv. vtipné momenty v komunikaci ve třídě směřovány vůči jednomu chlapci, kterému je takto ubližováno.

Rovněž příležitostí k rozhovorům se v průběhu každodenních aktivit třídy nabízí mnoho a často mohou poskytnout obdobné, avšak detailnější informace než pozorování interakcí. Děti i dospívající ovšem poskytnou upřímné odpovědi pouze tehdy, pokud budou učiteli nebo jiné dospělé autoritě důvěřovat a jejich vzájemný vztah bude přátelský, ale zároveň bude dodržovat tradiční rozdělení rolí žáka a učitele, respektive dospělé autority. Stejně jako v případě pozorování znamená také diagnostický rozhovor více než pouhé povídání. Ten, kdo ho vede, musí vědět, co přesně se potřebuje dozvědět, a s ohledem na svůj záměr formulovat otázky a registrovat odpovědi v plné šíři a zvažovat souvislosti toho, co slyší.

Ke standardním diagnostickým metodám patří **dotazníková šetření**. Učitelé si mohou vytvořit své vlastní dotazníky zaměřené na oblast, kterou chtějí prozkoumat, případně využít existující standardizované metody. Pokud formulují své vlastní otázky, je velmi důležité naučit se ptát takovým způsobem, abychom skutečně zjistili, co nás zajímá. Otázky musí být formulované zcela srozumitelně, je nutné vyvarovat se tzv. sugestivních otázek, jež ve svém znění nabízejí možnou odpověď, a také otázkám, které obsahují tzv. dvojitý zápor, a následně nevíme, zda je správná odpověď „ano", či „ne". Vyplatí se také vyzkoušet nově vytvořený dotazník na menší skupině žáků podobného věku, pro něž je určen. Až ho vyplní, sami dokážou říci, jestli některým otázkám nerozuměli, nevěděli, jak na ně odpovědět, případně autoři dotazníku sami zjistí, že některé odpovědi nejsou relevantní pro zhodnocení vývoje ve třídě.

V současné době je učitelům i školským poradenským pracovníkům k dispozici více materiálů, které mohou využívat. Kvalitní a komplexní metodou diagnostiky kolektivu žáků jsou například **Dotazníky vztahů ve třídě B-3 a B-4** autora R. Brauna (2009). Dotazník B-3 je určen pro žáky od čtvrté třídy ZŠ až po středoškoláky, verze B-4 je zjednodušením dotazníku pro mladší žáky a pro žáky ze základních škol praktických. Výsledky dotazníku upozorní na jedince, kteří jsou na okraji skupiny (současně je také řečeno, zda jim to spíš vyhovuje, nebo ne), naznačí vnímanou kvalitu vztahů, poukážou na žáky, jejichž postavení ve skupině lze využít pro další práci se třídou, nebo které je naopak nutné podpořit a věnovat jim zvýšenou pozornost. Výsledky uvádějí jména konkrétních žáků a řadu informací o nich i o třídě jako celku. Z těchto důvodů je nesmírně důležité zvážit, jak s daty naložíme. Při samotném vyplňování dotazníku je nutné promyslet, zda žáci učiteli, který dotazník administruje, důvěřují a budou ochotní uvést pravdivé informace. Současně je dobré vytvořit takové podmínky, aby každý žák měl plné soukromí na práci, což mu zajistí, že se nebude obávat uvést některé odpovědi, ani jej to nebude svádět k jednoduchému opisování od spolužáků. Je také vhodné přislíbit žákům, že jejich odpovědi jsou důvěrné a nebudou individuálně prezentovány, tj. nikdo se nedozví, co konkrétního jeden žák napsal o svých spolužácích. Získané informace vždy zvažujeme v širším kontextu našich zkušeností se třídou a použijeme je především k tomu, abychom zjistili vývoj ve třídě a přemýšleli o další práci s ní.

