

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Možnosti využití zážitkové pedagogiky v programech primární prevence pro
děti a mládež

Kateřina Hývlová

Diplomová práce

2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **BcA. Kateřina Hývlová**
Osobní číslo: **H15430**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Možnosti využití zážitkové pedagogiky v programech primární prevence pro děti a mládež**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce se bude věnovat možnostem využití zážitkové pedagogiky v programech všeobecné školní prevence. Teoretická část se bude zabývat zážitkovou pedagogikou, její historií a zahrnuta bude také základní charakteristika primární prevence a programů primární prevence. Empirická část je zaměřena na míru využití zážitkové pedagogiky v programech primární prevence. Toho bude dosaženo kvantitativní obsahovou analýzou metodik organizací, realizujících v současné době programy všeobecné primární prevence, kombinovanou s kvalitativními polostrukturovanými rozhovory s lektory programů. Obsahem empirické části bude také originální program všeobecné primární prevence založený na metodice zážitkové pedagogiky. Práce by měla dokázat, zda je zážitková pedagogika vhodná k využití v preventivních programech, případně jakým způsobem je již využívána.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

POTMĚŠILOVÁ, Petra. Sociální pedagogika v teorii a praxi. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta a Václav HOŠEK (eds.). Zážitková pedagogika - zdroj inspirace v edukační praxi: kolektivní monografie. Vydání první. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-87723-17-3.

VAN MANEN, Max. Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy. Albany, N.Y.: State University of New York Press, c1990. SUNY series in philosophy of education. ISBN 0791404269.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Mgr. Ilona Ďatko, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **30. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2017**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2016

Prohlášení autora

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

v Přelouči dne 28.3. 2018

Kateřina Hývlová

Poděkování

Chtěla bych využít této možnosti a poděkovat všem, kteří mě při psaní práce vyšli vstříc a podpořili mé snahy. Děkuji především všem participantům, kteří se zapojili do výzkumu a své vedoucí práce paní PhDr. Mgr. Iloně Ďatko, Ph.D.

ANOTACE

Práce se věnuje možnostem využití zážitkové pedagogiky v programech školní primární prevence a jejím limitům ve stejném oboru. Cíle je dosaženo obsahovou analýzou metodik programů všeobecné školní prevence, polostrukturovanými rozhovory s jejich lektory a vytvořením originálního programu všeobecné primární prevence podle metodik zážitkové pedagogiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

zážitková pedagogika, primární prevence, programy primární prevence, kombinovaný výzkum, obsahová analýza dokumentů, polostrukturované rozhovory

TITLE

Usage of experimantal education in prevention programs for youth

ANNOTATION

The work deals with usage of Experience pedagogy in school-based primary prevention programs and its limits. Research is conducted through document analysis, standardized, semistructured interviews with lectors and creating an original school-based primary prevention program based on methodology of Experience pedagogy.

KEYWORDS

Experience pedagogy, primary prevention, school-based primary prevention, combined research, document analysis, semistructured interview

OBSAH:

Úvod	11
1 Základy oboru zážitkové pedagogiky	13
1.1 Práce se zážitkem	14
1.1.1 Zážitek	14
1.1.2 Prožívání	16
1.1.3 Zážitkové učení	16
1.2 Stručná historie	18
1.3 Metodický postup	19
1.3.1 Analýza potřeb	20
1.3.2 Stanovení cílů	21
1.3.3 Realizace	22
1.3.4 Reflexe	23
2 Primární prevence rizikového chování	25
2.1 Primární prevence v prostředí školy	26
2.1.1 Školní pravidla jako nástroj prevence	27
2.2 Programy primární prevence	27
2.2.1 Kvalifikace	28
2.2.2 Certifikace	30
3 Výzkumná část	32
3.1 Výběr metodologie	33
3.2 Cíl výzkumu	34
3.3 Výzkumný vzorek	35
3.3.1 Charakteristika jednotlivých participantů	36
3.4 Obsahová analýza dokumentů	41
3.4.1 Popis zkoumaných dokumentů	42
3.4.2 Jednotky analýzy	43
3.4.3 Stanovení analytických kategorií	43
3.4.4 Interpretace zjištěných frekvencí kategorií	44
3.5 Polostrukturované rozhovory	52
3.5.1 Zkoumané oblasti	52
3.5.2 Průběh šetření	53
3.5.3 Interpretace jednotlivých rozhovorů	55
3.6 Příklad programu všeobecné primární prevence založeného zcela na metodice zážitkové pedagogiky	74

3.6.1 Cílová skupina	74
3.6.2 Analýza potřeb	74
3.6.3 Cíle programu	75
3.6.4 Harmonogram programu	75
3.6.5 Popis jednotlivých technik	75
3.6.6 Zhodnocení	80
3.7 Závěr výzkumu	81
3.7.1 Jak jsou formulovány jednotlivé metodiky programů všeobecné školní primární prevence?	81
3.7.2 Jaká příprava předchází provedení programu?	83
3.7.3 Jak lektori pracují s dětským kolektivem?	83
3.7.4 Do jaké míry lze integrovat metodiku zážitkové pedagogiky do programů všeobecné školní primární prevence?	84
4 Závěr	86
5 Literatura	88
6 Přílohy	92
6.1 Příloha A: Otázky rozhovoru s lektory programů primární prevence	92

SEZNAM ILUSTRACÍ

Obrázek č.1: Koblův cyklus	17
Obrázek č.2: Schéma přípravy programu	20
Obrázek č.3: Myšlenková mapa kategorií analýzy	46

Úvod

O zážitkové pedagogice i o preventivních programech pro děti a mládež už bylo napsáno mnoho, jejich kombinace ovšem přináší nové možnosti. O zážitkové pedagogice lidé často přemýšlejí jako o intuitivní věci. Vždyť člověk neustále něco prožívá. To je jediný způsob, jak získat zkušenosti. A koncept “koncentrovaného” prožitku během preventivního programu rozhodně také není nic nového. Nejsou snad všechny programy, které neobsahují pouze přednášku a rozdání tiskových materiálů, ve své podstatě zážitkové? Odpověď zní - ano i ne. Mnoho z prvků metodiky zážitkové pedagogiky je především v našem prostředí běžných, hlavně díky činnosti volnočasových organizací jako je například Skaut nebo Junák. Ke školním metodikám přistupují velmi intuitivně. Ale ne každý program, který využívá převzatých aktivit, využívá i metodiky zážitkové pedagogiky. Ta je sama o sobě velmi specifická a její podstatou je především pečlivá příprava a správná reflexe na prožité emoce.

V prostředí práce s dětmi se pohybuji již devět let a poznala jsem mnoho lidí, kteří jsou metodiky preventivních programů. Z jejich vyprávění bylo vidět, že se zážitkem a emocemi pracují, nebo si to alespoň myslí. Zajímalo mě tedy jak je metodika zážitkové pedagogiky reálně využita v preventivních programech a zda je využit její plný potenciál v této oblasti, nebo jestli je ještě prostor pro posunutí hranic a zlepšení kvality programů.

Teoretická část práce bude především shrnutím základních informací o metodice zážitkové pedagogiky a preventivních programech.

V praktické části se podrobněji zaměřím na několik programů všeobecné školní prevence a kladu si za cíl podrobně prozkoumat jejich přípravu. Toho plánuji dosáhnout především obsahovou analýzou dokumentů, které mi autoři programů poskytnou. Obsahová analýza bude doplněna polostrukturovanými rozhovory s lektory programů. Na závěr práce využiji své praxe v přípravě

programů pro děti a vytvořím program všeobecné školní prevence, který přesně kopíruje metodiku zážitkové pedagogiky.

1 Základy oboru zážitkové pedagogiky

V této kapitole bude shrnuta podstata zážitkové pedagogiky, její stručná historie a shrnutí metodického postupu, který užívá.

Prožitkové učení je vlastní každému člověku, probíhá přirozeně a spontánně především v předškolním věku, kdy jsou všechny vjemy nové a silné (Slejšková, 2011). Zážitková pedagogika se snaží stejného typu učení dosáhnout i v pozdějším věku. Pracuje především s emocemi, které při tvoření zkušeností hrají v životě člověka významnou roli. Získávání zkušeností běžnou cestou trvá poměrně dlouho a často přichází až příliš pozdě. Zážitková pedagogika je efektivním nástrojem k jejich zprostředkování “předem”. Jejím cílem je navodit cvičné náročné situace, které simulují problémy, na které každý během svého života narazí. Tyto výzvy, zaměřené především na výchovné, odpovědné, sociální a praktické jednání, dále zpracovává a komentuje. Úspěch cvičení se neodvíjí od toho, zda se v modelové situaci člověk zachoval “správně” nebo “špatně”. Pouze od toho, zda něco cítil. Pokud se ta samá osoba potom ocitne v podobné situaci v reálném životě, bude už vědět, jaké reakce může sama od sebe, nebo od okolní skupiny lidí, očekávat. Skrz prožité emoce je vytvořen kontext k učení a může docházet k ovlivnění postojů a hodnot. (Slejšková, 2011)

Jako jedno z prvních kritérií zážitkové pedagogiky byla dříve uváděna příroda. Byly s ní spojovány především termíny výchova v přírodě, výchova ve volném čase, výchova dobrodružstvím a teambuilding (Felten. 1998). Vzhledem k oblíbenosti technik se začalo objevovat čím dál víc tendencí k rozšíření pole působnosti nejdříve do měst a postupně i do školních tříd. Zážitková pedagogika se přece jenom zaměřuje na rozvoj kompetencí jedince spojených se sociální inteligencí, prací ve skupině a seberozvojem. S jedincem i s kolektivem se dá pracovat v jakémkoli prostředí. Vždy platí pravidlo, že metoda musí odpovídat vybranému obsahu (Slejšková, 2011). V případě, že přizpůsobíme obsah městskému nebo jinému prostředí, už je využití zážitkové pedagogiky pouze otázkou správného výběru metody. Příroda a venkovní prostředí přesto zůstává

nejsilnějším spojencem zážitkové pedagogiky. Jedním z důvodů je, že v moderní době není pravděpodobně snazší způsob, jak dostat účastníky mimo jejich zónu komfortu. Příroda se pro mnohé stala neznámým prostředím a nutí všechny zvyklé na městský život řešit problémy jinak, než je pro ně obvyklé.

