

3.5 PŘÍKLADY VÝCVIKOVÝCH PROGRAMŮ PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

Ilona Gillernová, Lenka Krejčová, Simona Horáková Hoskovicová

3.5.1 SESTAVY INTERAKČNÍCH HER A CVIČENÍ PRO NEJSTARŠÍ PŘEDŠKOLÁKY A ŽÁKY OD PRVNÍHO DO PÁTÉHO ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Z běžné zkušenosti víme, že děti prožívají mezilidské vztahy intenzivně už od útlého dětství, a jsou tudíž v tomto směru otevřené jak spontánnímu, tak záměrnému a cílevědomému působení. Jak už bylo opakovaně řečeno, také pro děti **od pěti do jedenácti let** platí, že rozvíjení sociálních dovedností lze chápat jako významný socializační podnět ve školním prostředí, který zahrnuje **stimulaci i regulaci jejich sociálního i emocionálního vývoje**. Děti si rády hrají, rády hry opakují a mají radost z obměn. Hra má pro každé dítě smysl sama o sobě. Mnoho her, které běžně děti společně mezi sebou i s dospělými hrají, obsahuje prvky, jež podporují rozvíjení různých sociálních dovedností. Například rolové hry „na maminku“, „na školu“ ovlivňují osvojování dovedností náležejících k chování maminky, žáka, učitele apod. Avšak i stavění z kostek může přispívat k rozvoji kooperativních dovedností. **Interakční hry představují efektivní edukační postupy**, kterými učitelé mohou působit na prožívání a chování dítěte a jejichž cíle směřují k efektivnímu utváření psychosociálních dovedností.

Základní rámec vědomostí pro rozvíjení různých sociálních dovedností dětí ve věku od pěti do jedenácti let poskytují **poznatky o vývojových charakteristikách** (Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2005). Bez akceptování vývojových zvláštností dítěte určitého věku lze jen těžko postavit jakýkoli kvalitní edukační program. Vývoj jedince je **postupnou proměnou, ale není nutně plynulý a rovnoměrný**. Každá vývojová etapa se vyznačuje určitými typickými změnami, ale k vývoji lidského jedince též patří **individuální diference**, která specifikuje vývoj každého z nás. Platí to pro vývoj motorický, kognitivní, ale též emocionální a sociální. Můžeme-li se opřít jen o základní vývojové mezníky, je-li každé dítě jiné, pak se zvyšují nároky na dospělé, kteří se objevují v edukačním světě dítěte, učitele nevyjímaje.

Vstup dítěte do školy, přijetí role žáka je významným mezníkem jeho vývoje. Ačkoli první stupeň základní školy navštěvují děti v období mladšího školního věku (od šesti či sedmi do jedenácti až dvanácti let), s ohledem na kontinuitu jejich vývoje je vhodné orientovat se také ve vybraných vývojových charakteristikách dětí těsně před vstupem do školy. Obecně připomeňme, že dynamika biologického vývoje dítěte v prvních letech jeho života si nic nezadá s vývojem psychosociálním. Celé **předškolní období** je věkem **iniciativy** dítěte, jedinec je aktivní v uchopování okolního světa i v sebeprosazování. Rozvíjení a regulování této aktivity charakterizuje interakci mezi dětmi a dospělými. Ke konci předškolního období jsou děti schopny **kontrolovat a ovládat své prožitky**, což je mimořádně důležité pro sociální život člověka. Předškolní děti už dovedou některé své emoce i skrývat. Které z nich to budou a kdy je skryjí, do značné míry ovlivňuje předchozí zkušenost dítěte a působení dospělých. S ohledem na rozvíjení sociálních vztahů může být skrývání emocí dítěte problémem. Jistě cennou zkušeností pro dítě je příležitost a podpora autoregulace citových projevů, ve smyslu jejich přiměřenosti, regulace a kultivace.

Pro snazší orientaci v sociálním terénu si předškolák osvojuje určité **normy**, jejichž dodržování a naplňování je spjaté nejen s emocionálním vývojem, ale souvisí i s tím, jak dítě předkládaným požadavkům či normám rozumí (tudíž s jeho kognitivním vývojem). Stále mu bude jasnější, co je dovoleno, co je zakázáno, co se nesluší, co je trestáno. A naučí se normám v různém prostředí.

Například při vstupu do školy dítě už dávno ví, že je vhodné pozdravit, když potká někoho známého, ale ve škole k tomu přibude požadavek pozdravit také pana ředitele, ačkoli ho neučí, dozvídá se, že se musí přihlásit, když chce něco říci. Postupně interiorizuje normy chování ve své školní třídě i jinde.

Školní zralost dítěte předpokládá jeho tělesnou, kognitivní, motivační a emočně-sociální zralost, aby zvládalo vědomostní i sociální nároky školy (podrobněji viz Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2005).

Rovněž nabývá na intenzitě i extenzitě navazování kontaktů s **vrstevníky**. Ačkoli jsou na začátku školní docházky vznikající kamarádství dosti proměnlivá, nic to nemění na skutečnosti, že významným způsobem „startují“ rozvoj vztahů s vrstevníky po celé školní období. Podpora příznivých vrstevnických vztahů je důležitou okolností sociálněpsychologických výcvikových programů. Různé role, postavení ve vrstevnické skupině, interakce s dospělými jsou zásadními aspekty stále uvědomělejšího **sebepojetí a sebehodnocení** mladších žáků. Zatímco sebehodnocení předškolních dětí vycházelo spíše z aktuální situace, zhruba kolem osmého roku se stabilizuje – pravda, aby se zase v dospívání významně rozvíjelo. Sebepojetí a sebehodnocení jsou ovšem fenomény pro vývoj jedince tak důležité, že také právě ony jsou spjaty s cíli působení sociálněpsychologických výcviků.

Mladší školní věk je převážně obdobím **střízlivého realismu**, žák přijímá věci tak, jak jsou. S blížícím se obdobím dospívání se tento přístup specifikuje do **kritického realismu**. Vytváří se tak rámec rozvoje sociálních dovedností, zejména v kontextu s tím, že chuť školáka být aktivní nepolevuje – chce věci i vztahy kolem sebe prozkoumat, zabývat se jimi, „přijít jim na kloub“. Stejně jako ve vyučování jednotlivých předmětů efektivitu zvyšuje názornost, ilustrace, vlastní experimentování s předměty, podněty pro rozvoj sociálních dovedností mají jít tím samým způsobem – ve cvičeních a interakčních hrách si žáci zkoušejí různé reakce, modelují situace a experimentují se svým chováním, vyjadřováním pocitů atd. Umožňuje to rovněž rozvinuté smyslové vnímání a představování, mimořádný rozvoj slovní zásoby apod.

Rozvíjet prožívání předškolních dětí i mladších žáků a podporovat jejich sociální a citový vývoj zahrnuje jak jeho stimulaci, tak i regulaci projevů či reakcí souvisejících s prožíváním. Nejen rodiče, ale též učitelé ukazují dětem, jak lze jednotlivé emoce zvládat a podněcovat je záměrně ke společensky adekvátním způsobům reagování, chování a jednání. **Stimulací**, podporou rozumíme záměrné vytváření podmínek a podnětů rozvíjejících prožitky dítěte (např. různě zaměřené interakční hry). **Regulací**, kultivací citových projevů a rozličných způsobů reagování rozumíme záměrné hledání a osvojování přiměřených projevů emocí. Pro ilustraci připomeňme, že zlost a vztek mají mnoho rozdílných podob a projevů. Některé způsoby reagování na vztek jsou přímo společností odmítané (prát se, agresivně útočit), jiné jsou tolerované (křičet), další jsou přijímané (bouchnout do stolu). Samozřejmě že příklady nelze brát absolutně vždy záležející na

konkrétní situaci – bouchnout do stolu můžeme doma, ale nehodí se to v parlamentu, křičet můžeme spíše na vlastní dítě, od učitele se neočekává, že bude křičet na děti ve škole, byť ve vzteku.