Sociometrické charakteristiky třídy lze rovněž zjišťovat prostřednictvím metody **přisuzování různých osobnostních charakteristik**, jejíž původní verzi vytvořil K. W. Merrell, avšak je možné ji libovolně přizpůsobovat potřebám konkrétní diagnostiky (podle Vágnerové a Klégrové). Do určité míry se podobá poslední části Braunových dotazníků B-3 a B-4. Žáci jsou tázáni na své spolužáky různorodými otázkami, jež se týkají jejich osobnostních charakteristik, jejich postavení ve třídě, případně vztahů k učiteli nebo mezi žáky navzájem. Jejich úkolem je opět jmenovat konkrétní osoby ze třídy. Například se

můžeme ptát, kdo je ve třídě vtipný, kdo vždy plní úkoly včas, kdo mívá nápady při práci ve skupinách, nebo naopak kdo mívá často problémy s učiteli, kdo se často hádá. Je také doporučováno, aby se ke stejným otázkám vyjádřil i třídní učitel, čímž se nabídne komplexní pohled na třídu z více úhlů pohledu a zjistíme, do jaké míry jsou žáci s učitelem ve shodě, případně jak učitel svou třídu zná (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Na hranici mezi standardními a méně běžnými metodami stojí skupina diagnostických postupů, které lze označit jako **verbální projektivní techniky**. Žáci v tomto případě neodpovídají na otázky, ani nevolí své spolužáky podle jasně stanovených preferencí, ale promítají postavení své i spolužáků do podnětového materiálu, který je jim k dispozici. Velmi tradiční je tzv. **Strom duchů**, jenž se využívá v tolika oblastech a při různorodých příležitostech, že zaniklo autorství této metody. Na listu papíru je znázorněn strom, na kterém ve skupinách, ve dvojicích či o samotě sedí bezpohlavní postavičky podobné vzhledem duchům nebo strašidlům. Někteří tito duchové se snaží na strom teprve dostat a šplhají po něm, nebo stojí na zemi u kmene a natahují ruce vzhůru. Nejčastěji jsou žáci instruováni, aby postavičky na obrázku pojmenovali jmény svých spolužáků ve třídě. Někdy pokyn obsahuje instrukci, že mají zahrnout i sebe, někdy naopak sebe mají vynechat. Lze ho obměnit do té míry, že se bude týkat pouze určité skupiny žáků v rámci třídy apod. Řada učitelů i jiných odborníků používá též jiné samostatně vytvořené postupy, s odlišnými obrázky, proto jsou projektivní metody uváděny jako hraniční mezi standardními a individuálně vytvořenými postupy. Vždy je však zachován princip projekce do podnětového materiálu, kterého využívá také metoda nedokončených vět. Používá se v rozličných situacích, individuálně i skupinově, od relativně útlého věku až do stáří. V prostředí školy je obsah vět zpravidla zaměřen na klima třídy a vztahy v ní.

Další kategorii ve škole osvědčených diagnostických postupů představují **výtvarné činnosti**. Příkladem takových metod je třeba kresba erbu třídy. Obrázky velmi často naznačují kvalitu vztahů v kolektivu, někdy také postavení třídy v rámci školy, hodnoty třídy, její ambice, významné jedince – v kladném i záporném slova smyslu. Metody nedokončených vět i výtvarné techniky zpravidla vedou k aktivnímu zapojení celé třídy a výsledky práce žáků jsou jim prezentovány formou společné diskuse. Jedná se tedy o metody, které mají jak diagnostickou, tak intervenční funkci a při jejich využití obvykle dochází současně k určitému vývoji ve skupinách. Pro jejich realizaci je však nesmírně důležité, aby je zadával a moderoval zkušený učitel (případně poradenský pracovník), který dokáže společnou práci třídy i následnou diskusi vést takovým směrem, jenž přispěje k rozvoji žáků. Je třeba minimalizovat konflikty, které mohou nastat, je nutné ošetřit, jestliže jsou jmenováni konkrétní žáci, vůči nimž má třída výhrady, a především je nezbytné zachovat si odstup. Pokud například učitel se žáky souhlasí v kritice určitého spolužáka či skupiny spolužáků a nechal by se strhnout k prezentování stejných postojů jako jedna část třídy, je vhodnější takové techniky vůbec nezařazovat. Naším cílem je naučit žáky hledat řešení náročných situací a vzájemně se podpořit a společně komunikovat, nelze tedy nechat plynout diskusi ve třídě tak, že dojde ke konfliktu.