Zážitková pedagogika by měla aktivizovat jedince a podpořit rozvoj jeho znalostí, dovedností a postojů na základě práce se zážitkem a prožíváním (Slejšková, 2011).

1.1 Práce se zážitkem

*„Zkušenost není to, co se vám přihodí,
zkušenost je to, co uděláte z toho, co se vám přihodí.“*

Aldous Huxley (Svatoš a Lebeda, 2005, s.16)

Správně zpracovaný zážitek, kdy člověk zažije něco nevšedního, dozví se něco o sobě a posune své hranice, je velice silný nástroj.

1.1.1 Zážitek

Podle Hartla (1993) je zážitkem každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost). Je vždy vnitřní, subjektivní a citově provázaný. Je zdrojem osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka

Felten (1998) uvádí, že německý psycholog a pedagog, Wilhelm Dilthey, který se věnoval filosofii života, popsal na konci 19. století sedm kritérií zážitku, která jsou platná dodnes. Pokusím se zde vlastními slovy všech sedm kritérií vysvětlit. První a základní vlastností zážitku je **bezprostřednost**. Nikdo nemůže zážitek uměle vytvořit a následně předat dál. Lze jenom vytvořit podmínky vhodné pro vznik zážitku. Jenom skrz vlastní percepci a prožití si můžeme sami zážitek vytvořit. Dalším kritériem je, že vlastně celý život je dohromady

mozaikou jednotlivých zážitků. **Celkem všech zážitků je žití.** Třetí kritérium je o něco složitější. Podle Diltheyho má každý zážitek složení vícestranného různorodého **napětí**. Je to snazší, než se zdá. Subjektivní napětí a objektivní napětí prožívání se setkávají. Prožívání lze tedy popsat na dvou rovinách. Objektivní rovina obsahuje emoce a prožitky, které jsou pro většinu lidí podobné. Můžeme k nim zařadit třeba radost, vztek nebo bolest. Subjektivní rovina potom obsahuje všechny emoce a prožitky, které jsou založeny na jedinečných zkušenostech konkrétního člověka. Díky získaným zkušenostem se v průběhu času můžeme naučit odhadnout hodnotu jednotlivých událostí. Zážitky nám pomáhají určit si své životní cíle. Dalo by se tedy říci, že mají **historický charakter**. S tím souvisí i další kritérium. Zážitky se navzájem propojují a posilují, mají tedy **schopnost vývoje**. Šesté kritérium popisuje proces zážitku. První nastává prožití. Cítíme emoce, v hlavě se nám utváří představa, jak bychom chtěli reagovat. Z představy vznikne impulz k akci. Akce je provedena. Dilthey toto šesté kritérium nazývá **objektivní pud**. Poslední je **tvůrčí síla zážitku**, kdy skrz porozumění vzniká souvislost mezi tím, co jsme prožili, a tím, jak jsme se projevovali. Vznikne tedy zkušenost, která se bude v budoucnosti v podobné situaci hodit (Felten, 1998, s.36–37). Pro vyšší stupeň kognitivního a emocionálního rozvoje je potřeba, aby byl zážitek výjimečně silný a nejednalo se pouze o každodenní událost. Ve chvíli, kdy stojíme za hranicí svých možností, vzniká zážitek, který si lze jasně vybavit i po dlouhém čase. Dostatečně silné zážitky mohou způsobit změny v psychice a sociálním chování. *„Zážitky nejsou jen procesy se začátkem a koncem a se silným psychickým rozbouřením, nýbrž zůstávají jako vnitřní zkušenostní potenciál.“* (Felten, 1998, s. 38) Zmíněný potenciál lze později využít v situacích s podobným typem problému nebo krize, který byl použit k vytvoření zážitku. Zároveň posiluje hledání vlastní identity a hledání hranic, ve kterých jsme schopni racionálně fungovat. V extrémních případech také zjištění jak se

chováme ve chvíli, kdy jsme za hranicemi svých sil. Obecně by ale mělo platit, že by zážitek měl člověk opouštět schopnější a sebevědomější.

1.1.2 Prožívání

Prožívání je vysoce individuální a těžko sdělitelná věc. Podle Neumana (2000) se jedná o psychologický jev charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu. Zjednodušeně jde říct, že je to aktuální děj, naše přítomnost. Naše prožívání není ničím stanoveno, nemůže být zakázáno.

1.1.3 Zážitkové učení

Jedinec nejlépe vnímá, pokud používá více smyslů najednou. Pokud učební látku pouze čteme, je to mnohem méně účinné než když ji spojíme s výkladem, případně s diskuzí či pohybovou aktivitou (Mužík, 1998). Jakékoliv předávání informací by mělo být názorné, přirozené a snadno pochopitelné. Kvůli zachování integrity výuky by také mělo být založeno na konkrétním didaktickém konceptu. Zážitková pedagogika disponuje dvěma základními teoretickými koncepty:

Koblův cyklus vytvořil filosof David A. Kolb na základě práce J. Deweyho (Kolb's Learning Styles). Je hlavním teoretickým konceptem zážitkové pedagogiky. Jeho podoba se v průběhu let mění, je postupně inovována. Zde uvedené schéma (Obr. č.1) je současná podoba, kterou využívá Prázdninová škola Lipnice. (Zážitková pedagogika, 2013, s. 4)



Obr.č.1: Kolbův cyklus (Zážitková pedagogika, 2013, s. 4)

Celý proces začíná **akcí**, někdy pojmenovaný jako aktivní experimentování. Jedná se o průběh aktivity, se kterou budeme dále pracovat. Na ni bezprostředně navazuje **ohlédnutí** označované ve starší literatuře jako konkrétní zkušenost. Obsah obojího je stejný. Na základě pozorování akce se mentor společně se studenty zamýšlejí nad tím, co a jak proběhlo. Jaké měla akce příčiny a následky. Jejich **zhodnocení** (přemýšlivé pozorování) pokládá otázku, zda se studentům dařilo a co viděli jako pozitiva a co jako negativa svého zvoleného postupu. Následně přichází v rámci **plánu pro příště** (abstraktní představa) shrnutí. Studenti spolu s lektorem vymýšlejí, jak se příště případným chybám vyvarovat. Cyklus tímto nekončí, naopak plynule přechází v další akci. Původní Kolbův cyklus má podobu kruhu. Tento je upraven do spirály z toho prostého důvodu, aby lépe vyjadřoval posun, který po provedení každého cyklu nastane. Netočí se slepě pořád do kola, ale postupuje dál a staví na všech realizovaných aktivitách, stejně jako proces zážitkové pedagogiky. Důležité je, že by se

studenti měli aktivně účastnit všech částí procesu a v ideálním případě by měli všechny závěry formulovat sami. Lektor by měl působit především jako moderátor diskuze (Mužík, 2005; Zážitková pedagogika, 2013).

Druhým konceptem je **zónová koncepce učení**. Každá použitá prožitková situace musí mít správně nastavenou obtížnost. To platí hlavně pro ty, při kterých je potřeba plnit předem zadaný problém. Pokud bude aktivita příliš těžká, ocitnou se studenti v **zóně ohrožení a paniky** a situaci řešit odmítnou nebo budou hledat jiný únik. Pokud bude aktivita příliš snadná, zůstanou studenti v **zóně komfortu**, případně i nudy. Problém vyřeší, ale k učení nedojde. Mezi těmito extrémy leží **zóna zvládnutelného stresu a diskomfortu**, ve které jsou studenti postaveni před problém, který je pro ně výzvou, ale jsou schopni ho konstruktivně řešit. V této zóně dochází k učení. (Mužík, 2005)

1.2 Stručná historie

Hlavní myšlenka zážitkové pedagogiky vychází z přesvědčení racionalistů, že jediné opravdu platné informace jdou získat pouze prostřednictvím vlastních smyslů a že empirický způsob předávání abstraktních představ a empirických smyslových dojmů není zdaleka tak spolehlivý.

Uznávaným zakladatelem zážitkové pedagogiky je německý pedagog Kurt Hahn (6.6.1886 - 14.12.1974). Hlavním cílem jeho reformní pedagogiky byla podpora stability mladých lidí. V době po první světové válce u nich upadala iniciativa a schopnost soustředit se dostatečně dlouho na zadanou práci. Chtěl skrz pohyb mladých lidí v přírodě vrátit aktivní způsob trávení volného času. Skrz cvičení v přírodě, pomoc druhým, tvůrčí práci a dosahování předem stanovených cílů chtěl podporovat odpovědnost a jednotu myšlení a jednání. Byl přesvědčen, že prožitky z “náviku” se v rozhodných chvílích vybaví a převezmou roli opěrných bodů pro překonání krizí. V roce 1941 založil hnutí Outward Bound, které funguje dodnes. Podnítil rozvoj využívání zážitku (Erlebnispädagogik, Experiential education) a dobrodružství (AbenteuERPädagogik, Adventure

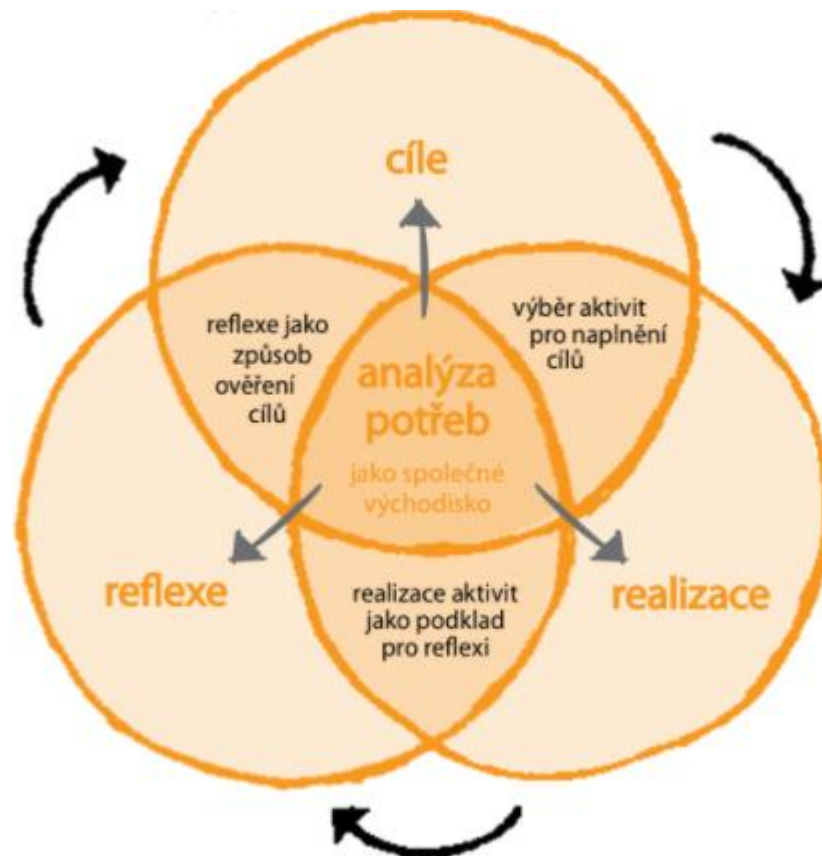
education) v pedagogice (Neuman, 2000). Adventure education, která využívá dobrodružných aktivit, se rozvíjela především v USA. Tam ji dodnes vede nezisková organizace Project Adventure. Nejprve byla jejich hlavním cílem resocializace mladistvých pacientů, později svoji činnost rozšířili.