Interakční hry ve prospěch stimulace a regulace vzájemných vztahů mezi žáky

Rovněž stimulování rozvoje vzájemných vztahů mladších žáků v návaznosti na socializační mechanismy lze realizovat prostřednictvím **interakčních her**. Jejich příznačnou a podstatnou charakteristikou je, že nemají vítězů ani poražených, kladou důraz na **proces**, na to, co se v průběhu her děje, nikoli na výsledek. Prakticky to znamená, že nás daleko více bude zajímat způsob spolupráce žáků při společné kresbě obrázku než to, jak dovedně byl proveden. Proto je pak důležité se žáky o tomto procesu mluvit, reflektovat, jaké pocity hru provázely, jaké to bylo, co to pro ně znamenalo. **Bez hodnocení, ale s porozuměním a akceptováním.**

Efektivitu interakčních her či cvičení pro mladší žáky samozřejmě podporuje důkladná **obsahová příprava**. Hry a cvičení si mají zachovat hravost, tvořivost, spontánnost. Nejprve je důležité se podrobně s každou aktivitou seznámit, promyslet její formativní působení a cíl, ke kterému ve skupině i u jednotlivce může směřovat. Například přijde-li „nový žák“ do školy, je důležité ho přivítat a seznámit s ostatními. Je-li ve skupině emoční napětí, je možné se pokusit jej uvolnit a podpořit příznivější emoční klima. Je vhodné promyslet i **úskalí**, na něž můžeme při hře narazit, a to s ohledem na jednotlivce, skupinu i svůj styl práce, své zkušenosti a dovednosti. Například je třeba brát v úvahu, je-li ve skupině zvlášť živý jedinec. Důležité je **citlivě pracovat s celkovou atmosférou ve skupině** a rozmyslet si, zda se učitel hry zúčastní jako hráč, a kdy ji bude pouze organizovat a koordinovat. Obojí je možné. Neméně podstatné je důkladně připravit cvičení **organizačně** a vzít při tom v úvahu, kolik dětí je ve skupině, jak dlouho asi bude hra trvat v té podobě, jak je připravena. Například interakční hra, které se účastní osm dětí, trvá jistě kratší dobu než stejná hra, do níž se zapojí dvacet dětí. Jde-li o hru ve skupinách, promysleme i dělení do skupin, které se už může stát organickou součástí hry samotné. O nezbytnosti přípravy příslušných pomůcek jistě není třeba zvlášť mluvit. Nejdůležitější je však vědět, že kromě zmíněné přípravy je třeba ze všeho nejvíce vytvořit atmosféru „**psychologického bezpečí**“, situaci, v níž se všichni cítí bezpečně, situaci spojenou s pocitem jistoty a souměřitelnosti. Projevovat v průběhu těchto aktivit žákům podporu a porozumění, vcítit se do jejich dětského světa, akceptovat je takové, jací jsou, a umožnit každému z nich, aby mohl prezentovat svou jedinečnost, své prožitky, zkušenosti i dovednosti.

Dále se při realizaci interakčních her a cvičení pro žáky mladšího školního věku **osvědčuje** vytvořit **ucelený program** a postupně, pravidelně ho naplňovat. Jen několik her náhodně začleněných do vyučování má menší efektivitu. Například můžeme počítat s tím, že cvičení budeme zařazovat do třídnických hodin, rozhodně se stanou součástí programů na škole v přírodě, budeme jich využívat při vyučování, když to obsah dovolí (výtvarná výchova, jazyková výchovy, prvouka apod.). Efektivní edukační výsledky se dostavují, zařazujeme-li interakční cvičení **pravidelně** a v menších blocích.

Je vhodné **začít jednoduchými hrami**, cvičeními s tématy, která jsou našim žákům blízká. Pak můžeme přidávat složitější interakční hry. Často si, zejména ti nejmladší, přejí tytéž hry několikrát opakovat a je možné i vhodné jim vyhovět. Naprostá většina

žáků prvního stupně základní školy do interakčních her nadšeně vstupuje, jako ostatně do všech zajímavých her. Ale vyplatí se, především pro bázlivé či nejisté žáky, nenutit je do her, nechat na nich, kdy se zapojí. Zpravidla se zapojují velmi brzy. Také **ukončit** hru v pravou chvíli znamená pozorně sledovat aktivitu žáků, zda se už neprojevuje únava či „nuda“. Někdy je potřeba po ukončení interakční hry věnovat pozornost žákovi, který se ve hře projevil zvláště výrazně – například byl agresivní, rozplakal se, jeho chování bylo jiné, než je pro něj obvyklé.

Je vyzkoušené a zdůvodněné, když **interakční cvičení probíhají v těchto krocích**:

- **Uvolnění** – uvolňovací aktivity pomáhají navodit příznivé klima, pomáhají získat pozornost žáků. Mezi oblíbené patří tematicky zaměřené povídání, písničky, venku nebo v tělocvičně různé honičky, rozcvičky apod.
- **Interakční cvičení** – těžiště programu s jasně stanoveným cílem, připravenými pomůckami, promyšleným metodickým postupem. Je mu věnováno nejvíce času.
- **Rozbor** – prostor pro „doznění cvičení“, povídání o hře, o tom, co se žákům líbilo, co prožívali, co pro ně bylo obtížné apod. Rozbor hry není v žádném případě hodnocením ve smyslu „ten dobře, ten špatně“, ale je krátkou zpětnou vazbou. U starších žáků rozboru cvičení věnujeme zpravidla více času.
- **Ukončení** – jasný signál, že tento způsob školní aktivity skončil. Můžeme využít jen několika slov, je-li více času, je vhodné zařadit krátké relaxační cvičení.

Uvedený postup se může týkat jak jedné sekvence ve vyučovací hodině, tak celé vyučovací hodiny věnované rozvoji sociálních dovedností žáků, nebo určitého úseku výcvikového programu. Máme-li k dispozici pouze dvacet minut z vyučovací hodiny, bude uvolnění a nastavení na následující aktivitu trvat jen jednu dvě minuty, vlastní hra může trvat dvanáct minut a její doznění se bude týkat pouze úrovně, jaké to bylo, co se žákům líbilo. Větší časový rozsah umožní například zařadit dvě tři hry. Pro obsah programů rozvoje sociálních dovedností žáků mladšího školního věku je možné najít inspiraci v přecházející podkapitole 3.4, v Příloze i dalších publikacích. Následující text je určitým příkladem programu a jeho metodického zpracování pro nejmladší školáky. Další programy pro starší žáky základní školy a pro středoškoláky už jen odkazují na aktivity ve výše uvedené kapitole, kde se lze seznámit s jejich základní formou metodického zpracování. V této souvislosti je důležité připomenout, že každé cvičení vyžaduje určitou aktualizaci pro konkrétní skupinu i konkrétního učitele.

Příklad uceleného programu pro nejmladší žáky základních škol



Programy zaměřené na rozvíjení a utváření sociálních dovedností nejmladších žáků základní školy začínáme zpravidla interakčními hrami, které **usnadňují a rozvíjejí sociální kontakt** mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli (část A). Celým programem prostupují interakční hry zaměřené na **poznávání sebe i druhých** (blok B). Také rozvíjení **komunikativních dovedností** provází vlastně celý program. Verbální i neverbální interakční hry jsou pro děti vždy přitažlivé. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si navzájem dobře porozuměli, učili se jeden druhému naslouchat, tolerovat různé názory a nápady (část C). Cvičení podporující důvěru v partnera jsou předstupněm všech her směřujících k rozvíjení **kooperativních dovedností**.

Žáci potřebují získat zkušenosti, v nichž jsou spolehlivým partnerem druhému, ve kterých se svěřují do „rukou druhého“ (blok D). Naučit se spolupracovat s ostatními se může stát dalším cílem programu. Dost prostoru pro rozvíjení dovedností spolupracovat nabízí společné kreslení a malování (na jeden papír, jednou tužkou, v celé skupině na pokračování jeden obrázek atd. – viz část E). Interakční hry mohou navozovat určité napětí, žáci mohou jednotlivé hry intenzivně prožívat. Proto je důležité zařazovat různá **uvolňovací a relaxační** cvičení (blok F).

A. Vzájemné poznávání

■ Jak se jmenuješ?

Cíl: Vzájemné poznávání a sblížení žáků, naučit se křestní jména.

Pomůcky: žádné

Postup: Hra se hodí na začátek školního roku, kdy se žáci poznávají, lze ji zařadit, přijde-li do skupiny nový žák. Děti sedící v kruhu popořadě říkají svá jména. Když se všichni vystřídají, říkají své jméno a jméno svého souseda: „Já jsem..., ty jsi...“

Metodická reflexe: Opakují-li se stejná jména, společně s nositelem jména i ostatními žáky se domluvíme, jak budeme oslovovat a v oslovení rozlišovat děti se stejnými křestními jmény. Dále pak důsledně takto upravené křestní jméno používáme. Ve hře nepokračujeme, začnou-li se děti nudit.

Otázky a náměty pro rozbor: Líbí se ti, když uslyšíš své jméno? Jak ti doma říká maminka, tatínek, babička, sourozenec... Které křestní jméno se ti líbí? Jaké to je, poznávat nové kamarády? Kde se můžeme seznámit s novými kamarády?

Místo u srdíčka

Cíl: Navazování bližších kontaktů dětí, vzájemné poznávání.