Obdobné postupy, které jsou používány při diagnostice konkrétní školní třídy, lze využít také pro měření klimatu celé školy, jejíž je třída součástí. Informace o školním klimatu jsou často získávány prostřednictvím sociometrických dotazníků, jejichž výsledky z různých tříd jsou využity pro hodnocení celé školy. Používáno je opět i pozorování vzájemných interakcí v rámci tříd i v rámci celé školy. Na školní klima je možné poukázat také na základě diagnostických údajů získaných od individuálních žáků. Pro **komplexní**

měření klimatu školy jsou mnohdy využívány dotazníkové metody. Většina z nich byla převzata ze zahraničí a standardizována na populaci českých žáků (Lašek, 2007). V prostředí základních škol lze využít například dotazník **MCI** (My Class Inventory), pro vyšší ročníky základních škol a střední školy je mimo jiné vhodná metoda **CES** (Classroom Environment Scale), které pro českou populaci standardizoval J. Lašek. U obou variant jsou v určitém časovém rozmezí administrovány dvě verze dotazníku. V první se žáci vyjadřují ke své představě ideálního klimatu ve škole, ve druhé hovoří o aktuálně prožívaném klimatu školy. Tak je možné získat nejen informace o současném stavu, ale také o preferencích a potřebách respondentů.

Když realizujeme výzkumné studie, celý proces zhodnocení efektivity jakéhokoli programu je podstatně složitější a precizně navržen. Zpravidla jsou využívány kontrolní nebo srovnávací skupiny, měření vývoje má svá jasně stanovená pravidla, probíhá složité statistické zpracování dat. Pro běžné potřeby základní či střední školy není nutné takový výzkumný design dodržovat, ale spíše se vyplatí myslet na to, že k realizaci komplexního programu rozvoje žáků patří i zhodnocení jeho efektivity. Zjistíme tak, co se vyplácí použít, co je vhodné přizpůsobit a naopak které postupy je lepší vynechat.

3.3.3 PODOBY ROZVÍJEJÍCÍCH A PREVENTIVNÍCH PROGRAMŮ A JEJICH MÍSTO V EDUKAČNÍCH AKTIVITÁCH

V souladu s výše popsanými **principy účinných programů** je třeba se v praxi snažit o vytvoření **komplexního programu**, na němž se podílejí všichni účastníci vzdělávacího procesu, který se promítá do práce učitelů i žáků kontinuálně a dlouhodobě, ale současně se stane přirozenou součástí vzdělávání. Tradiční **výuka a rozvoj sociálních dovedností** se mají vzájemně **doplňovat, prolínat** a při výuce některých předmětů splývat v jedno. V průběhu jednoho školního roku se třída může setkat s několika různými formami rozvoje sociálních dovedností. Na počátku školního roku se zejména nově vzniklé třídy účastní seznamovacích kurzů. Nejčastěji jsou organizovány pro první ročníky osmiletých gymnázií a středních škol, některé školy je však připravují i pro šesté třídy, jež zahajují druhý stupeň základní školy. Někdy dochází v průběhu studia ke sloučení dvou tříd nebo doplnění třídy o výraznější množství nových žáků, proto je vhodné takový kurz zařadit podle aktuálních potřeb. V průběhu školního roku pak může ve třídě probíhat rozvíjející či preventivní program. Stejně tak je v průběhu školního roku příležitost k mnohdy opomíjeným třídnickým hodinám, při nichž lze organizovat řadu aktivit, které podpoří skupinovou soudržnost ve třídě i individuální rozvoj žáků.

Seznamovací kurzy

V současné době stále více škol odolává nabídkám externích organizací, pro něž tato aktivita představuje lukrativní zdroj příjmů, a samostatně se snaží zorganizovat celou akci – tj. seznamovací či adaptační kurz. Jeho cílem je vytvořit **stabilní základy sociální skupiny** ve třídě, pomoci žákům, aby se vzájemně rychleji seznámili a získali příležitost pracovat společně a poznat také svého třídního učitele i další učitele školy. Jinými slovy, seznamovací kurzy nejsou ani sportovní výcviky, ani výtvarné dílny a v žádném případě adrenalinové zájezdy, na nichž jsou žáci neustále nuceni chovat se nestandardně a překonávat sami sebe.

Všeobecnou představu o seznamovacích kurzech má patrně značné množství učitelů. Jak je v praxi realizovat, si však umějí představit už pouze někteří. Zorganizovat kvalitní kurz, který splní svůj hlavní cíl, znamená náročnou práci, jež do jisté míry přesahuje běžné pedagogické činnosti. Z těchto důvodů je vhodné, pokud učitelé (v nejlepším případě celý pedagogický sbor školy) projdou vhodným vzdělávacím kurzem, seminářem, ideálně dlouhodobějším výcvikem. Osoba odpovědná za obdobné kurzy může být metodik prevence rizikového chování nebo výchovný poradce. Jak bylo řečeno výše, je nutné, aby hlavní organizátoři kurzů měli za sebou dostatečné zázemí vytvořené učiteli, kteří jsou srozuměni s myšlenkou kurzu a mají alespoň základní znalosti a dovednosti, jak se na jeho organizaci podílet. Současně je nezbytné, aby podobné aktivity podporovalo také vedení školy.