Co se zážitku ve výchově týče, měl by být jmenován americký filosof John Dewey (1859–1952). Ve své knize *Zážitky a vzdělání* (1938) se věnoval vztahu mezi zážitkem a učením. Tvrdí, že ne všechny zážitky, kterým je osoba pod odborným vedením vystavena, jsou výchovné a že některé budou prostě silnější než ostatní a účinek těch slabších přebijí. Se zážitkovou pedagogikou související *Výchova v přírodě* (Outdoor education) má také hluboké kořeny. Dala by se vystopovat až k humanismu 19. století v západní Evropě, kdy v některých pedagogických hnutích převládala idea “návratu k přírodě”, která se projevovala školními kempy. (Jirásek, 2004)

1.3 Metodický postup

“Neplánovat znamená naplánovat neúspěch”
(Slejšková, 2011, s. 18)

Pokud má zážitek sloužit jako prostředek k rozvoji, výchově a vzdělání, musí být pečlivě připraven. Osoba nebo skupina osob, která slouží jako průvodce zážitkem (mentor, lektor, učitel apod.) musí dopředu dobře zvolit aktivity, připravit k nim správné zadání a stanovit způsob jejich “vytěžení”. Všechny tyto části závisí na zvoleném obsahu. Stanovení obsahu závisí na analýze potřeb skupiny, pro kterou je vytvořen. Kromě obsahu na analýze potřeb závisí také určení cílů a určení způsobu reflexe (viz Obr. č.2). Z obrázku také vyplývá, že konkrétní cíle nám pomáhají vybrat správné techniky, které budeme v rámci vytvářeného programu realizovat. Na typu technik závisí způsob a délka reflexe. Při reflexi je potřeba dbát na to, jaké máme stanovené cíle a vést ji správným směrem tak, aby bylo cílů dosaženo (Slejšková, 2011).



Obr. č. 2: Schéma přípravy programu (Slejšková, 2011, s. 18)

1.3.1 Analýza potřeb

Jedná se o základní fázi realizace. Na finálním výsledku není vidět, ale bez jejího správného provedení by byl dopad veškerých ostatních snah minimální. Při analyzování potřeb skupiny bychom si položit následující otázky:

- Jaký je náš záměr?
- Co chceme, aby si studenti zažili?
- Jaký má mít program dlouhodobý dopad?

Je potřeba se zamyslet nad hlavním záměrem programu. Zážitková pedagogika je vhodná k předávání znalostí, dovedností a postojů. Ty se

navzájem samozřejmě doplňují a prolínají, je ale potřeba si vybrat jednu oblast, ze které se stane hlavní zaměření. Další způsob rozdělení zaměření programu je na oblasti. Nejobecnější a nejsnáze zpracovatelná oblast je **oblast rozvoje skupiny a sebepoznání**. Konkrétnější potom je například oblast **klíčových kompetencí** nebo **oblast dílčího učiva**.

Způsob, jak prioritní oblast vybrat, je dvojitý. Buď pracujeme s konkrétním problémem, na základě kterého stanovíme, co chceme nejvíce rozvíjet, nebo od obecných konceptů postupujeme ke stále konkrétnějším celkům, mezi kterými volíme ty, které pro nás mají prioritu (Slejšková, 2011).

1.3.2 Stanovení cílů

Cíle stanovené podle analýzy potřeb podmiňují jak typ aktivit využitých v programu, tak způsob jejich reflexe. Správně stanovený cíl by měl obsahovat sloveso a měl by co nejpřesněji specifikovat obsah učení. Aby byl reálný, je potřeba ho přizpůsobit i počtu žáků a délce programu. Cíle se nejčastěji dotýkají oblasti **povědomí** (seznámení s principy, seznámení s problematikou apod.), **poznání** (zprostředkování vhledu, zasazení do teoretického kontextu apod.) a **funkčního prožívání** (např. cílený a opakovaný trénink kompetencí a dovedností). (Zážitková pedagogika, 2013)

Při stanovování cílů můžeme využít manažerský způsob stanovování SMART cílů, který je v příručce pro učitele od Prázninové školy Lipnice ještě rozšířen na SMARTER cíle. Každé písmeno označuje jednu z vlastností cíle (Zážitková pedagogika, 2013).

Měly by být tedy:

- **S** – specifické (specific)

Každý cíl by měl být stanoven co nejkonkrétněji, neměl by se krýt s ostatními cíli.

- **M** – měřitelné (measurable)

Průběh plnění cíle by mělo být možno pozorovat a měřit.

- **A** – akceptované, schválené (accepted)

Pokud s cíli pracuje více než jeden člověk, tak by se měla skupina na cílech shodnout nebo je alespoň znát.

- **R** – reálné (realistic)

Cíl musí být splnitelný.

- **T** – časově ohraničené (time-bound)

Aby se na cíl nezapomnělo, tak by měl ve své formulaci obsahovat i časové ohraničení.

- **E** – zajímavé (exciting)

Cíle, které jsou zajímavé, budou pravděpodobně vyplněny dříve a s větší chutí.

- **R** – zaznamenané (recorded)

Všechny dosažené cíle by měly být zaznamenávány, aby mohly sloužit jako reference do budoucna.

1.3.3 Realizace

Úspěšnost jednotlivých aktivit a technik a jejich provedení závisí na mnoha různých proměnných. Dopředu je dobré počítat alespoň s některými z nich. Velkou neznámou bývají **účastníci**. Při vybírání a realizaci aktivit je potřeba vzít v úvahu jejich věk, poměr pohlaví ve skupině, velikost skupiny, pokud je to možné, tak i vzájemné vztahy účastníků a určitě i jejich momentální náladu. Zároveň bychom si měli uvědomit, jaký je pro účastníky kontext aktivity. Třeba co absolvovali před ní, jaké je roční období apod. Na vědomí je také potřeba brát **časové možnosti** k provedení aktivity. Pokud se některá část protáhne, je potřeba jinou uspíšit, nebo úplně zrušit. Způsob vedení techniky také určuje **prostředí** ve kterém je realizována a **materiální zabezpečení**. Pokud lektor nemá k dispozici míče, neměl by zařazovat aktivitu založenou na jejich přihrávání. Před započítím aktivity by měl lektor vědět zda plánuje do jejího průběhu vstupovat, jestli ji bude moderovat, nebo jí nechá volný průběh.

Už v této fázi by měl vědět jakým způsobem bude vedena reflexe, aby během aktivity dával pozor na klíčové momenty a připravil si tak podklady.

Po zahájení aktivity je potřeba nejprve rozdat **instrukce**. Čeho mají studenti dosáhnout a proč. Zároveň může proběhnout zařazení aktivity do příběhu, pokud s nějakým pracujeme, a krátká motivace. V úvodu aktivity je také potřeba **sdělit pravidla**. Ta mohou být buď omezovací (např. nesmíte mluvit) nebo určující (používáte pouze svoji barvu, pracujete ve dvojici apod.). Pokud je to potřeba, tak následuje **rozdělení rolí účastníků**. Rozdělení může být do týmů nebo se může jednat o rozdělení jednotlivých funkcí, apod. Dále následuje **popis postupu** v jednotlivých krocích, a pokud je potřeba tak **návod** k požití pomůcky, uplatnění zručnosti, případně i jejich demonstrace. Potom už zbývá jenom **sdělení časového limitu, zopakování** všeho podstatného a **prostor na otázky**. Ve chvíli, kdy jsou všechny kroky splněny, lze přistoupit k realizaci techniky nebo aktivity. (Zážitková pedagogika, 2013)

1.3.4 Reflexe

Realizace aktivity nebo techniky by bez reflexe měla pramálo smysl. Podle Pelánka (2003) je reflexe zásadní rozdíl mezi “rekreačním” a “pedagogickým” zážitkem. Reflexe, nebo také review či feedback, je většinou řízená diskuze moderovaná lektorem, která probíhá po ukončení aktivity. U menších skupin je možné ji provádět také dotazníkem, nebo jiným způsobem. Podle Bláhy (2005) by reflexe měla obsahovat čtyři klíčové body. Měla by být **přijatelná pro příjemce**, měla by se **soustředovat na chování** osoby a ne přímo na ni, místo domněnek by měla **obsahovat pozorování** konkrétního chování a předávané **informace by měla limitovat** na množství, které příjemce, v závislosti na svém věku a stavu, dokáže zvládnout. Reflexe by se měli účastnit všichni, kteří aktivitu absolvovali. Mohou v ní sdílet vlastní pohled a porovnávat

ho s názory ostatních. Zjistí jaký je rozdíl mezi tím jak vidí sebe oni sami a tím, jak je vnímá okolí.