Pomůcky: žádné

Postup: Žáci sedí do kruhu a v kruhu je jedna židle navíc. Začne ten, kdo má vedle srdíčka (vlevo od sebe) volnou židličku, řekne: „Místo vedle mého srdíčka je volné, posadí se sem...“, osloví křestním jménem kamaráda a pokračuje, „protože...“ – vysvětlí, proč si k sobě pozval právě tohoto kamaráda. Tím se uvolní další židle a pokračuje ten, kdo má vedle srdíčka volné místo.

Metodická reflexe: Hra nejmladší žáky baví, lze ji opakovat a zjišťovat aktuální vztahy mezi nimi. Je vhodné, zapojí-li se do hry učitel, aby mohl k sobě pozvat ty, které dosud nikdo nezvolil. Může též ovlivnit způsob zdůvodnění volby – například žáci začnou pozvání vysvětlovat červenou barvou svetrů, ale užitečnější je, když sdělí nějakou svou zkušenost s chováním vybraného kamaráda: „...protože mi včera půjčil pastelku“, „...protože se se mnou rozdělil o svačinu“ apod.

Otázky a náměty pro rozbor: Jaké bylo pozvat k sobě kamaráda? Jaké bylo, když kamaráda zvolil někdo další a on ode mne odešel? Bylo obtížné vysvětlit, proč chce vedle svého srdíčka právě třeba Markétku nebo Lukáše?

■ Přání

Cíl: Vyslovit přání, uslyšet přání spolužáků, reagovat na ně.

Pomůcky: klobouk

Postup: Každý žák si samostatně nebo za naší citlivé pomoci vybere jednoho spolužáka a posadí se proti sobě, zavrou oči a budou poslouchat naše slova: „Soumrak se už sklání, slunce už šlo spát, ty šeptáš své přání, nech si o něm zdát. Stále nech zavřené oči a přemýšlej, co si právě nyní přeješ. Rozmysli si, které přání je zvláště velké. To, které sis vybral, pak pošeptej kamarádovi. Dobře si přání svého kamaráda zapamatuj!“ Pak děti postupně přicházejí k židli, na níž jsme položili klobouk, aby tomuto kouzelníkovi sdělily přání svých spolužáků: „Kája si přeje...“ Svá přání mohou žáci nakreslit a obrázky předat kouzelníkovi.

Metodická reflexe: Pro tuto hru je důležitý právě její rozbor. Mohou odeznít nejrůznější přání. Důležité je přání nehodnotit (dobré – špatné), nechat dětem prostor k vyjádření, o přáních si s nimi povídat.

Otázky a náměty pro rozbor: Co si přejí děti? Co si přejí dospělí? Která přání se ti už splnila? Jaké to je, když se někomu splní nějaké přání? Kdo ti nejčastěji pomáhá splnit přání?

B. Co máme společného, čím se lišíme?

■ Poznej změny!

Cíl: Všimnout si změn na vnější úpravě lidí kolem sebe, naučit se je pozorovat.

Pomůcky: žádné

Postup: Žáci sedí v kruhu. Jeden se postaví doprostřed kruhu a všichni si svého spolužáka dobře prohlédnou. Pak odejde za dveře a za pomoci učitele na svém zevnějšku provede nějakou změnu. Kdo první uhodne (kdo uhodne poslední změnu), jde do kruhu a hra se opakuje.

Metodická reflexe: Změny provádíme od více k méně nápadným a zvyšujeme jejich počet. Děti jsou zpravidla velmi všímavé. Při hře je obtížné sedět na židlích, nepřekřikovat se apod. Proto je důležité vést hru tolerantně a citlivě. Stává se, že některý bystrý žák často rychle poznává změny. Pak je možné, aby sám vybral, kdo půjde do kruhu.

Otázky a náměty pro rozbor: Jak je důležité všimnout si lidí kolem sebe? Jak se lidé mohou měnit?

■ Co se asi stalo?

Cíl: Vcítění se do různých situací, zpracování vlastní zkušenosti.

Pomůcky: Seznam různých situací, které děti znají.

Postup: Žáci sedí v kruhu a chvíli si s nimi povídáme o tom, že určité chování člověka může mít rozdílné příčiny. Podrobně s nimi probereme jeden příklad a možné alternativy předkládáme zatím především sami. (Například: Paní učitelka se od stolku podívá na Ondru... Chce Ondru pochválit či povzbudit, nebo snad pokárat?) Potom dětem postupně předkládáme jednotlivé situace z připraveného seznamu a necháme je uvažovat nad tím, co se asi předtím mohlo stát.

Příklady situací: z okna se dívá paní a mává; řidič auta prudce brzdí; na kraji hřiště sedí holčička a pláče apod.

Metodická reflexe: Je třeba pečlivě připravit příklady nedokončených situací. Cvičení je náročné na soustředění, vcítění se do konkrétních situací. Stává se, že se žáci chopí prvního nápadu, který pak rozvíjejí. Pokud se nedaří je od tohoto jediného odvést, je lépe zvolit jinou situaci. Nejmladší školáci často hovoří o svých zkušenostech, takže se ostatní mohou seznámit s tím, že všichni, kdo pláčou, nemusí být smutní apod. Cvičení ukazuje také verbální dovednosti dětí.

Obměnou je hra Co bys dělal, kdyby... Situace předkládáme tak, že se staly právě oslovenému žákovi, a jeho se ptáme, co by asi udělal, jak by zareagoval. Například: „Co bys, Péto (Lucinko, Tomáši), udělal, kdybys ráno zaspal?“ „Co by sis pomyslel, kdybych přišla pozdě do třídy?“ „Co bys udělal, kdyby ses teď dozvěděl, že tvůj kamarád má právě dnes narozeniny?“

Otázky a náměty pro rozbor: Rozbor je důležité provádět v souvislosti s každou situací. Ptáme se na různé souvislosti příčin a následků, rozebíráme je, aktualizujeme zkušenosti žáků.

■ Chlapci a dívky

Cíl: Očekávání pro chování chlapců a dívek, odlišnosti a shody, mužská a ženská role.

Pomůcky: obrázky ukazující různá povolání

Postup: Je vhodné začít pohybovou hrou Smíchejte se, rozdělte se. Žáci volně pobíhají a na pokyn „rozdělte se“ se rozdělí do skupinek podle pohlaví, na pokyn „smíchejte se“ se opět rozběhnou do prostoru. Potom se žáci posadí do kruhu. „Před chvílí jsme si zahráli hru, ve které jsme se rozdělovali na kluky a holky. Obvykle si však hrajeme společně, společně pracujeme.“ Následují obrázky jednotlivých povolání a povídáme si, kdo může povolání vykonávat; přejdeme k tomu, kdo co dělá v rodině apod. Ptáme se i na to, jak žáci došli ke svému názoru, shrneme shodné, upozorňujeme na odlišnosti mezi mužskou a ženskou rolí v interpersonálních i sociálních vztazích.

V druhé části (nejlépe příště) pokračujeme hrou Jak spolu vycházíme, při níž si povídáme o chování mužů k ženám a žen k mužům, co se holčkám líbí na chování kluků a naopak.

Metodická reflexe: Hra je obtížná, není vhodná pro začátek interakčních programů. Avšak hra vychází z potřeby dětí zabývat se vztahy mezi chlapci a děvčaty, dává možnost otevřeně se vyjádřit o tom, co děti oceňují, co je tíží. Je důležité, aby si učitel připravil pomocné otázky, aby rozhovor plynule běžel. Je obtížné vytvořit prostor pro vyjádření všech žáků. Opatrní budme na hodnocení – nejde o to, kdo co dělá dobře či špatně.

Otázky a náměty pro rozbor: Co se ti při hře líbilo? Co tě překvapilo? Je zajímavé všimnout si odlišností? Co máme společného všichni ve škole? Co máte společného všichni doma?

C. Jak si lépe porozumět

■ Mluvení beze slov

Cíl: Rozvíjet a rozlišovat neverbální způsoby sdělování.

Pomůcky: Jsou zřejmé z varianty, kterou zvolíme.

Postup: Cvičení neverbální komunikace může mít mnoho variant. Chlapci a dívky mohou beze slov předvádět různá povolání (učitele, zedníka, zahradníka), role (maminku, dítě, žáka), ale také třeba pocity (radost, strach, vztek) nebo výjevy z pohádek. Vždy jedinec (možná ještě lépe dvojice) beze slov předvádí domluvené, ostatní hádají, o co jde.

Metodická reflexe: Je důležité začít od jednoduchých úkolů. Pro žáky na začátku školní docházky je těžké mlčet, ale jinak úkol splní snáze než dospělí. Hru lze opakovat a na jednotlivých příkladech cvičit neverbální projevy dětí a jejich dovednost jim rozumět.