Mezi **základní charakteristiky seznamovacích kurzů**, které je třeba dodržet, abychom dosáhli původního záměru, patří:

- Většinu aktivit absolvují **jednotlivé třídy samostatně**, bez účasti dalších tříd, avšak za **přítomnosti třídního učitele**. Žákům i učiteli se tak zpřehlední, kdo do třídy patří, a budou si o sobě pamatovat alespoň základní informace. Mezi jednotlivými aktivitami zaměřenými na vzájemné poznávání kolektivu vzniká vždy dostatek prostoru pro seznámení i s dalšími třídami (např. při společném výletu, při sledování divadelních představení, jež jednotlivé třídy připravily, při sportovních turnajích).

- Kurz má být vždy zahájen činnostmi, které umožní **představit se a zapamatovat si jména** všech přítomných. Připomeňme si, že hlavním cílem kurzu je vzájemné poznání spolužáků a třídního učitele. Je tedy žádoucí, aby všichni věděli, jak se mají oslovovat, a odjížděli z kurzu s vědomím, že mají základní informace o lidech, s nimiž budou trávit čas ve třídě – k těmto informacím jména jednoznačně patří.

- Program seznamovacího kurzu má být dostatečně **pestrý** z hlediska témat, jimž se bude věnovat pozornost, i z hlediska činností, které se budou konat. Každý žák je zdatnější v jiné oblasti, a pokud se má ostatním představit, měl by získat příležitost předvést své dovednosti. Z těchto důvodů je vhodné zařadit aktivity různého charakteru – sportovní, turistické, výtvarné, tvůrčí, s důrazem na verbální i neverbální vyjadřování apod.

- Pestrost aktivit je třeba zvažovat také z hlediska funkce, kterou plní. Žáci mají dostat příležitost **prezentovat sami sebe**, současně také **zjistit, co mají se svými spolužáky společného**, v čem jsou si blízcí a v neposlední řadě si mají vyzkoušet vzájemnou spolupráci v různě náhodně vytvořených skupinách i v rámci celé třídy.

- Nepokládáme naopak za vhodné zařazovat do programu větší množství výkonově a soutěživě orientovaných činností, které mohou zbytečně zdůraznit nedostatky a nezdary některých žáků.

- Účelem seznamovacích kurzů rovněž není zprostředkovat žákům hraniční zážitky. Naopak jejich hlavním cílem je umožnit žákům užít si čas strávený v kolektivu, v jehož závěru vědí základní informace o svých spolužácích, mají společné zážitky, je posílena stabilita nově vzniklé skupiny a žáci nabudou jistoty, že v dané třídě bude možné školní povinnosti zvládnout.

Třídnické hodiny

I velmi kvalitní seznamovací či adaptační kurz znamená především příjemný začátek společného života třídy, avšak jeho efekt nedokáže přetrvat po celou dobu školního roku. **Prostředkem k pravidelnému posilování soudržnosti třídy i rozvoje sociálních dovedností žáků** se mohou stát třídnické hodiny, na které se ale v mnoha školách často zapomíná, případně se konají nepravidelně a mají převážně organizační charakter. Efektivně využité a pravidelně konané třídnické hodiny přitom představují jednu z **nejvýznamnějších forem prevence výskytu negativních vztahů ve třídě** i dalších podob rizikového chování (zejména šikany). Nejúspěšněji se daří pravidelné třídnické hodiny realizovat ve školách, v nichž je na počátku školního roku přímo do rozvrhu třídy i třídního učitele stabilně tato hodina zakomponována. Není vždy nutné, aby se konala každý týden, stačí jednou za čtrnáct dní či tři týdny, ale je nezbytné, aby všichni žáci byli informováni, kdy je naplánována, a byli na ní přítomni.