Reflexe může být buď pozitivní, nebo negativní. Pozitivní reflexe bývá spontánnější, probíhá mnohem snáze než negativní a je lépe přijímána. Jejím výstupem je sebeposílení jedince. Měla by posilovat žádoucí vzorce chování, čehož lze dosáhnout chválením, nebo třeba vyzdvižením zásluh jedince. Negativní reflexe bývá jejími příjemci často opomíjena nebo přímo odmítnuta. Může probíhat skrz přibrždění jedince, zkorigování jeho stávajícího postupu, vytčením konkrétního chování. V ideálním případě je jejím výsledkem sebeomezení jedince.

2 Primární prevence rizikového chování

Rizikové chování, ať už se jedná o kriminalitu, šikanu, užívání a zneužívání návykových látek, nebo třeba rizikové sexuální chování, je pro společnost a pro stát nežádoucí. Proto společnost projevuje snahy rizikovému chování předcházet. Primární prevence je souhrnem těchto snah. Setkává se v ní mnoho oborů, jako je například psychologie, pedagogika a sociologie. Na jejím průběhu se angažuje školství, zdravotnictví, sociální sféra, Ministerstvo školství a tělovýchovy, Ministerstvo vnitra, dopravy a spravedlnosti a další (Kalina, 2003). Přístupy k průběhu primární prevence jsou různé a mohou se často zdát nesourodé. Dříve bylo nejvíce využívanou strategií záměrné zkreslování skutečnosti, které mělo účastníky šokovat a vyvolat u nich negativní emoce. (Bártík a Miovský, 2010)

Dnes je základním principem strategie primární prevence *“výchova dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a rozvoji osobnosti.”* (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2010) a *evidence based strategy* (Bártík a Miovský, 2010). Evidence based strategy (strategie založená na faktech) využívá zjištění vědy k informování o pravdivých skutečnostech týkajících se rizikového chování.

Spektrum, ve kterém se tyto strategie dají uplatnit je velice široké a bylo potřeba ho jasně rozdělit jak pro potřeby odborníků, tak kvůli státním dotacím a pomoci sponzorů. Primární prevence byla rozdělena na specifickou a nspecifickou. Do nspecifické, nebo také všeobecné primární prevence, která je vytvářena pro širokou cílovou skupinu, spadají například volnočasové aktivity. Nspecifickou primární prevencí v nějaké formě by měli projít všichni. Není zaměřena na konkrétní problém, počítá s tím, že její účastníci nejsou součástí rizikové části populace. Jako pomoc pro osoby z rizikové části populace slouží specifická prevence, která slouží jako podpora v konkrétních případech. Obsahuje jak selektivní, tak indikovanou primární prevenci. Selektivní se

zaměřuje na část populace, u které je pravděpodobnost výskytu rizikového chování. Důvodem k její realizaci může být přítomnost konkrétních psychologických, sociálních nebo biologických faktorů. Indikovaná primární prevence je cílena na konkrétní osoby, u kterých se již rizikové chování objevilo (Martanová, 2012; Bártík a Miovský, 2010).

2.1 Primární prevence v prostředí školy

Velký důraz se klade na primární prevenci ve školním prostředí. Podle metodického pokynu MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2010) jsou školy a školská zařízení mimořádně zodpovědné za předcházení rizikovým jevům. Včasná a kvalitní prevence ve školním prostředí snižuje riziko, že se žáci v budoucnu stanou součástí rizikové části populace. Od škol se očekává aktivnější účast na primární prevenci než pouze nákup služeb od externích organizací. Externí služby jsou doporučovány jako počátek realizace prevence, na kterém mohou pedagogové a především třídní učitelé založit další postup. Třídní učitel má při realizaci primární prevence a jejích programů nezastupitelnou roli. Přípravuje jednotlivé programy spolu s žáky a vykonává všechnu potřebnou manažerskou činnost. Měl by s žáky řešit jejich školní i osobní problémy a pozitivně formovat třídní kolektiv. Ani jedna z uvedených činností není snadná a vyžaduje u pedagoga konkrétní kompetence. Potom je možné využít služeb externích organizací, které pedagog sleduje a potřebné kompetence získává. Prevence je součástí platných učebních osnov a je zahrnuta do Standardů základního vzdělávání (Martanová, 2012). Je potřeba aby různé aspekty prevence byly mezipředmětně koordinovány a aby se do nich zapojili nejen žáci, ale také všichni pedagogové. Rodiče žáků by měli být s průběhem prevence průběžně seznamováni. Konkrétní témata související s prevencí by měly být zařazeny do výuky jednotlivých předmětů a je doporučováno využití

metod otevřené výuky, kooperativního vyučování a učení prožitkem. Atmosféra ve třídě by měla být otevřená, s prvky důvěry a ochoty si porozumět (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2010).

2.1.1 Školní pravidla jako nástroj prevence

Školní pravidla, která jsou vytvořena společně s žáky a dodržována celou třídou i školou, jsou velmi účinným nástrojem prevence, především u sociálně patologických jevů jako je šikana a nekázeň. Jsou to jak pravidla provozu školy, tak pravidla soužití v konkrétním kolektivu. **Pravidla provozu** jsou většinou stanovená školním řádem a neobsahují důležitá pravidla týkající se soužití jak mezi žáky, tak mezi žáky, pedagogy a ostatními zaměstnanci školy. Klima školy by měla ošetřovat nepsaná **pravidla soužití**. Při jejich vytváření je vhodné zapojit žáky, aby pravidla snáze přijali a řídili se jimi, ale dbát na to, aby byla pravidla srozumitelná a splnitelná. Doporučuje se pozitivní formulace pravidel, to znamená například místo “žáci nesmí běhat o přestávce po chodbách” zvolit pozitivní formulaci “žáci budou o přestávce dbát o pořádek a klid na chodbách”. Vytvořená pravidla by měla být integrována do každodenního života školy tak, aby je používali jak žáci, tak dospělí. Nemělo by jich být mnoho, aby jejich dodržování nebylo příliš složité. Díky spoluúčasti na tvorbě pravidel se dá očekávat, že je žáci budou dodržovat zodpovědněji. Je ale potřeba, aby se při jejich tvorbě dodržovala všechna zmíněná doporučení (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2010).

2.2 Programy primární prevence

Podle Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování (Martanová, 2012, s. 15) se kvalitním programem *”rozumí takový program, který je efektivní, integrovaný do širšího*

„systému preventivního působení a který slouží jednoznačně definovanému cíli a odpovídá potřebám zájemců o programy a klientům.“

Každý program preventivní prevence by měl splňovat tři charakteristiky. Měly by mít přímý a jasně vyjádřený vztah ke zvolené formě rizikového chování a ostatním zvoleným tématům. To znamená, že si musí jejich tvůrci jasně určit, čemu se v programu budou věnovat a od zvolených témat neodbíhat. Jasně stanovená by měla být i časová dotace, se kterou program počítá, a prostor, ve kterém bude program probíhat. Poslední charakteristikou je specializace na určitou cílovou skupinu a úprava aktivit tak, aby odpovídaly potřebám zvolené skupiny. (Bártík a Miovský, 2010)

Zároveň Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování (Martanová, 2012) určují, že každý program primární prevence musí obsahovat:

- způsob, jak získat informace o potřebách zvolené cílové skupiny,
- zajištění základních organizačních, personálních a ekonomických požadavků,
- seznam všeho, co je potřeba materiálně a technicky zajistit,
- návaznost na systém širšího preventivního působení,
- způsob zhodnocení kvality a efektivity programu.

2.2.1 Kvalifikace

Program primární prevence může realizovat buď osoba kvalifikovaná přímo v oblasti prevence a nebo osoba, která je držitelem odborné kvalifikace (policista, zdravotník, pracovník sociálních služeb). Záleží především na objednavateli služeb, tedy většinou škole, jakým způsobem se rozhodne potřebu programů primární prevence řešit. Na kvalifikaci osob realizujících primární programy, dále jen lektorů, záleží především jejich důvěryhodnost a finanční ohodnocení. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské

primární prevence rizikového chování (Martanová, 2012) definují čtyři stupně kvalifikace pracovníků v primární prevenci:

1. základní úroveň

Každý pracovník, který preventivně pracuje se skupinami dětí a mládeže, by měl být držitelem alespoň základní úrovně. Pro její získání je potřeba alespoň maturitní vzdělání následované alespoň započtím v dalším studiu příbuzného oboru. Studium může být nahrazeno členstvím v pomáhajících službách. Ke kvalifikaci je také potřeba kurz v rozsahu čtyřiceti hodin spojený s osmi hodinami praxe. Pracovník první úrovně kvalifikace musí mít možnost konzultace s lektorem alespoň třetí úrovně. Lektori základní úrovně mohou realizovat pouze všeobecné preventivní programy.

2. středně pokročilá úroveň

K získání středně pokročilé úrovně je potřeba splnit všechny podmínky pro získání základní úrovně, dokončit bakalářské studium v příbuzném oboru a vše doplnit o dalších čtyřicet hodin kurzu a šestnáct hodin praxe. Pracovník druhé úrovně by měl být schopen práce se zpětnými vazbami a měl by umět pracovat se skupinou a zvládnout i náročné otázky týkající se jednotlivých typů rizikového chování. Musí být schopen identifikovat agresivní nebo ohrožené jedince a buď je zvládnout, nebo předat do návazné odborné péče. Může vést programy primární všeobecné i primární selektivní prevence. Měl by mít v rámci organizace možnost konzultace s pracovníkem alespoň třetí úrovně.

3. pokročilá úroveň

Pro kvalifikaci třetí úrovně opět platí, že by měl lektor mít splněné všechny požadavky pro první a druhou úroveň a doplnit je o dokončené magisterské studium v příbuzném oboru, dalších sto dvacet hodin kurzu a čtyřicet hodin praxe. To už je tedy dohromady dvě stě hodin kurzu a sedmdesát dva hodin praxe. Zároveň by měl mít alespoň dva roky praxe jako lektor se základní nebo s pokročilou úrovní. Vede pracovníky na nižších úrovních a smí realizovat programy primární, selektivní i indikované prevence. Koordinuje

realizaci programů v rámci organizace a podílí se na vytváření, nebo změnách metodologie. Měl by mít možnost konzultovat s lektorem čtvrté, expertní úrovně.