Otázky a náměty pro rozbor: Jak se ti hra líbila? Co se ti předvádělo dobře? Co jsi rychle uhodl? Jak je možné, že něco uhodneme snadno a něco jiné obtížně?

■ Co se ti na mně líbí?

Cíl: Podporovat pozitivní vyjádření, posilovat vzájemné vztahy žáků ve školní třídě.

Pomůcky: míček

Postup: Žáci se posadí do kruhu tak, aby si mohli mezi sebou kutálet míček. První hráč pošle po zemi míček a zeptá se: „Co se ti na mně líbí?“ Odpovídá ten, ke komu se míček přikutálí („Líbí se mi, že...“). Ten, kdo odpověděl, pošle míček dále a zase se ptá.

Metodická reflexe: Odpovědi se týkají jak popisných a vnějších charakteristik, tak způsobů chování. Zvláště tyto odpovědi můžeme podpořit, protože mohou vést k regulaci chování žáků ve skupině tím, že jim zpětnou informaci poskytují právě jejich vrstevníci. Důležité je, aby se učitel této hry aktivně účastnil, a skončí ji tehdy, až se žáci začnou nudit. Lze zařazovat opakovaně, chceme-li posílit příjemné emoční klima, rozcházíme-li se na delší dobu apod.

Otázky a náměty pro rozbor: Jak se cítíš, když ti spolužák říká, co se mu na tobě líbí? Říkáš rád, co se ti na ostatních líbí?

D. Důvěra, na koho se mohu spolehnout?

■ Kolébání

Cíl: Poskytování a přijímání důvěry, citlivé vnímání ostatních.

Pomůcky: žádné

Postup: Vytvoříme trojice, jeden z trojice si sedne na zem, rukama si drží kolena. Dva další s dítětem sedícím uprostřed jemně kolébají, pečují o něj, dbají, aby nespadlo, neuhodilo se apod. Po chvíli se vystřídají.

Metodická reflexe: Některým žákům dělá problémy uvolnit se a svěřit do rukou ostatním. Nespěcháme na ně, spíše hru občas zopakujeme a střídáme členy trojic. Zvláštní péči věnujeme dětem, které se projevují agresivněji.

Otázky a náměty pro rozbor: Zaměříme se na reflexi prožitku, ale necháme odeznít i nepříjemné prožitky. Jak se ti líbilo kolébání s kamarády? Vadilo ti něco na této hře?

■ Vláček jede...

Cíl: Rozvíjení důvěry ve spoluhráče, odpovědnost za společné úkoly.

Pomůcky: křída na vyznačení depa

Postup: Připomeneme žákům, jak to chodí na nádraží, jak je možné cestovat vlakem. Žáci utvoří dvojice a postaví se za sebe. První ve dvojici je mašina, jež se ovšem porou-

chala (dítě zavře oči) a řídí ji vagon, který stojí za ní. Ani mašina ani vagon nic neříkají a jejich úkolem je dostat se bezpečně do depa, kde mašinu opraví. Vagoněk drží mašinku za ramena a jemně ji vede do depa. Během hry se žáci ve dvojici vystřídají.

Metodická reflexe: Pohyb v prostoru se zavřenýma očima je náročný. Interakční hru je vhodné po čase opakovat. Ve hře rozvíjíme nejen důvěru partnerů ve dvojicích, ale spolupráci celé skupiny, protože po prostoru se pohybuje několik takových vláčeků.

Otázky a náměty pro rozbor: Jak se ti hra líbila? Byl jsi raději mašinkou, nebo vagonkem? Jaké je pohybovat se se zavřenýma očima? Proč asi je těžké nechat oči zavřené?

E. Pomoc a spolupráce

■ Na pavouka a mouchy

Cíl: Spolupráce, ohleduplnost k druhým, uvolnění.

Pomůcky: křída

Postup: Vymezíme prostor pro pavouka, kterým budou tři kruhy nakreslené křídou na zem dosti blízko sebe. Tak pavouk rozprostřel své síť. Mouchy se samozřejmě mohou pohybovat jen mezi pavučinami, pavouk loví v celém prostoru. Pavoukem chycená moucha zůstane stát uprostřed kruhu. Do pavučiny se může chytit i sama, překročí-li okraj kruhu. Zachránit ji může jen ten, kdo jí podá ruku a vyvede ji ven z pavučiny.

Metodická reflexe: Zpočátku pavouk rychle pochytá všechny mouchy, které navíc v zápalu hry nerespektovaly pravidla a vstupovaly do pavučin dobrovolně. Později děti začnou chápat, že si mohou pomoci, že je důležité respektovat pravidla.

Otázky a náměty pro rozbor: Jak se může cítit moucha v pavučině? Je však možné jí pomoci – jak jsi to udělal právě ty? Kterou mouchu jsi vysvobodil? Jaké to bylo, být druží pomáhají?

■ Na lodi

Cíl: Spolupráce, ochota pomoci, prožít situaci, ve které se dělíme s druhým o místo.

Pomůcky: prostěradlo

Postup: Velikost prostěradla přizpůsobíme počtu žáků ve skupině tak, aby se na něj nevešli snadno úplně všichni, pokud budou sedět. „Dnes pojedeme společně na výlet. Jestlipak víte, k čemu je tady prostěradlo? Bude to loď (autobus, létající koberec apod.), na níž poplujeme. Co myslíte, vejdemo se tam všichni? Vyzkoušíme si, zda lodí můžeme pohodlně cestovat všichni. Kdo chce lodí plout, může nastoupit a posadit se.“ Potom ti, kdo jsou už na lodi, přibírají další spolužáky...

můžeme udělat místo ostatním?“ Druhou fází hry můžeme ztížit tím, že prostor trochu zmenšíme.

Metodická reflexe: Pozor na strkání! Je třeba dbát na to, aby nikdo nezůstal mimo vymezený prostor, zejména v první části hry možná někdo bude potřebovat pomoc učitele, ale nespěchejme s ní, třeba se najde pomoc i mezi žáky samotnými. Při dalších opakováních můžeme sledovat změny v chování žáků. Tato hra bývá velkým zážitkem a důležitou zkušeností.

Otázky a náměty pro rozbor: Jak se ti podařilo dostat se na lod? Jaký to byl pocit? Jak jsi pomáhal přibírat další cestující? Znáš nějakou podobnou situaci, kdy se snažíš vytvořit místo i pro druhého? Všimli jste si, jak bylo těžké nastoupit, když se všichni strkají, neohlížejí se na druhé, nedomlouvají se?

F. Uvolnění a relaxace

■ Neobvyklé cestování

Cíl: Uvolnění, relaxace.

Pomůcky: Koberec nebo podložky, na kterých žáci mohou pohodlně ležet.

Postup: Žáci si lehnou na zem, chtějí-li, zavřou oči, začnou klidně dýchat. Necháme prostor, aby se žáci skutečně uklidnili, potichu k nim promlouváme. Potom začneme klidným a příjemným hlasem pomalu vést děti k různým představám, například: „Představ si, že ses právě dostal na místo, které máš nejraději, místo, kde je příjemně, kde se cítíš bezpečně a dobře... Možná je nějak barevné, možná má více barev. Je zde něco slyšet?“ Pokračujeme při vedení dětí k různým příjemným asociacím.

Obměn je velmi mnoho – od pohádky („Jsme v pohádce s Arabelou...“) přes skutečné přírodní scenerie („Ocitli jsme se ve voňavém lese...“) až po neexistující země („Jsme v zemi, kde je všechno možné...“) a výlety do kosmu („Letíme na Mars...“).

Metodická reflexe: Zpočátku mohou být žáci neklidní, ale pak se uvolní a zklidní. Nespěcháme, postupně zjistíme, jaké tempo je vhodné. Závěrem šetrně svými pokyny vrátíme děti do místa, kde skutečně jsou. Je důležité si se žáky o jejich představách popovídat. Každému dítěti se nemusí pokaždé podařit takto relaxovat. Nevadí, zkusíme postupně. Některé děti nerady zavírají oči, nenutíme je k tomu.

Otázky a náměty pro rozbor: Kde ses teď právě toulal? Jaké bylo to místo? Co jsi viděl? Která barva byla nejvýraznější, jak to tam vonělo, co jsi ve svých představách slyšel?

3.5.2 VÝCVIKOVÉ PROGRAMY PRO ŽÁKY VE VĚKU OD DVANÁCTI DO ŠESTNÁCTI LET

Obdobně jako při výuce jakéhokoli předmětu zvažujeme, zda bude objem přednášeného učiva pro žáky srozumitelný a přijatelný z hlediska jejich vývoje a předchozích zkušeností, stejným způsobem je třeba přemýšlet, když připravujeme program rozvoje sociálních dovedností, podpory vztahů, osobnostně sociální výchovy, primární prevence či jakkoli jinak ho budeme nazývat. Vývoj žáků od šesté do deváté třídy probíhá velmi dynamicky a učitelé se zajisté shodnou, že zatímco na počátku druhého stupně před nimi v lavicích sedí malé děti, v deváté třídě odcházejí mladí lidé, kteří minimálně svým vzhledem působí často velmi dospěle.