Při třídnických hodinách se kromě zmíněných organizačních záležitostí naskýtá příležitost hovořit **o životě ve třídě, vzájemných vztazích,** učitel může získat cenné diagnostické informace o své třídě a při mnoha příležitostech lze **posilovat sociální dovednosti žáků.** Je vhodné začlenit při přípravě její organizace 1–2 aktivity, které posílí vzájemnou spolupráci a diskusi žáků, umožní jim vzájemně se poznávat, vyjadřovat své názory a dojmy, ale také je naučí tolerovat odlišnosti spolužáků. Žáci rovněž získají příležitost projevit dovednosti, jež nejsou tradičně výukové. Třída si podobný typ práce vždy osvojuje postupně, veškeré zařazené metody se musí vyvíjet od zcela konkrétních zážitků a poznatků k více abstraktním a náročnějším na přemýšlení o celém kolektivu či jednotlivých spolužácích. Žáci (zejména mladší) se budou postupně učit pracovat tímto způsobem a někdy jim může trvat i velmi dlouho, než dokážou sami pojmenovat a uvědomit si celkový efekt zvolené techniky. To by však nemělo třídní učitele odrazovat, pouze by dále měli hledat vhodné a věku třídy přiměřené aktivity.

Kromě cíleně naplánovaných činností, které podporují rozvoj příslušné sociální dovednosti a posilují společný život třídy, lze obdobné principy práce se žáky využívat, kdykoli je nutné **společně vyřešit či naplánovat určitou činnost třídy**. Ať už se jedná o realizaci vánoční besídky, školního výletu, společnou výzdobu učebny, přípravu na pracovní vyučování (některé třídy prvního stupně v rámci pracovních činností např. společně vaří a pečou nebo se věnují jiným činnostem, jež je třeba důsledně naplánovat), přípravu maturitního plesu apod. Vždy je dobré udělat si na společnou diskusi a plánování čas a učitel, který často v těchto situacích plní jak roli moderátora skupiny, tak hlavního organizátora, může využít principy rozvoje sociálních dovedností. Podporuje tak žáky ve společné přípravě práce, stanovení cílů práce, rozdělení rolí, vzájemném naslouchání, hledání řešení, když mezi nimi nastanou neshody. Tím vším zcela konkrétně a za užití velmi praktické situace rozvíjí sociální dovednosti svých žáků.

Součástí třídnické hodiny by měl být také **dostatek času a prostoru pro reflektování života ve třídě všemi jejími členy** (včetně třídního učitele). Ačkoli to pro žáky zpočátku představuje náročný úkol, zpravidla se pod vedením zkušeného učitele záhy naučí pojmenovávat své dojmy a pocity a vyjádřit, co se jim ve třídě líbí nebo nelíbí a chtěli by změnit. Třídnickou hodinu lze například zahajovat rekapitulací uplynulého období ve třídě, při níž každý žák sdělí své dojmy a postřehy. Jiným způsobem začátku hodiny může být pokyn žákům, aby se pokusili sdělit, za co by se za uplynulé období pochválili,

případně za co by ocenili nějakého spolužáka (např. sedícího po pravici) nebo kombinace obou forem pochvaly. Nespokojíme se přitom s jednoslovnou neutrální odpovědí, ale vyžadujeme konkrétní vyjádření. Tímto jednak nutíme žáky více o třídě i společném životě přemýšlet, jednak podporujeme jejich verbální projevy a v neposlední řadě získají všichni ve třídě informace o všech jejích členech. Pokud žáky vedeme, hledáme s nimi způsoby vyjádření a trváme na rozvinutých informacích, obvykle se postupně velmi dobře naučí takové reflexe využívat.

Pro popsaný způsob práce je třeba **zvažovat také fyzický prostor**, v němž se třídnická hodina odehrává, a uspořádání třídy. Žáci se zpravidla cítí lépe a snadněji se vyjadřují, pokud nemusí sedět tradičně v lavicích (vhodné je např. umístění židlí do kruhu) a učitel se zařadí mezi ně.

Některé základní školy, častěji třídy prvního stupně, realizují v současné době **pravidelné vyučovací hodiny osobnostní a sociální výchovy**, sociálních dovedností, případně používají jiný název, ale jedná se o obdobné principy a metody. Vyřešily tak požadavek rozvoje sociálních a osobnostních kompetencí stanovený Rámcovými vzdělávacími programy. Nemají tedy přímo třídnické hodiny, ale obsah těchto vyučovacích hodin je velmi podobný, opět se zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností dětí a mimo to posiluje skupinovou soudržnost a podporuje společný život dětí ve třídě.