4. expertní úroveň

Expertní úroveň mohou získat ti lektoři, kteří splňují požadavky pro všechny nižší úrovně, mají ukončené magisterské studium v oboru blízkém primární prevenci, pět let praxe v oboru a doplní svůj výcvik dalšími devadesáti šesti hodinami pokročilých kurzů. Je také požadováno dalších třicet dva hodin praxe. Lektor na expertní úrovni se zabývá především koordinační, poradenskou a metodickou činností. Pohybuje se v primární prevenci na úrovni obcí, regionů či krajů. Může organizovat kurzy pro lektory nižších úrovní. Působí na nich jako lektor nebo jako garant. Může působit jako vedoucí osoba pro lektory nižších úrovní. Díky své úrovni může také psát a publikovat odborná sdělení.

2.2.2 Certifikace

Pro svůj program primární prevence mohou organizace chtít získat certifikaci odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování (PPRCH). Poskytuje ji Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o posouzení a formální uznání, že poskytovatel i program odpovídají stanoveným kritériím kvality. Programy, které jsou certifikovány, mají také možnost získat finanční prostředky ze státního rozpočtu. Certifikace může proběhnout u programů školské všeobecné primární prevence, programů školské selektivní primární prevence nebo u programů školské indikované prevence. Platí pět let od uložení. Organizace musí za proces evaluace programu primární prevence vždy zaplatit.¹Certifikace programů není pro organizace povinná. Jejím účelem je především usnadnění navigace v nabídkách programů primární prevence. Zaručuje standart kvality. Její proces

¹ Cena za 1 program v jeden den činí 25 000 Kč; Cena za 2 programy v jeden den činí 27 500 Kč; Cena za 3 programy v jeden den činí 30 000 Kč

probíhá v souladu s českými verzemi platných evropských norem pro posuzování, certifikace a audit. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011)

3 Výzkumná část

Tato práce se zaměřuje na *možnosti využití zážitkové pedagogiky v preventivních programech pro děti a mládež*. Důvodem k zahájení výzkumného šetření je domněnka, že forma zážitkové pedagogiky je velice vhodná pro naplnění cílů, které si stanovuje moderní systém primární prevence. V jejich kombinaci by ovšem nabízelo mnoho výzev. Zážitková pedagogika vyžaduje více času než je pro školy obvyklé programům primární prevence věnovat. Není velice účinná v předávání většího množství informací. Zato je ovšem ideálním médiem pro předání zkušenosti a emoce, která může pozitivně podpořit rozvoj osobnosti. Je známým faktem, že programy všeobecné školní primární prevence se za posledních dvacet let velmi změnily a jsou mnohem interaktivnější než dříve. Ale využívají zážitkové pedagogiky? A pokud ano, tak jakým způsobem? Na tyto a další otázky se výzkumné šetření snažilo odpovědět.

V rámci výzkumu, zaměřeného na způsob vyžívání zážitkové pedagogiky ve všeobecných školských programech prevence, byly zvoleny dvě doplňující se metody výzkumu. Kvantitativní obsahová analýza dokumentů a kvalitativní polostrukturovaný rozhovor. Obsahová analýza dokumentů byla vybrána vzhledem k tomu, že zážitková pedagogika klade velký důraz na teoretickou přípravu programu a její přípravné materiály bývají velmi rozsáhlé. Práce se zážitkovou pedagogikou by se tedy měla v materiálech metodik jednotlivých organizací nějakým způsobem projevit. K analýze byly vybrány dokumenty s nejsilnější vazbou na program primární prevence, tedy metodika určená pro lektory programů. Získané informace byly doplněny kvalitativním polostrukturovaným rozhovorem s lektory. Rozhodnutí k doplnění obsahové analýzy dokumentů rozhovorem vzniklo vzhledem k domněnce, že některé organizace mohou využívat zážitkové pedagogiky pouze částečně. To by znamenalo, že ačkoliv jejich materiály využití zkoumané metodiky neobsahují, nepsaná příprava programu primární prevence a jeho průběh přesto mohou

nějaké znaky zážitkové pedagogiky nést. Rozhovor byl mířen na lektory organizací, kteří programy sami aktivně realizují. Je sice možné, že by v organizaci mohla probíhat práce s principy zážitkové pedagogiky, ale v případě, že by si toho nebyl vědom lektor, který program vykonává, by se to v programu stejně výrazně neodrazilo. Do výzkumu se zapojilo osm lektorů všeobecné školní primární prevence z organizací s různým statutem a s odlišným zaměřením.

3.1 Výběr metodologie

Před započítím výzkumu bylo nutno přistoupit k otázce, čím se liší zážitková pedagogika od jiných metodik.

Podle Slejškové (2011) je rozdíl především ve využití prožitku žáka. Nejde jenom o to, aby byl průběh programu interaktivní a žáka aktivizoval. Také se nejedná o snadný způsob, jak zajistit, že se žák bude v průběhu programu dobře bavit a odnese si příjemný zážitek. Hlavním rozdílem je využití přímo prožitku, emocí žáka, k vytvoření určité konkrétní zkušenosti. Připravit program tak, aby u více osob vyústil v jeden konkrétní výsledek, je velice náročné. Je k tomu potřeba především přesně vědět, čeho chceme dosáhnout a přesně stanovit, podle čeho budeme hodnotit úspěch či neúspěch výsledku. K tomu se také váže analýza potřeb a možností kolektivu, se kterým pracujeme.

Na základě těchto informací je potom potřeba postavit program, jehož každá část má stanovený význam.

Toto všechno by mělo být uvedeno v přípravných materiálech k programu, aby jeho tvůrce na jednotlivé části nezapomněl a aby bylo možné program předat do rukou jiného lektora. Ve společnostech realizujících programy primární prevence je příprava tohoto materiálu velmi důležitá, neboť málokdy provádí program stejná osoba, která ho vymyslela. Lektorům je dán určitý stupeň volnosti, ale očekává se od nich úroveň výkonu, která je spojována

s reputací společnosti. Proto jsem se rozhodla analyzovat právě dokumenty, které dostávají lektoři jako základ programu primární prevence.

Samozřejmě je možné, že některé společnosti výše uvedené informace lektorům předávají jinou formou, například při zaučování nebo formou jiného dokumentu. A pokud by lektor používal zážitkovou pedagogiku intuitivně, pak by tato praxe nebyla v materiálech zanesena. Obsahová analýza přípravných materiálů samotných by tedy neobsáhla všechny informace. Proto byl přidán polostrukturovaný rozhovor s lektory preventivních programů, který bude dále kódován. Rozhovory jsou vhodným nástrojem, jak zjistit, zda se obsah programu v teorii a v praxi liší a zda program obsahuje práci se zážitkem. Cílem rozhovorů je zjistit, jak je lektor připravován na realizaci programu, jak pracuje v terénu, a získat odpovědi na všechny otázky, které vyvstanou během analýzy dokumentů. K tomuto cíli bylo přihlíženo při stanovování kategorií kódů. Rozhovory budou s písemným svolením participantů digitálně nahrávány, přepsány a rozklíčovány podle stanovených kategorií.

Výsledky obou výzkumů budou shrnuty v jednom společném výsledku šetření.

Pro konkretizaci výzkumu byly zkoumány pouze všeobecné programy primární prevence.

3.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, v jakém rozsahu jsou v programech školské všeobecné prevence pro děti a mládež využívány metody zážitkové pedagogiky. A pokud jsou využívány, tak zda je toto využití ze strany lektorů vědomé či intuitivní.

S ohledem na stanovený cíl výzkumu byla formulována hlavní výzkumná otázka (HVO):

- Do jaké míry je metodologie zážitkové pedagogiky využívána v realizovaných programech všeobecné školní primární prevence?

Hlavní výzkumnou otázku sytí dílčí výzkumné otázky (DVO):

- Jak jsou formulovány jednotlivé metodiky průběhu programů všeobecné školní primární prevence? (DV1)
- Jaká příprava předchází provedení programu všeobecné školní primární prevence? (DV2)
- Jak lektoři všeobecné školní primární prevence pracují s dětským kolektivem? (DV3)
- Do jaké míry lze integrovat metodiku zážitkové pedagogiky do programů všeobecné školní primární prevence? (DV4)

DV1 je zkoumána obsahovou analýzou metodik jednotlivých organizací. DV2 a DV3 jsou syceny polostrukturovaným rozhovorem s lektory jednotlivých organizací. DV4 je také sycena polostrukturovanými rozhovory a doplněna vytvořením programu všeobecné školní prevence s maximálním možným využitím zážitkové pedagogiky.

3.3 Výzkumný vzorek

Při výběru participantů jsem postupovala dvěma způsoby. O některých společnostech jsem předem slyšela nebo jsem osobně znala někoho, kdo pro ně pracuje nebo pracoval. Ty jsem oslovila všechny, většina z nich odpověděla kladně. Druhým způsobem byl snowballing, kdy mi jednotliví participanti doporučovali oslovit jejich známé, nebo konkurenci. Snažila jsem se obsáhnout co nejvíce typů organizací a přístupů k programům všeobecné školní primární prevence.

Při oslovování organizací a lektorů jsem se setkala převážně s kladnými reakcemi. Jedna oslovená organizace souhlasila se zveřejněním rozhovoru s jejich lektorem, ale odmítla vydat svou metodiku (participant č.6). Jedna organizace požádala, aby nebyl zveřejněn její název (participant č.2). U

participantů byly z důvodu zachování anonymity jména nahrazena pouze iniciálami, v analýze a interpretaci výzkumu budou jednotliví účastníci označováni vždy číslem doplněným o jméno organizace.

3.3.1 Charakteristika jednotlivých účastníků

Následuje stručná charakteristika jednotlivých účastníků. Obsahuje informace o lektorovi, který se výzkumu účastnil, stejně jako o organizaci, ve které působí nebo působil. Číslování účastníků je zachováno v obsahové analýze dokumentů i v interpretaci rozhovorů.