Na počátku druhého stupně základní školy se žáci nacházejí v rané fázi vývojového období adolescence, která zahrnuje celé druhé desetiletí života. S ohledem na rozsah této vývojové etapy a množství změn, jež se v ní odehrají, je adolescence neboli dospívání dále členěna na ranou (10–14 let) a pozdní fázi (15–19 let), případně ještě detailněji na ranou (10–12 let), střední (13–15 let) a pozdní (16–19 let). Pro vychovatele je dobré si uvědomit jednu z nejzákladnějších charakteristik tohoto období – jeho **kulturní determinaci**. Jinými slovy, ačkoli nás dospívající v některých etapách svého vývoje mohou nesmírně provokovat a rozčilovat, jsme to my dospělí, kdo jim vytvořil podmínky pro toto chování. Ještě na počátku 20. století mladí lidé ve věku patnácti let často museli přejímat dospělou odpovědnost, pracovali mnoho hodin denně a možná jen o dva tři roky později již zakládali rodiny. Za takových podmínek pochopitelně nebyl pro rozmary dospívání nabídka škol, jak dlouho zůstávají mladí lidé u rodičů, nemusí převzít odpovědnost, ale na druhou stranu mají k dispozici většinu moderních vymožeností.

Kromě postavení dospívajících ve společnosti je ve školním prostředí velmi důležité vzít v potaz především kognitivní, sociální a emocionální vývoj v adolescenci, neboť ve všech uvedených složkách ontogeneze probíhají intenzivní změny. Na počátku dospívání – v prvních ročnících druhého stupně základní školy – dochází ke **stále výraznějšímu rozvoji abstraktního myšlení a metakognice**, tj. schopnosti přemýšlet o myšlení druhých lidí. Z hlediska programů, o nichž zde hovoříme, to znamená, že můžeme postupně stále více žáky podněcovat v reflektivním uvažování o sobě i druhých lidech. Lze zařazovat stále více žáky podněcovat v reflektivním uvažování o sobě i druhých lidech. Lze zařazovat činnosti, které jsou čím dál náročnější na logické uvažování, a především rozšiřovat závěrečné zhodnocení aktivit. Je však třeba mít na zřeteli, že myšlení žáků je ve fázi rozvoje, každý jedinec se v tomto ohledu může lišit a zatímco někteří budou zvládat logické úvahy na vysoké úrovni, jiní budou doposud dávat najevo projevy mnohem dětinštější a stále si budou chtít především hrát. Uvažujme však v tom směru, že žáci se nacházejí v období, kdy jsou jejich kognitivní procesy nastaveny na rozvoj daným směrem a úkolem vychovatelů je podpořit tento rozvoj a podnítit jeho přechod na další, vyšší vývojovou úroveň. To znamená, že při přípravě jakékoli činnosti (včetně běžné práce ve vyučovacích hodinách) je dobré si uvědomit, jaké projevy od žáků očekáváme, co chceme, aby zvládli. Současně s tím si však musíme klást otázku, jak můžeme my jako dospělí vychovatelé zařídit, aby skutečně uspěli. Vyplatí se mít připravené otázky a postupy, které je možné ve třídě využít, abychom žáky postupně k daným projevům dovedli. Současně musíme očekávat, že taková změna neproběhne ze dne na den, ale postupně naši vzájemnou součinnost a opakovaným podněcováním žáků.

Můžeme si představit vcelku banální příklad, kdy po žácích šesté třídy chceme, aby zrekapitulovali v rámci třídnické hodiny uplynulý týden. První z nich zpravidla začnou konstatováním, že týden byl dobrý. Je vcelku pravděpodobné, že ostatní využijí příležitosti a budou opakovat to stejné sdělení. Pokud nezasáhneme, vše proběhne velmi rychle, ale ve skutečnosti se nic nedozvíme a většina žáků vůbec nebyla nucena přemýšlet, pouze reprodukovali jednoduchou větu, kterou vyslovil první z nich. S takovou reakcí se však nemusíme spokojit a můžeme hned prvního vyzvat k rozšíření odpovědi. Pokud pouze sdělíme, ať se více zamyslí a odpoví širě, můžeme se naopak dočkat toho, že žáci budou mlčet a nebudou vědět, jak zareagovat. Do třetice můžeme stejnou činnost se žáky zahájit tím, že společně s nimi zcela konkrétně zrekapitulujeme nejvýznamnější momenty, jež v předchozím období prožili. Vyzveme je, aby si sami zkusili vzpomenout, co se odehrávalo v průběhu jednotlivých dní, zda se ve výuce i ve třídě samotné stalo něco neobvyklého, zajímavého, rozčilujícího apod. Následně je zkusíme podnítit, aby se pokusili sami za sebe říci, jak se jim týden líbil, co v něm prožili zajímavého, co se jim líbilo, případně co je naštvalo. Lze také specifikovat, že chceme slyšet jednu dobrou a jednu méně dobrou zprávu. Současně můžeme dohodnout pravidlo, že žák nemůže pouze opakovat to, co již řekl někdo před ním, pokud nedokáže zdůvodnit, proč to pro něj bylo také důležité. Jestliže budeme v takových krocích postupovat pravidelně, v průběhu několika týdnů, nejspíše měsíců, se žáci podobným způsobem naučí přemýšlet samostatně a budou stále méně potřebovat strukturovat situaci do detailů od svého učitele.

Mezi další významné charakteristiky dospívání, které můžeme už v průběhu druhého stupně základní školy velmi zřetelně pozorovat, patří **změny v emocionálním prožívání**, jež se na jednu stranu může jevit vyspělejší, na druhou stranu se u některých dospívajících objevují tzv. emoční ruminace (Vágnerová, 2005) neboli opakované a zpravidla neefektivní ulpívání na emocionálních prožitcích, častěji v souvislosti s negativními emocemi (nicméně všichni učitelé znají i mnohdy zcela nepochopitelné a nikdy nekončící výbuchy smíchu, kterými žáci nejednou zpestřují výuku). O dospívání se zpravidla hovoří jako o období mnoha paradoxů (Langmeier, Krejčířová, 1998). Výkyvy v emocionálních projevech a pro dospělé vychovatele často obtížně uchopitelné nálady i prožitky dospívajících a na druhou stranu překvapivě vyspělé projevy v některých situacích k těmto paradoxům bezpochyby patří. V souvislosti s rozvojem sociálních dovedností je důležité dát dospívajícím najevo, že jejich prožívání akceptujeme a nebagatelizujeme ho. Stejně tak je nezbytné vést v patrnosti, že někteří dospívající nebudou ochotni zapojit se do aktivit ve skupině, což lze tolerovat. Je však třeba mít vytvořenou alternativní variantu činnosti, kterou jim nabídneme. Tradičně jsou žádání, aby se stali pozorovateli skupiny. Kdyby se ale jejich chování opakovalo častěji, je nutné s nimi situaci probrat. Není vhodné, pokud začnou roli pozorovatele vnímat jako privilegovanou funkci a do práce ostatních spolužáků se nebudou zapojovat.

Jiným příkladem, s nímž se můžeme setkat ve třídách druhého stupně základní školy i na středních školách, je zpracování výsledků diagnostického nástroje B-3 autora R. Brauna (2009), v jehož jedné části vypovídají respondenti o atmosféře ve třídě prostřednictvím souhlasu či nesouhlasu s několika tvrzeními. Jedna z uvedených vět hovoří o tom, že ve třídě je smutný žák. Z hlediska vyhodnocení je souhlas s tímto tvrzením pokládán za jeden z varovných signálů, že se ve třídě mezi žáky něco děje. Při zpracování výsledků je však nezbytné zvažovat kontext celé třídy a její jednotlivé žáky. Zkušenosti z praxe ukazují, že zejména v určitých etapách dospívání ve třídách

přibývají souhlasy s daným tvrzením, což ale může také poukazovat na skutečnost, že někteří spolužáci ve třídě častěji dávají najevo různé rozlady a negativní emoce. Pro učitele je tedy významné uvědomit si, jak ve skutečnosti interakce žáků probíhají a zda souhlas s tvrzením znamená varovný signál, nebo zcela naopak naznačuje zvýšenou všímavost žáků vůči svým spolužákům.