Programy rozvíjející sociální dovednosti žáků a příznivé klima ve školní třídě

Kromě seznamovacích kurzů a třídnických hodin lze také v průběhu školního roku ve třídě uskutečnit déletrvající program pro žáky. Pokud se na nich podílejí společně se školou i externí organizace, jak už bylo opakovaně řečeno, je nesmírně důležité, aby byly zapojeny obě strany – pokud jsou do třídy uvedeni externí spolupracovníci, kteří s ní pracují v pravidelných časových intervalech, ale jinak vše pokračuje ve stejném režimu, je celkový efekt programu buď malý, nebo krátkodobý, ale následně se s vysokou pravděpodobností vše vrací do původní podoby.

Školy mají v současné době několik možností, na koho se obrátit s žádostí o spolupráci. Programy primární prevence, programy rozvoje zdravých vztahů, programy prevence šikany, případně intervenční programy při výskytu šikany mají podle oficiální legislativy nabízet střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny a centra primární prevence. Všechny uvedené instituce jsou zřizované státem v resortu školství nebo sociálních služeb a spolupráce se školou patří mezi jejich povinnosti. V jednotlivých regionech republiky dále fungují různé nestátní neziskové organizace, které nabízejí podobné aktivity (někdy však užívají mírně odlišné názvy – např. etická výchova, osobnostní a sociální výchova, sociálněpsychologický výcvik, ač principy programu jsou dost podobné), neboť v současné době poptávka škol výrazně převyšuje možnosti státních organizací.

Programy vždy probíhají v rámci sociální skupiny tvořené kolektivem školní třídy a využívají dynamiku této skupiny a procesy, jež v ní nastávají. Kvalitní programy vykazují většinu výše popsaných charakteristik a jsou **zahájeny dohodnutím tzv. zakázky**. Jinými slovy, škola společně s institucí, která bude program realizovat, si vyjasní cíle a vytvoří základní plán, jak bude program probíhat.

Školní třída vytváří relativně uzavřenou sociální skupinu, v níž lze rozvíjející i preven-

tivní programy realizovat za přítom

stejné složení, takže je možné stavět na předchozích zkušenostech žáků, na skupinových procesech, které se zde odehrály, i celkovém životě skupiny. Při kvalitně vedeném programu pochopitelně využívané aktivity působí i na celkové klima skupiny.

Přestože myšlenka těchto programů předpokládá specifické formy práce se skupinou ve vymezeném čase a prostoru, jejich dílčí prvky lze využívat při různých příležitostech, zejména když skupina, s níž jsou realizovány, ve škole stále přetrvává. Kromě pravidelných setkání s realizátory programů je velmi výhodné, pokud učitelé dokážou **navazovat na realizované aktivity v rámci výuky** a využívat znalostí a dovedností žáků v průběhu běžných školních činností. Mnohé prvky programů, jestliže si je učitel osvojí, je možné velmi snadno propojit s dalšími složkami edukačního procesu. Například u tématu komunikace se dá ukázat na souvislosti při prezentaci projektů, žákovských referátů a seminárních prací. Učitel společně se žáky pojmenuje prvky komunikace, které jsou pro kvalitní sdělení potřebné, a následně věnuje pozornost jejich skutečnému projevení při praktické činnosti. Obdobně lze při diskusích o významných historických osobnostech aktivovat žáky k úvahám o důvodech jejich chování, jejich motivaci nebo o tom, jak takové chování působí na současného člověka. Tím jsou žáci nuceni využívat metakognitivní procesy, ale současně jejich aktivita souvisí s procesy sociálního vnímání a sociálního poznávání. Při jakékoli školní práci učitelé mohou informovat žáky o chování, jež od nich očekávají, a hovořit o pravidlech společné i individuální práce, poskytování zpětné vazby spolužákům, dodržování dohod apod. Rovněž skupinová práce, kterou lze realizovat na kterékoli úrovni školní docházky, nabízí množství příležitostí k definování postupů práce, aby se jednalo o skutečnou kooperaci. Je vhodné se žáky stanovit cíl práce, rozdělit si role, podpořit jejich společné plánování a komunikaci. I mnohé drobnosti umožní, aby byli všichni žáci zapojeni.

V jedné třídě prvního stupně základní školy třídní učitelka naučila žáky, že se při společné práci pravidelně střídají v zapisování poznámek. Pokud každý hovoří, ale jen jeden píše, dělají to průběžně všichni, tak se o tuto funkci dělí a všichni jsou stále aktivně zapojeni.