Participant č.1

P.S., Gymnázium Polička²

P. S. je devatenáctiletá studentka Masarykovy Univerzity v Brně, která poslední čtyři roky realizovala programy primární prevence ve spolupráci s Gymnáziem Polička. Gymnázium Polička nabízí svým studentům v prvním ročníku víceletého studia možnost absolvovat psychosociální výcvik zaměřený na primární prevenci proti závislostem na psychoaktivních látkách. Tento výcvik je určen pro lektory vrstevnických (peer) programů a realizuje ho Pedagogicko-psychologická poradna Ústí nad Orlicí. Odbornou garantkou tohoto výcviku je psycholožka PPP Svitavy.

P. S. tento kurz absolvovala v patnácti letech. Na preventivních programech, které s ostatními studenty realizovala, musela být vždy alespoň jedna osoba starší osmnácti let. Jejich program byl určen pro žáky vyššího i nižšího stupně základních škol.

² Program tzv. vrstevnických programů má na Gymnáziu Polička dlouhou tradici. Vede ho školní metodička RNDr. Marta Najbertová (NAJBERTOŤ, Marta. PREVENCE NA GYMNÁZIU. [online]. [2018] [cit. 2018-3-18]. Dostupné z: <http://www.gympolicka.cz/prevence/ocima-ucastniku>)

P. S. je příkladem lektora, který byl krátce zaučen, byla mu předána zpracovaná metodika ke konkrétnímu tématu a provádí programy primární prevence ve svém volném čase. S P. S. byl veden první, pilotní rozhovor.

Participant č.2

M.Š., NNO

M.Š. je dvacetiosmiletá studentka Univerzity Pardubice a zaměstnankyně neziskové nestátní organizace, která si nepřála být jmenována. M.Š. v Chrudimi působí jako pracovnice nízkoprahového klubu. Tento klub je zaměřený především na volnočasové aktivity pro děti a mládež v nepříznivé životní situaci. Organizace se zaměřuje především a na podporu těchto dětí a jejich rodin a komunity Programy primární prevence nejsou hlavním zaměřením organizace.

M.Š. neprošla žádným výcvikem nebo kurzem, všechny materiály, které má, jí byly předány ostatními pracovníky nízkoprahového klubu. Na přípravě programů se podílí vždy alespoň dva pracovníci a vytvářejí ho na základě osnovy od jejich předchůdců, vlastních zkušeností, intuice a příkladů z praxe.

M.Š. je příkladem lektora, který tvoří program intuitivně, nepracuje s kompletní metodikou a programy primární prevence realizuje bezplatně v rámci svého zaměstnání.

Participant č.3

G.L., Prostor Pro, o.p.s.³

G.L. je čtyřiatřicetiletá vedoucí nízkoprahových a preventivních programů organizace Prostor Pro. Zároveň působí jako lektorka pro tutéž organizaci. Je vzdělaná jako sociální pracovník a sociální preventista. V tomto oboru působí už deset let. Prostor Pro o.p.s. je organizace působící v Hradci Králové. Založena byla v roce 2000 a orientuje se na nízkoprahové, preventivní, prorodinné a

³2010. *Prostor Pro: obecně prospěšná společnost* [online]. Hradec Králové [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <http://www.prostorpro.cz/>

prokariérní programy. Jejich preventivní programy pro školy SPIRÁLA jsou certifikovány Národním ústavem pro vzdělávání, Školským poradenským zařízením a Zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků na základě doporučení Výboru pro udělování certifikací MŠMT. Mezi své lektory vítají i studenty humanitních oborů. Každý ze studentů potom musí projít zhruba měsíční přípravný program, aby se orientoval v metodice.

Participant č.4

Z.R., Semiramis o.s.⁴

Z.R. je dvacetipětiletá lektorka realizující programy primární prevence pro organizaci Semiramis o.s. Má za sebou studium resocializační pedagogiky na Univerzitě Pardubice. S programy všeobecné prevence má tříletou praxi, v současné době má na starosti programy pro 44 tříd. Semiramis o.s. nabízí svým lektorům certifikovaný kurz, který obsahuje jak teoretické tak praktické informace a trvá, podle jejích slov, kolem sta hodin.

Semiramis o.s. je rozsáhlá organizace působící ve Středočeském kraji. Má dlouholetou tradici a zaměřuje se na poskytování odborných služeb zaměřených na závislostní a další riziková chování. Organizace má několik center primární prevence (Pardubice, Hradec Králové, Nymburk). Programy organizace Semiramis jsou certifikovány MŠMT.

Participant č.5

M.S., Prev Centrum z.ú.⁵

M.S. je třicet pět let a pracuje na vedoucí pozici v organizaci Prev Centrum z.ú. Má vystudovanou adiktologii na Univerzitě Karlově v Praze a deset let praxe s programy primární prevence pro děti a mládež.

⁴2016. *Semiramis* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: www.os-semiramis.cz

⁵2017. *Prev Centrum* [online]. Praha [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: www.prevcentrum.cz

Lektoři zde musí absolvovat zhruba sto hodinový kurz a dva náslechy. Prev Centrum z.ú.působí v Praze a má za hlavní cíl prevenci rizikového chování u dětí a poskytování psychosociální pomoci pro osoby ohrožené závislostmi a dalšími formami rizikového chování či duševních onemocnění. Poskytuje pomoc v případě závislosti na návykových látkách, rodinnou terapii, vzdělávací semináře a kurzy pro pedagogy i širší veřejnost a samozřejmě také programy primární prevence. Organizace je držitelem certifikace MŠMT pro všechny druhy školské primární prevence.

Participant č.6

D.Ř.

Od organizace, ve které D.Ř. pracoval, nemám svolení užívat jejich informace. Přesto jsem se rozhodla rozhovor uvést, protože se v něm objevily zajímavé myšlenky. D.Ř. je dvacet devět let a v minulosti realizoval programy všeobecné školní primární prevence pro základní a střední školy. Má vystudovanou pedagogiku pro druhý stupeň a dlouhá léta působil jako vedoucí ve skautu a organizoval dětské letní tábory. V současnosti se věnuje terapeutickému výcviku a studiu psychologie. Tento participant se tedy objeví pouze v interpretaci rozhovorů, v obsahové analýze dokumentů a v závěrečných výsledcích šetření nebude zahrnut, protože organizace odmítla vydat svoji metodiku ke zkoumání.

Participant č.7

T.R., Proxima Sociale o.p.s.⁶

T.R. je jedenatřicetiletá koordinátorka primárních programů pro organizaci Proxima Sociale o.p.s.. T.R. má dlouholetou praxi s netradičními programy primární prevence. Před nástupem do Proximy Sociale působila tři

⁶2018. *Proxima Sociale* [online]. Praha [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <http://www.proximasociale.cz/>

roky v Plzni, kde realizovala programy spojené s počítačovou hrou Ghatt Out⁷, která simuluje zážitek osoby ze sociálně vyloučené lokality. Dohromady má více než šest let praxe.

Lektoři, které koordinuje, jsou různorodou skupinou pracovníků Proximy Sociale, kteří programy realizují během home-office nebo mateřské dovolené, pracovníků z praxe zaměstnaných na půl úvazku a studentů. Každý lektor prochází výcvikem pod dohledem stanoveného garanta. Absolvuje výukové bloky vedené ostatními zaměstnanci organizace, absolvuje v roli pozorujícího nebo asistenta všechny programy a je seznámen s celou metodikou. Pokud nemá praxi, tak prochází stáží v nízkoprahu vedeném organizací.

Proxima Sociale o.p.s. působí především v Praze a má pobočky v různých městech Středočeského kraje. Věnuje se preventivním a poradenským službám pro děti, mládež, dospělé i rodiny. Organizace se neustále rozšiřuje a nabízí svoje služby ve větším a větším rozsahu. Programy primární i selektivní školské prevence jsou certifikované MŠMT.

Participant č.8

A.P., Sdružení D z.ú.⁸

A.P., která mi poskytla rozhovor za organizaci Sdružení D z.ú., je odborná garantka a lektorka jejich programů. Je jí padesát tři let a má vystudovanou Pedagogickou fakultu v Olomouci a výchovnou dramaturgiu na DAMU. Podílela se na vzniku všech programů prevence, které organizace nabízí, část z nich sama vytvořila.

Sdružení D z.ú. je nezisková nestátní organizace, která funguje v Olomouci od roku 2000. Jejich cílem je navazovat na školu britské dramatické výchovy (Drama in Education, Theatre in Education). Jejich motto *“Prožitkem*

⁷ projekt společnosti Tady a teď o.p.s. Hra Ghatt Out simuluje život ve vyloučené sociální lokalitě Vybydlov a jejím cílem je zvýšit povědomí o podmínkách osob žijících v podobné situaci. Hra je dostupná online. (<http://www.ghettout.cz/>)

⁸2010. *Sdružení D* [online]. Olomouc [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <http://www.sdruzenid.cz/>

formujeme osobnost” zcela vystihuje charakteristiku jejich práce s dětským kolektivem. Mají v Olomouci vlastní zázemí a preferují, aby se programy prevence konaly v jejich prostorách. Svě lektory si pečlivě vybírají, ve svém týmu mají jenom minimum studentů. Většinou oslovují konkrétní jedince, kteří mají s dramatickou výchovou praxi. Kurz pro nově nastupující lektory organizace nemá, preferuje jejich postupnou asimilaci do kolektivu. Organizace se v době rozhovoru ucházela o certifikaci programů.

3.4 Obsahová analýza dokumentů

Berelson (1952, podle Skutil, 2011, .96) obsahovou analýzu popisuje jako *“výzkumnou techniku sloužící objektivnímu a systematickému kvantitativnímu popisu manifestního obsahu komunikace.”*

Sběr materiálů probíhal v období prosinec 2017 - únor 2018. Jednotlivé organizace byly požádány o metodiku, podle které postupují jejich lektori při přípravě a realizaci jednotlivých programů. V některých případech bylo složité vysvětlit jaký typ dokumentu je k výzkumu potřeba, protože organizace většinou používají rozdílnou terminologii a používají k označování jednotlivých dokumentů vlastní slang⁹. Některé organizace se rozhodly sdílet plný obsah metodiky, jiné byly o něco zdrženlivější a sdílely pouze nutnou část. Obsahová analýza se bude týkat pouze těch částí metodiky, které byly obdrženy od všech organizací. Jedná se o předem stanovenou strukturu programu a popis jednotlivých technik a reflexe všeobecných školních primárních programů.