Z hlediska rozvoje sociálních dovedností hrají významnou roli také vývojové změny v oblasti **socializace dospívajících**. V průběhu adolescence dochází k postupnému osamostatňování od primární rodiny. To neznamená, že by rodina přestávala být pro dospívající důležitá. Její význam stále přetrvává, ale způsoby interakcí s rodinnými příslušníky i trávení společného času se mění a rodiče i sourozenci začínají být nezřídka více důležití na dálku než pro každodenní intenzivní kontakt. Jinými slovy, dospívající potřebují věta dětí, že mají doma dostatečné zázemí a porozumění, aby mohli více expandovat do světa mimo rodinu, kde si budují nové vztahy a vytvářejí další sociální sítě. Mezi významné osoby se čím dál více řadí vrstevníci a rovněž učitelé (ovšem zpravidla pouze takoví, jejichž výchovné postupy probíhají v souladu s potřebami dospívajících a poskytují jim dostatek podnětů k rozvoji ve formě přiměřené jejich vývojovému období). Ve školním prostředí tedy můžeme očekávat množství příležitostí, při nichž lze podporovat sociální dovednosti dospívajících, kteří se rádi učí od svých vrstevníků, kladou značný důraz na vztahy s vrstevníky a společně trávený čas. V této souvislosti je důležité naučit se v běžné výuce i v rámci různorodých rozvíjejících programů tyto vývojové tendence využívat, nikoli na ně pohlížet kriticky (např. skupinovou práci či společnými diskusemi při vyučovacích hodinách, jež učitel moderuje takovým způsobem, aby podnítil práci žáků na zadaném úkolu, ale současně jim umožnil trávit čas společně).

Zaměření na vrstevnické vztahy přináší ovšem i stinné stránky a může vést k nadměrnému rozdělení žáků ve třídě či škole do skupin, které vůči sobě vystupují přehnaně kriticky, někdy dávají najevo značnou averzi. Typické jsou například skupiny příznivců jednotlivých hudebních stylů, s nimiž se pojí odlišné způsoby oblékání, případně zveřejňování různých, až extrémních projevů chování či životních hodnot. V tomto směru se rozvoj sociálních dovedností musí ve zvýšené míře věnovat akceptaci jinakosti. Je zcela pochopitelné, že dospívající, kteří hledají své místo ve společnosti, mají větší tendenci zapojovat se do různých skupin a vymezovat se vůči ostatním. Patří to k vývojovým specifickým daného období. Přesto jsou školy, v nichž se takové skupiny vůči sobě chovají nevráživě, a jiné školy, v nichž takové skupiny mohou žít vedle sebe. Odpovídi na otázku, jak je to možné, je kvalita školního klimatu a způsob, jak jsou žáci vedeni k vzájemné toleranci. Toto však rozvíjíme především praktickými zkušenostmi ve výuce, v třídnických hodinách, případně v rámci komplexních programů. Pouhá přednáška o tom, co je a co není správné, a výklad, jak se žáci mají k sobě chovat, bývají zpravidla zcela bez efektu.

Poslední roky základní školy i počátek střední školy jsou pokládány za období, v němž se poprvé objevují **různé formy rizikového chování**. K nejtypičtějším patří experimentování s návykovými látkami, agresivita vůči druhým osobám i vůči materiálnímu okolí, sdružování do skupin, jejichž chování je na hranici zákona, předčasné sexuální zkušenosti (Blatný, Polišenská, Balaštíková, Hrdlička, 2005; Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). Současně je dospívání pokládáno za velmi senzitivní vývojové období z hlediska prevence tohoto typu chování (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). Na jednu stranu totiž dospívající mají s různými formami rizikového chování alespoň mírnou zkušenost, takže rozumějí téměř všímž se prevence věnuje, na druhou stranu jsou velmi zranitelní a jejich chování je často

V současné společnosti nelze zabránit tomu, aby dospívající některé formy rizikového chování nevyzkoušeli nebo se s nimi alespoň nesetkali. Je však nesmírně důležité včas je informovat o možných dopadech takového chování a ukázat jim jednak jiné alternativy, jednak možnosti, jak odmítnout, případně jak pomoci vrstevníkovi, který se do podobné situace dostal, aniž by byl daný jedinec sám ohrožen. Prevence rizikového chování je přitom s rozvojem sociálních dovedností velmi úzce spojena a mnohé způsoby práce i použité techniky je možné cíleně aplikovat na určitou oblast rizikového chování.

Zde uvedené bloky práce se třídami jsou ilustrativní, avšak jejich koncepce je prověřená praxí. Na prvním místě stojí ovšem vždy reakce žáků ve třídě a jejich ochota o vyvstalých otázkách hovořit. Kteroukoli aktivitu můžeme vynechat a použít příště, pokud je třída více zaujata předcházející činností a učitel je přesvědčen, že jim to prospívá. Cílem práce se třídou je prožitek žáků a získaná zkušenost, nezáleží na výkonu, nemusí být realizováno vše, co bylo naplánováno. Na druhou stranu je vhodné počítat s alternativními, kratšími aktivitami, které lze v závěru setkání zařadit spíše na odregování, pokud připravený program proběhl příliš rychle.

Celodenní program pro nově vzniklou třídu s novým třídním učitelem (šest vyučovacích hodin)

Cíl – vzájemné seznámení žáků, zapamatování jmen, poznání s třídním učitelem (aktivity postupují od sebe prezentace, vzájemného poznávání přes zážitek společné činnosti k plánování celoroční společné koexistence, tj. k tvorbě pravidel).

1. Občanské průkazy
2. „Místa si vymění všichni ti, kdo...“
3. Průzkum třídy
4. Přehazovaná
5. Trpaslíci
6. Co máme společného
7. Stanovení pravidel života ve třídě nebo aktivita Dobrá třída
8. Mozková rozvíčka
9. Závěrečná reflexe s důrazem na získané informace o spolužácích i třídním učitelem

Dvouhodinové bloky práce se třídou, která se již zná (např. třídnické hodiny)

Cíl – posílení skupinové soudržnosti, podpora vzájemných vztahů.

1. Představení spolužáka po pravici, tj. žák uvede alespoň tři informace, které o svém spolužákově ví
2. Dům – strom – pes
3. Slepý a němý
4. Zadání Tichého přítele – vyhodnocení proběhne při dalším setkání
5. „Daruji tuto růži...“ „Zasloužím si tuto růži...“
6. Závěrečná reflexe

Cíl – podpora spolupráce ve skupině.

1. Mimozemšťané
2. Hrady z karet
3. Létající koberec
4. Nedokončené věty – zadání vět, které budou vyhodnoceny při příštím setkání
5. Závěrečná reflexe

Cíl – podpora vztahů, diskuse o problematických vztazích ve třídě.

1. Jména jahoda – bagr
2. Erb třídy
3. Empatie
4. Vzkazy na záda

Veškeré výše popsané aktivity je možné zařadit v průběhu třídnických hodin samostatně. Vždy je třeba mít na zřeteli, čeho chceme danou činností dosáhnout a zda je pro ni dostatek prostoru a přiměřená atmosféra ve třídě. Je pravděpodobné, že na počátku školního roku, kdy třída není zvyklá na tento způsob práce, budou reflexe povrchnější a také ochota zapojovat se do činností nižší, proto je vhodnější volit aktivity, které jsou méně náročné. S přibývajícím zkušeností žáků se zvýší i jejich ochota hovořit o sobě, o spolužácích i o dění ve třídě.

3.5.3 PROGRAMY ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ PRO ŽÁKY STŘEDNÍCH ŠKOL

Mnozí učitelé argumentují, že problematice prevence či rozvoji sociálních dovedností se má věnovat pozornost v době předchozího studia a střední škola má poskytnout především profesní přípravu. **Dospívání představuje specifické vývojové období**, které stále vyžaduje pedagogické a výchovné vedení. Mimo to období přechodu rané a pozdní adolescence (tj. přibližně první ročník střední školy) je pokládáno za velmi významné období pro realizaci preventivních i rozvíjejících programů (Cook et al., 2008; Mytton et al., 2002), jak bylo řečeno již v předchozí podkapitole. Důvodem je také rozvoj a zrání kognitivních procesů. Dospívající na středních školách jsou už schopni metakognice a abstraktního uvažování na velmi kvalitní úrovni, zajímají se o různorodé informace, chtějí diskutovat a dozvídat se nová fakta i získávat nové zkušenosti. Principy mnohých programů se pro ně teprve nyní stávají pochopitelnými a srozumitelnými a jsou schopni je přenést i do každodenního života.