Jiným příkladem je práce učitelky střední odborné školy, která často využívala v rámci opakování práci ve dvojicích či skupinách. Za tímto účelem žáky vždy náhodně dělila, aby získali zkušenost s prací s různými spolužáky, měli příležitost s nimi hovořit a poznávat je. Pokud vezmeme v úvahu, že se velmi často druží do skupin žáci s podobnou úrovní znalostí a školního prospěchu, může takové členění přispět také k tomu, aby žáci pracovali s někým, kdo má jinou úroveň znalostí – buď tak pomohou svému spolužákovi a naučí ho, co nevěděl, nebo naopak oni získají informace, které neznali.

Při těchto i mnoha dalších příležitostech jsou rozvíjeny sociální dovednosti žáků a současně nedochází k narušení standardní výuky. Významnou podmínku však představuje, že učitelé mají alespoň základní znalosti a zkušenosti, jaké formy práce se žáky je vhodné použít. Ačkoli je zde věnována pozornost rozvoji sociálních dovedností dětí a dospívajících, pro jejich úspěšné zapojení do školní práce je nutné, aby se s principy takové práce seznámili především učitelé.

3.4 VYBRANÉ AKTIVITY PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ A JEJICH METODICKÉ ZPRACOVÁNÍ

Lenka Krejčová, Simona Horáková Hoskovcová

3.4.1 METODICKÉ SOUVISLOSTI VÝCVIKOVÝCH POSTUPŮ

Na následujících stranách si představíme některé aktivity, které je možné využít při práci se třídou v průběhu třídnických hodin, na školních výletech, na škole v přírodě, při společných mimoškolních aktivitách, případně ve školní družině a v určité modifikaci také v rámci běžné výuky. Kromě popisu samotných aktivit budou v podkapitole 3.5 uvedeny příklady konkrétních krátkodobých i déletrvajících programů v podobě, jak je lze se třídami realizovat s ohledem na stupeň studia. V úvodu jednotlivých podkapitol jsou stručně uvedeny vybrané **charakteristiky vývojového období**, v němž se žáci právě nacházejí. Vhodnost aktivit i způsob jejich realizace záleží nejen na zkušenostech dětí a dospívajících s daným typem práce, ale také je zapotřebí zvažovat, jak jsou vyspělí a zda nároky určité činnosti zvládnou. U mnoha aktivit přitom není nutné je zcela vyřadit u mladších žáků, ale je nezbytné promyslet, jakými postupy je může učitel žákům zprostředkovat. Zatímco starší žáky například vede jen minimálně a sami zvládají danou činnost, u mladších je třeba více jejich práci strukturovat a napomoci jim, aby úkoly zvládli nebo se technika dá modifikovat do jednodušší varianty.

Nesmírně významnou charakteristikou všech aktivit je jejich **propojení se zkušenostmi** žáků s každodenní realitou. Co na první pohled vypadá jako hra, rozvíjí žáky, pokud činnost doplníme adekvátně vedenou přípravou i následnou diskusí. Je třeba si uvědomit, že **samotná aktivita je pouze prostředek k rozvoji určité dovednosti**. Ten zajistíme, pokud budeme se žáky **cíleně pracovat**.

Mezi důležité kroky, které je vhodné učinit, patří následující:

- Na počátku aktivity **prodiskutujeme se žáky**, jak budou postupovat, co se od nich očekává a jak je možné úkol splnit.
- V průběhu aktivity sledujeme, zda jsou **skutečně všichni zapojení**, podporujeme vzájemné naslouchání, vzájemnou pomoc a spolupráci.
- Pokud v průběhu činnosti žáci něco vytvořili, **při prezentaci opět podporujeme vzájemné naslouchání**. V některých případech je výhodné, aby se pokusily o výtvoru hovořit další skupiny ze třídy a jeho autoři poslouchají interpretace spolužáků. Tímto zapojíme do děje i ty, kteří právě neprezentují své dílo, a jakmile vysloví své nápady, jsou také mnohem zvědavější na prezentaci autorů, protože chtějí vědět, zda měli správný odhad, zda se strefili.
- Po každé aktivitě, případně bloku podobně zaměřených činností je třeba **společně se třídou zrekapitulovat, jak se jim dařilo úkoly plnit,** jak se zapojili, co jim pomáhalo při práci, co se jim dařilo, co naopak tolik ne