⁹ např. někdo používal termín technika jako popis jednotlivých her, někdo jenom jako popis her s reflexí, pro někoho byla technika způsobem práce s dětmi. U participanta č.6 se objevil termín “hladivka”, který popisoval pozitivní zpětnou vazbu. Organizace bez certifikace nevěděly, co si mají pod termínem “metodika” představit. apod.

3.4.1 Popis zkoumaných dokumentů

Organizace byly požádány o metodiku programu s tématem, které je v České republice nejrozšířenější - drogová závislost a užívání návykových látek. Některé organizace se rozhodly sdílet program s jiným zaměřením, což bylo přijato. Cílem obsahové analýzy dokumentů je nasytit DV1 (tj. Jak jsou formulovány jednotlivé metodiky průběhu programů všeobecné školní primární prevence?). Hlavním předmětem zkoumání je struktura programu, charakteristika jednotlivých technik a práce s nimi. Existuje předpoklad, že způsob přípravy metodiky programu se u jednotlivých témat primární prevence výrazně nemění. Analyzovány byly následující programy: Obrana proti závislosti (participant č.1, Gymnázium Polička), Prevence užívání marihuany (participant č.2, NNO), Vztahy a šikana (participant č.3, Prostor Pro o.p.s.), Startujeme - program všeobecné dlouhodobé primární prevence rizikového chování se zaměřením na návykové látky (participant č.4, Semiramis o.s.), Prevence kouření a užívání alkoholu (participant č.5, Prev Centrum z.ú.), Drogy I. (participant č.7, Proxima Sociale o.p.s., Petřín příběh (participant č.8, Sdružení D z.ú.).

Všechny organizace požadovaly před předáním osobní schůzku s upřesněním informací o výzkumu. Metodiky byly předány v elektronické nebo v tištěné podobě.

K výběru dokumentů byla stanovena tato kritéria:

- musí se jednat o dokument sloužící k přípravě a provedení programu všeobecné školní prevence,
- metodika popsaná v dokumentu musí být užívána v praxi,
- dokument je aktuální tj. byl využit k realizaci programu všeobecné školní prevence alespoň jednou v průběhu roku 2017,
- dokument není sdílen více organizacemi.

Všechny vybrané dokumenty splňují tato kritéria. Zkoumané dokumenty nejsou součástí práce, k dispozici je pouze jejich interpretace podle frekvence stanovených kategorií. Důvodem je ochrana autorských práv organizací.

3.4.2 Jednotky analýzy

Podle Skutila (2011) jsou popisovány čtyři druhy jednotek analýzy.

(1) slovo nebo symbol

(2) téma

(3) osoba

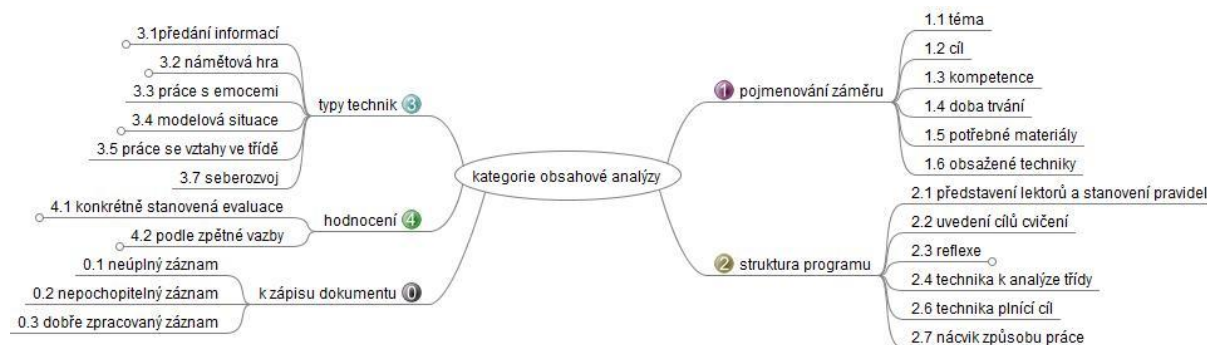
(4) odstavec a položka

Pro účely výzkumu byly jako jednotky analýzy vybrány odstavce a položky, které budou zařazovány do předem stanovených kategorií.

5.4.3 Stanovení analytických kategorií

Pro lepší orientaci v kategoriích obsahové analýzy dokumentů byla vytvořena následující myšlenková mapa. Kategorie byly stanoveny tak, aby nasýtily dílčí výzkumnou otázku D1 (Jak jsou formulovány jednotlivé metodiky průběhu programů všeobecné školní primární prevence?). Jednotlivé dokumenty byly pročteny a na základě jejich obsahu byly stanoveny první klíče, jako např. téma programu, cíl programu, modelová situace, reflexe apod.. Některé se opakovaly ve více dokumentech, jiné se objevili pouze v jednom. Vzniklo velké množství klíčů, které zde nebudou všechny uvedeny. Následně začal proces jejich třídění do kategorií. Při tomto procesu došlo ke sloučení některých klíčů, které si byly podstatou podobné a lišily se použitou terminologií. Všechny klíče byly nakonec přiřazeny do jedné z pěti hlavních kategorií. Jsou to kategorie: K zápisu dokumentu, Pojmenování záměru, Struktura programu, Typy technik a Hodnocení. Kategorie byly interpretovány a na základě výsledků byly upraveny

některé otázky v polostrukturovaném rozhovoru s lektory organizací. Interpretace analýzy jednotlivých kategorií následuje v navazující části.



Obr. č. 3: Myšlenková mapa kategorií analýzy

3.4.4 Interpretace zjištěných frekvencí kategorií

Jednotlivé kategorie budou dále popsány a jejich frekvence v metodikách lektorů všeobecné školní primární prevence budou porovnány mezi jednotlivými dokumenty a interpretovány. Procentuální hodnoty vyjadřují poměr všech technik, označených konkrétním kódem, vůči celkovému počtu technik uvedených v dílčí metodice.

Kategorie “K zápisu dokumentu”

- neúplný záznam
- nepochopitelný záznam
- dobře zpracovaný záznam

Tato kategorie je označena číslem nula, neboť se nevztahuje k obsahu dokumentů, ale ke způsobu jejich zpracování. Popisuje, zda je metodika zpracována srozumitelně tak, že se v ní lze orientovat i bez další přípravy. Neúplný zápis označuje zápis techniky kde není uveden její cíl, způsob provedení a způsob či popis reflexe nebo zpětné vazby. Pokud popis techniky uvedené podmínky splňuje, spadá do podkategorie dobře zpracovaný záznam. Podkategorie nepochopitelný záznam označuje popis techniky, který je bez další průpravy nesrozumitelný.

Ze sedmi zkoumaných metodik měly čtyři organizace (participant č.3, participant č.5, participant č.7 a participant č.8) přípravu programu, při jejíž analýze se nevyskytly kódy nesrozumitelný a neúplný záznam. Tři z nich jsou držiteli certifikace MŠMT a jedna z nich se o certifikaci uchází. Obě zkoumané organizace bez certifikace měly více než 40% záznamů neúplných. Participant č.4 (Semiramis o.s.) je držitelem certifikace, ale má velmi obsáhlou metodiku, ze které mi byla poskytnuta pouze část, ve které chyběl konkrétní popis jednotlivých technik. Bez nich zůstává dobře zpracovaných pouze 72% dokumentu a zbytek je neúplný.

Kategorie “Pojmenování záměru”

- téma
- cíl
- kompetence
- doba trvání
- potřebné materiály
- obsažené techniky

Kategorie Pojmenování záměru se vztahuje především k uvedení základních informací k programu v metodice. Většinou mohou být nalezeny v úvodu dokumentu. Způsob jejich formulace může poukazovat na postup při tvorbě a provedení programu všeobecné školní primární prevence. Kódování probíhalo na stejným slovem označené části metodiky tzn. například informace ke kódu “cíle” byly čerpány pouze z části dokumentu označené “cíle programu.

Téma se objevuje u všech programů. Většina má stanovené pouze jedno téma korelující s názvem programu. Program Prevence kouření a užívání alkoholu od participanta č. 5 (Prev Centrum z.ú.) uvádí témat pět. V jejich programu témata nahrazují konkrétní cíle programu a popisují části programu. Cílů má jejich program také pět, jsou stanoveny obecněji a vztahují se především k postojům žáků. Pět cílů je nejčastějším počtem, v naprosté většině

se vztahují k předání znalostí. Nejvíce cílů má stanovený program Vztahy a šikana od participanta č.3 (Prostor Pro o.p.s.). U participanta č.1 (Gymnázium Polička) a č.2 (NNO) stanovení cílů zcela chybí. Participant č.1 a participant č.2 nejsou držiteli certifikace MŠMT.

Kompetence, které by program měl rozvíjet, jsou ve zkoumaných materiálech stanoveny pouze u participanta č.3 (Prostor Pro o.p.s.).

Doba trvání se vztahuje jak k době trvání celého programu, tak jednotlivých technik. Nejčastěji je uvedena ve školních hodinách. Objevuje se u každého programu. Nejčastěji byla u jednotlivých technik uvedena u participanta č.3 (Prostor Pro o.p.s) a participanta č.2 (NNO). Potřebné materiály byly v úvodu programu uvedeny pouze u participanta č.8 (Sdružení D z.ú.). Jejich popis byl součástí všech ostatních metodik s výjimkou participanta č.2 (NNO), který obsahuje mimo výklad pouze tři techniky, a participanta č.4 (Semiramis o.s.), u kterého byl zápis dokumentu vyhodnocen jako neúplný.

Souhrn obsažených technik v úvodu se objevuje pouze u participanta č.8 (Sdružení D z.ú.).

Kategorie “Struktura programu”

- představení lektorů a stanovení pravidel
- uvedení cílů cvičení
- reflexe
- technika k analýze třídy
- technika plnění cíl
- nácvik způsobu práce

Tato kategorie obsahuje kódy vztahující se k obsahu programu a funkci jeho jednotlivých částí a technik. Představení lektorů a stanovení pravidel spolupráce obsahují všechny zkoumané dokumenty, stejně jako představení cílů cvičení. Představení cílů cvičení je kód, který popisuje diskuzi nad tématem a

cílem celého programu. Tato diskuze může proběhnout kdykoliv během průběhu programu.