Dalším důvodem je přesun pozornosti **od rodiny k vrstevnické skupině** jako významnému zdroji socializace. V tomto sociálním kontextu si středoškolské studenti zkoušejí nové role i dospělé chování, avšak současně je pro ně cenné, pokud získají přiměřenou podporu pro svůj rozvoj, neboť ve vrstevnické skupině pokračuje sociální učení a naučené vzorce chování nejsou doposud zvnitřněné a neměnné. Mimo to si dospívající velmi často nevědí s určitými dospělými situacemi rady, neboť je doposud nemuseli řešit (viz různé formy rizikového chování, s nimiž se mohou setkat u svých přátel, kteří je žádají o pomoc).

V neposlední řadě je třeba věnovat pozornost samotnému přechodu ze základní do střední školy, který přináší nejen větší nároky na vzdělávání, ale také nové sociální požadavky a nové vztahy. Navíc mnozí dospívající odcházejí studovat do jiného města. Bud do školy dojíždějí a značnou část dne tráví cestami, a tedy mimo školu i rodinu, což je nutí k větší samostatnosti, nebo tráví pracovní týden na internátu, což opět vytváří zcela nové a odlišné životní podmínky. Dospívající musí být mnohem samostatnější, zvykají si na nová pravidla a do jejich života vstupují nové autority.

Zpravidla nyní dochází k prudkému nárůstu rizikového chování. Ačkoli se někteří odborníci domnívají, že v adolescenci je už příliš pozdě na změny chování a rozvoj žáků (Bonny et al., 2000), uvedené argumenty hovoří pro podobné způsoby práce s dospívajícími. Je však nezbytné dbát na formu práce s nimi, která by měla kopírovat jejich aktuální vývojové potřeby a skutečně podporovat jejich rozvoj (např. zohledňovat úroveň rozvoje metakognitivních schopností dospívajících, jejich zájem o diskutování, o vrstevníky, hledání alternativ nebo zaujetí novými trendy či technickými vymoženostmi).

Nestačí tedy využívat metody práce, jež jsou běžné mezi mladšími dětmi. Zatímco v základních školách (včetně tříd druhého stupně) klademe větší důraz na hrové aktivity a postupně žáky podněcujeme k hlubším reflexím a diskusím, na středních školách je dobré začít ihned **propojovat činnosti s následnými rozsáhlejšími diskusemi**. Je třeba vést v patrnosti, že středoškoláci velmi často získávají formou praxí a brigád rozsáhlejší zkušenosti se světem dospělých, který se jim zdá lákavý a nezřídka zajímavější než školní prostředí a jeho povinnosti (včetně faktu, že jim umožňuje výdělek). Nejen ve výuce, ale také v rámci rozvoje sociálních dovedností i v průběhu jiných programů tohoto typu je vhodné klást důraz na **propojení témat a prožitých zkušeností s dospělým životem**. Ač středoškoláci v mnohém působí velmi zkušeně, mnohdy jsou překvapeni, co vše práce a povinnosti dospělých obnášejí, a jejich motivaci ke školní práci v nejšířším slova smyslu zpravidla podpoří, pokud rozumějí tomu, proč mají dané činnosti vykonávat, tj. k čemu jim budou užitečné při výkonu práce i v každodenním dospělém životě.

Zaměření programu by mělo zvažovat také délku trvání existence školní třídy (jiná práce bude se žáky prvního ročníku střední školy, jiná se žáky kvinty osmiletého gymnázia, kteří, ač ve stejném věku jako žáci prvního ročníku, mají zcela odlišnou zkušenost se svou třídou a dlouhou společnou historií).

Navrhované programy jsou opět prověřené praxí se žáky středních škol. Zde jsou uvedeny pouze aktivity, které se přímo zaměřují na rozvoj sociálních dovedností. Navíc lze předpokládat, že v průběhu seznamovacího kurzu, různých poznávacích zájezdů a dalších školních akcí i během třídnických hodin bude věnována pozornost řadě dalších aktivit – ať už se jedná o exkurze a vzdělávací aktivity, řešení organizačních záležitostí třídy, nebo sportovní činnosti. Opět je zapotřebí zdůraznit, že primárně jde o rozvoj žáků, není nutné plnit vše podle předem stanoveného plánu. Zejména na počátku školního roku, kdy třídu neznáme a nevíme, jak bude reagovat, případně jací žáci se v ní sejdou, je nezbytné flexibilně přizpůsobovat činnosti jejich potřebám i projevům.

V této souvislosti si zaslouží pozornost, že jeden z úspěšných zahraničních preventivních programů, který byl využíván při přechodu žáků na střední školu, zavádí jako formu podpory skupinové soudržnosti, pozitivního školního klimatu a silnější vazby mezi žáky a školou postupy, jež jsou v našem školském systému zcela samozřejmé (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). Mimo jiné stanovuje pozici třídních učitelů, kteří se věnují nejen výuce, ale zajišťují také administrativní záležitosti třídy, komunikují s rodiči, monitorují

docházku žáků do školy, poskytují případné poradenství žákům svých tříd, někdy pomáhají navázat kontakt s odborníky. Dalším prvkem programu, který se ukázal jako velmi efektivní, bylo vytvoření stabilních kolektivů školních tříd, v nichž figuruje stále stejná sociální síť a žáci své spolužáky potkávají každý den ve všech vyučovacích hodinách.

V mnoha ohledech náš školský systém poskytuje dospívajícím na středních školách zázemí, které není tradiční v jiných tzv. vyspělých zemích, přesto se pořád nabízejí další možnosti rozvoje a nové přístupy v práci se žáky. Dospívání představuje vývojové období, jež si zaslouží pozornost a péči dospělých vychovatelů, rozvoj sociálních dovedností je v této životní etapě nesmírně důležitý a škola se svými tradičními charakteristikami k němu nabízí mnoho příležitostí, které bychom měli využít.

Seznamovací kurz žáků prvních ročníků

Cíl – vzájemné seznámení třídy, žáci se naučí jména svých spolužáků, dozvědí se o nich základní informace, současně prezentují určité informace o sobě, společný příjemný zážitek třídy.

První blok – přibližně devadesát minut (realizovat po příjezdu):

- Anděla Andělská, včetně „hádání za prostěradlem“
- Průzkum třídy – vytvoření náhodných dvojic a losování úkolů
- Příprava divadla (vytvoření skupin – 7–8 členů, rozdělení náhodně podle kuliček; skupiny si vymyslí jména, která nadiktují, podle nich bude probíhat večerní losování o pořadí vystoupení jednotlivých „divadelních souborů“) – divadelní představení bude zahrnovat pět nebo šest povinných slov (např. bonbon, krokodýl, zalévat, barvit, mlhavý, syrový); následnou realizaci představení je vhodné naplánovat alespoň s jednodenním odstupem (např. následující den po večeri). Pokud je na kurzu více tříd, mohou představení probíhat paralelně (žáci potom však zpravidla litují, že neměli příležitost vidět další třídy) nebo se konají několik večerů (popř. odpolední) v průběhu celého kurzu. Jestliže třída čítá zhruba třicet žáků, kteří jsou rozděleni do 3–4 skupin, je vhodné sledovat představení pouze jedné třídy a další třídy vystupují jindy. Pokud by vše trvalo příliš dlouho, zbytečně se vytratí efekt vystoupení a zážitek z něj.

Druhý blok – přibližně 3–4 hodiny:

- „Místa si vymění všichni ti, kdo...“
- Trpaslíci – varianta řazení podle iniciály křestního jména, následně se úkol ještě jednou opakuje, ale žáci se seřadí podle data narození (vše neverbálně)
- Co máme společného – třídu lze rozdělit na podskupiny například podle znamení zvěrokruhu, druhé rozdělení může být podle skupin, které připravují společně divadelní představení – v prvním kole budou výsledky prezentovány verbálně, v druhém budou ztvárněny výtvarně
- Vyhodnocení Průzkumu třídy
- Geometrické tvary
- Intuice – realizovaná s třídní učitelkou nebo třídním učitelem v roli odhadovací osobou“

Třetí blok – přibližně dvě hodiny:

- Mimoszemšťané
- Pravidla třídy pro celý školní rok / Dobrá třída (kdyby si nevěděli rady)
- Přehazovaná
- Závěrečná reflexe

Seznamovací kurzy bývají obvykle třídní. Některé agentury nabízejí kurzy i tzv. na klíč, kdy škola žáky odveze do objektu dané organizace a o žáky je postaráno jejich zaměstnanci většinu času zde stráveného. V zařízení jsou často lanová centra a podobné adrenalinové atrakce. Nutno podotknout, že mnohé kurzy tohoto typu jsou finančně poměrně náročné. Na druhou stranu existuje množství škol, jejichž učitelské sbory absolvovaly rozsáhlejší výcviky či školení a jsou schopné podobné kurzy v plném rozsahu zařadit samostatně. Výhodou této varianty je jednak výrazně nižší finanční náročnost (tj. mohou si dovolit odjet všichni žáci), jednak učitelé velmi rychle získají představu o nově přijatých žácích, seznámí se s nimi a brzy mají první zkušenosti z interakcí s nimi.

Ačkoliv primárně není cílem seznamovacích kurzů ani výkonnostní turistika, ani organizace sportovních turnajů, výlety, exkurze, sportovní, výtvarné a jiné aktivity (záleží také na zaměření školy), lze je bezpochyby zařadit. Zpravidla je nutné, aby se v jedné či dvou místnostech v objektu vystřídal několik tříd, protože jinde nelze práci realizovat. Z těchto důvodů mnohdy probíhá paralelně více aktivit a zatímco jedna třída se věnuje vzájemnému poznávání, druhá může vyplnit čas výletem, sportováním apod. Je vhodné, aby žáci nebyli ponecháni zcela bez činností, ale není zapotřebí, aby veškerý program seznamovacího kurzu byl zcela jednoznačně zaměřen pouze na rozvoj sociálních dovedností a aktivity výše popsané. Zkušenosti z praxe ukazují, že kvalitně vedené půldenní setkání třídy a 2–3 přibližně dvouhodinová setkání zaměřená na tyto činnosti svůj účel také splní.

Návrhy několika dvouhodinových bloků práce se žáky v rámci běžného školního roku

Souvislé aktivity tohoto typu lze využít v rámci různých **mimoškolních akcí**, jako jsou poznávací nebo turistické výlety, můžeme je zařadit také do náplní dnů, kdy je výuka poněkud volnější, například v době konání maturitních zkoušek, v době vánočních besídek, v období přijímacích zkoušek. Pro zvýšení efektu činností je však žádoucí, aby se většina žáků skutečně účastnila a nebyli průběžně odvoláváni k jiné práci ve škole, případně se z výuky omluvili, protože se nebudou učit, a není tedy důvod být ve škole. Jak bylo řečeno výše, účinnost takových programů bude zachována tehdy, pokud jejich smyslu budou rozumět i rodiče žáků a škola bude s jejich realizací ztotožněna.

Většina výše popsaných činností je rovněž využitelná samostatně a dají se začlenit do programu **třídnických hodin**. Vždy je však třeba si uvědomit, proč danou aktivitu využíváme, co tím sledujeme, jaký cíl si klademe. Současně nesmíme zapomínat, že rozhovor se třídou po ukončení zvolených činností a rekapitulace jejich zkušeností a prožitků jsou z celé aktivity nejdůležitější. Proto musíme zvažovat také časové možnosti, aby zařazená aktivita skutečně vyzněla a měla efekt, který jsme plánovali, čili nestala se z ní pouhá „hra“.

Cíl – podpora skupinové soudržnosti, rozvoj interpersonálních vztahů, vzájemné poznávání.

- Indiánská jména
- Geometrické tvary
- Dům – strom – pes

Jiná varianta:

- Představit spolužáka po pravici – žák sdělí alespoň tři informace, které se o svém spolužákovi za dobu společného studia dozvěděl (lze specifikovat podle potřeby, např. tři informace z mimoškolního života, sdělí tři pozitiva, vyjmenuje, v čem žák ve třídě vyniká)
- Létaující koberec
- Vyladění skupiny
- Zadání úkolu Tichý přítel (toto předpokládá pokračování programu za relativně krátkou dobu, respektive v rámci třídnické hodiny je možné aktivitu reflektovat, není však vhodné zadávat nadměrně dlouhý interval, týden je pokládán za ideální dobu trvání, aktivitu můžeme také opakovat několikrát ve školním roce)

Cíl – diagnostika vztahů ve třídě.

- Erb třídy
- Empatie
- Nedokončené věty (výsledky budou prezentovány při dalším setkání se třídou)
- Sochař (zařazeno spíše jako odreagování na závěr, pokud bude dostatek času)

Cíl – podpora vztahů ve třídě, intervence v případě výskytu konfliktních vztahů.

- Mozková rozcvička
- Zamořená pláž
- Dobrá třída

Cíl – rozvoj sebereflexe i poznávání vrstevníků.

- „Místo po mé pravici“ – po pravici je volná židle, žák vždy vyzve některého spolužáka, aby ni usedl, a současně zdůvodní, proč spolužáka pozval (uváděny jsou kladné charakteristiky), tím vznikne místo vedle dalšího žáka, který pokračuje v aktivitě
- Člověčí recepty
- Ostré slyšení

Jiná varianta:

- Mozková rozcvička (zařazeno pro aktivizování)
- Naše historie
- „Daruji tuto růži...“ „Zasloužím si tuto...“

Jiná varianta:

- Jak jsem přišel/přišla ke svému jménu
- Věříš mi?
- Klubíčko

Cíl – rozvoj komunikace mezi spolužáky.

- Ostré slyšení
- Slepý a němý
- Hrady z karet (varianta s použitím pouze jedné ruky)

Cíl – ukončení školního roku, společné zážitky, rozloučení skupiny.

- Divadelní představení (za předpokladu, že úkol byl třídě v nedávné minulosti zadán a byla rozdělena do skupin)
- Vzkazy na záda

ZÁVĚREM K ROZVOJI SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ VE ŠKOLE

Efektivita edukačních aktivit ve škole přímo souvisí se sociálními fenomény školních interakcí. Podpořit rozvoj sociálních dovedností ve škole znamená orientovat se v otevřeném prostoru vedoucím například k tomu, aby se učitelé a žáci ve škole cítili dobře, aby snadněji probíhaly socializační procesy v kterémkoli věkovém období, aby se umocňoval kognitivní rozvoj žáků. Mnohdy se setkáváme s argumentem, že nejdůležitější součástí profesních dovedností učitele je jejich oborová příprava, omezeně pak průprava didaktická a ostatní se dostaví jaksi samo, tím, že učitel je ve škole a postupně se rozšiřuje jeho pedagogická praxe. Ačkoli to takto odkrytě formuluje málokdo, v reálném vzdělávání a přípravě budoucích učitelů jsme s tímto pohledem konfrontováni často. Jde však o cestu, na kterou tak vysíláme učitele a říkáme, aby se profesním sociálním dovednostem učil v interakci se žáky „pokusem a omylem“, což je rozhodně nejméně efektivní způsob učení. V současném psychologickém poznání jen těžko můžeme připustit, aby se žáci stali „terčem“ takového působení učitele. Považujeme to rovněž za neetické a neprofesionální. Rozhodně přijatelnějším způsobem je podporovat rozvoj profesních dovedností učitelů v sociální oblasti (samozřejmě i didaktické a diagnostické). Z praxe ovšem víme, že mají-li učitelé přiměřeně rozvinuté sociální dovednosti, dovedou lépe využívat zároveň dovednosti oborové, didaktické i diagnostické.

Rozvoj sociálních dovedností je dlouhodobý proces, který provází celou pedagogickou praxi každého učitele. Jsou samozřejmě etapy, kdy může probíhat intenzivněji – například v pregraduálním vzdělávání učitelů, v různých programech jejich postgraduálního vzdělávání, při přechodu učitele z jedné školy na druhou (z jednoho stupně na jiný stupeň školy), při změně vzdělávací koncepce apod. Ale zároveň každodenně učitel získává podněty k rozvoji těchto dovedností a měl by mít informace či nástroje, jak jich využít.

Rozvíjející a preventivní programy zaměřené na sociální dovednosti žáků jsou nenahraditelnou sestavou aktivit, jež podporují výsledky edukace a které se zásadním způsobem podílejí na sociálním vývoji a rozvoji žáků s přesahem do jejich každodenního fungování třeba ve vrstevnických vztazích či v rodinných vztazích – tj. obecněji řečeno ve vztazích a procesech interpersonálních a společenských. To rozhodně není málo a škola se nemůže zříci této odpovědnosti za rozvoj žáků v uvedené oblasti. Vedle toho je třeba připustit, že nelze možnosti rozvoje sociálních dovedností ve škole přeceňovat. Má-li být jakákoli podoba sociálněpsychologického výcviku skutečně efektivní cestou k podpoře profesních dovedností učitele a sociálních dovedností žáka, je důležité znát konkrétní reálné výcvikové možnosti. Aníž bychom aspirovali na úplný výčet obecnějších cílů programů rozvoje sociálních dovedností a jejich využití ve škole, snažíme se závěrem reflektovat několik oblastí jejich uplatnění. Jejich proporce a důraz, který na ně budou klást konkrétní výcvikové programy, se může dynamicky proměňovat s ohledem na skupinu účastníků (učitelé, žáci), na jejich věk (žáci prvního či druhého stupně ZŠ, žáci SŠ) a na aktuální situaci (příchod nového žáka, problémy s agresivním chováním některých žáků, seznámení žáků s novou školou atd.).