Kód reflexe popisuje zpětnou vazbu a vedenou diskusi vztahující se buď ke konkrétní aktivitě, nebo k celému programu. Některé programy si na ní velice zakládají a alespoň krátká reflexe následuje po každé aktivitě. Jsou to participant č.5 (Prev Centrum z.ú.), participant č.7 (Proxima Sociale o.p.s.) a také participant č.3 (rostor Pro) a participant č.4 (Proxima Sociale o.p.s.), kteří jsou vynecháni ze zbytku interpretace. V dostupných materiálech důležitost reflexe zmiňují. Jedná se tedy o všechny organizace s certifikací MŠMT. Participant č.8 (Sdružení D z.ú.), který se o certifikaci v současné době uchází, sta procent nedosahuje z důvodu, že nepoužívá reflexi v klasickém slova smyslu, ale využívá v některých k jejímu provedení techniky, kde je reflexe spojena s modelovými situacemi. Jako techniky uvádí i divadelní scény mezi lektory, které jsou reflektovány modelovou situací, nebo jinou aktivitou s dětmi.

Techniku k analýze třídy, během které lektori zjišťují, jaká je dynamika třídy, obsahují všechny programy.

Kód technika plnící cíl popisuje techniku, kterou lektor zařazuje do program z určitého důvodu, kterého si je vědom, a která navazuje na cíle a témata celého programu. Poměr těchto technik je ve všech programech velmi vysoký.

Nácvik způsobu práce se objevil u tří participantů. Prvním je participant č.1 (Gymnázium Polička), kde tento kód popisuje 5% technik. Další jsou participant č.7 (Proxima Sociale o.p.s.) 25% a č.8 (Sdružení D z.ú.) 14%. Kódem nácvik způsobu práce byly označeny techniky u kterých autoři přímo stanovili nácvik práce jako cíl, nebo které byly jednodušší verzí následujících technik.

Kategorie “Typy technik”

- předání informací
- námětová hra
- práce s emocemi
- modelová situace
- práce se vztahy ve třídě
- seberozvoj

Kategorie Typy technik obsahuje kódy popisující jednotlivé techniky. Předmětem interpretace je podíl jednotlivých typů technik v programech participantů. Z této interpretace je vynechán participant č. 3 (Prostor Pro o.p.s.) a participant č. 4 (Semiramis o.s.), protože jimi poskytnuté dokumenty neobsahovaly popis všech použitých technik. Tento popis je obsažen v rozsáhlé metodice zmíněných organizací. Celá metodika nebyla poskytnuta ke zkoumání. Je nutno sdělit, že jedna technika mohla být při výzkumu označena více kódy.

Kód předání informací popisuje techniky, jejichž cílem je především informovat žáky. Může to být například kvíz, nebo diskuze spojená s aktivitou. Je potřeba zdůraznit, že tento typ technik není jediným způsobem předání informací v rámci programu. Toho může být dosaženo mnoha dalšími způsoby, například vhodnou reflexí jiných typů aktivit. Techniky označené kódem předání informací jsou ty, které používají nejtradičnější způsoby předávání informací ve školním prostředí. Na jejich využití je zcela postaven program primární prevence participanta č.2 (NNO). V programu participanta č.8 (Sdružení D z.ú.) zase naopak úplně chybí.

Nejčastěji využívaným typem techniky je námětová hra. Tento kód popisuje techniku, která má určená pravidla, často obsahuje kompetitivní prvky a může být postavena na určitém příběhu. Po námětové hře často následuje její reflexe. Podíl námětových her v programu u většiny organizací neklesá pod 50%. Výjimkou je participant č.8 (Sdružení D z.ú.), který je založen na

dramatické výchově. Techniky dramatické výchovy byly označeny kódem práce s emocemi a někdy také modelová situace.

Kód práce s emocemi označuje techniky, jejichž hlavním cílem je navodit u kolektivu žáků silné emoce, se kterými se dále pracuje v reflexi. Tento typ techniky může být zároveň námětovou hrou, nebo jiným uváděným typem techniky. Jako práce s emocemi byla technika označena pouze pokud její popis obsahoval i způsob reflexe. Největší podíl těchto technik má již zmíněný participant č.8. Nejnižší je u participanta č.1 (Gymnázium Polička) a u participanta č.2 (NNO) zcela chybí. Minimální využití práce s emocemi je silně spojeno s využitím reflexe v programech.

Modelové situace jsou ve své podstatě podobné práci s emocemi, nevyžadují ale tak silnou reflexi. Kód popisuje domýšlení příběhů, sledování chování lektorů i vlastní nácviky chování. Modelové situace obsahují všechny zkoumané dokumenty, v naprosté většině ve větším podílu než práci s emocemi. Výjimkou je opět program u participanta č.8. (Sdružení D z.ú.).

Práce se vztahy ve třídě a seberozvoj jsou kódy popisující techniky, které jsou založeny na práci kolektivu či naopak jedince. Obojí zcela chybí u participanta č.2 (NNO), což se vzhledem k založení tohoto programu na předávání informací a modelových situacích dalo předvídat. V největším podílu jsou využívány programem č.1 (Gymnázium Polička), který v rámci tématu Obrana proti závislosti pracuje s rozvíjením kolektivu třídy a osobnosti.

Podíly technik v jednotlivých programech všeobecné školní primární prevence:

Participant č.1

(Gymnázium Polička)

Dokument obsahuje dvacet technik, z nichž 50% bylo označeno kódem práce se vztahy ve třídě a 45% kódem seberozvoj. Pouze 5% technik je

označených jako práce s emocemi a 15% jako modelová situace nebo předání informací.

Participant č.2

(NNO)

Program NNO zcela spoléhá na techniky založené na předávání informací (100%). Program obsahuje velmi malé množství technik, z nichž polovina je pouze předávání informací a druhá je zároveň i diskuzí o příbězích z reálného života, tedy modelovou situací.

Participant č.3 byl vynechán z důvodu nedostatku informací.

(Prostor Pro o.p.s)

Participant č.4 byl vynechán z důvodu nedostatku informací.

(Semiramis o.s.)

Participant č.5

(Prev Centrum z.ú.)

V programu byly využity všechny typy technik. Většina z nich, 62%, bylo označeno jako námětová hra. Následně 37% jako modelová situace.

Participant č.7

(Proxima Sociale o.p.s.)

Program obsahoval malé množství technik. Polovina z nich je označena kódem předávání informací, druhá polovina kódem námětová hra. Tyto kódy byly doplněny ještě o práce se vztahy ve třídě (25%) a modelová situace (25%).

Participant č.8

(Sdružení D z.ú.)

Program Sdružení D z.ú. se výrazně liší od ostatních zkoumaných programů. Obsahuje nejméně technik určených k přímému předávání informací (9%) a nejvíce práce s emocemi (43%). Klasické námětové hry téměř nevyužívá, nahrazuje je modelovými situacemi (28%).

Kategorie “Hodnocení”

- konkrétně stanovená evaluace
- podle zpětné vazby

Kategorie Hodnocení zkoumá zda jsou způsoby finálního hodnocení průběhu programu a evaluace naplnění jeho cílů popsány v základním dokumentu metodiky. Informace získané k tomuto tématu obsahovou analýzou jsou velmi strohé. U všech participantů s výjimkou č.8 (Studio D) se objevuje popis zpětné vazby na konci programu formou krátké aktivity s dětmi. Nejčastěji využívané jsou škály formou buď ukazování palce nebo zvedáním paže. U participanta č.8 (Sdružení D z.ú.) je zpětná vazba nahrazena uvolňovací aktivitou. Popis konkrétní evaluace formou dokumentu se neobjevuje ani v jednom textu. Do otázek polostrukturovaného rozhovoru byla proto přidána otázka týkající se právě finálního vyhodnocení a evaluace.

3.5 Polostrukturované rozhovory

Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným. Obsahuje předem připravené otázky, které jsou shodné pro všechny participanty. Na jednotlivé odpovědi lze ale pružně reagovat a doptávat se, takže se nejedná jenom o sledování připraveného schématu. U každého rozhovoru je podstatné aby se participant cítil příjemně, odpovídal otevřeně a aby ho jednotlivé otázky neurážely nebo jinak nezraňovaly. (Skutil, 2011)

Realizace kvalitativního výzkumu probíhala v období leden - březen 2018.

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturizovaný rozhovor. Obsahoval celkem 20 otázek a trval v průměru půl hodiny. Otázky byly vybírány tak, aby doplnily analýzu dokumentu metodiky programu primární prevence a nasýtily dílčí výzkumné otázky DV2 (Jaká příprava předchází provedení programu všeobecné školní primární prevence?), DV3 (Jak lektori všeobecné školní primární prevence pracují s dětským kolektivem?), a částečně DV4 (Do jaké míry lze integrovat metodiku zážitkové pedagogiky do programů všeobecné školní primární prevence?). Zaměřovaly se na osobu lektora a jeho způsob práce s metodikou. Dalším zaměřením bylo vnitřní fungování a názorová orientace organizace, u které lektor programy realizuje.

3.5.1 Zkoumané oblasti

S každým participantem byl veden polostrukturizovaný rozhovor trvajícím průměrně 30 minut. Tento rozhovor měl čtyři části odrážející kategorie využité při obsahové analýze dokumentů:

→ Informace o participantovi a organizaci

Cílem této části bylo získat informace o konkrétním lektorovi a zázemí, které mu organizace poskytuje.

→ Pojmenování záměru

Otázky v této části byly mířeny především na komunikaci se školami, analýzu prostředí třídy a způsob sestavování programu a práci s metodikou. Také obsahuje dotazy na způsob stanovování cílů programu.

→ **Struktura programu**

Hlavním cílem této části bylo zjistit, jakým způsobem lektor přistupuje k práci s dětským kolektivem, především ke zpětné vazbě a reflexi použitých technik.

→ **Hodnocení programu**

Závěrečná část rozhovoru se zaměřovala na finální hodnocení programu a evaluaci splnění jednotlivých cílů.

Jednotlivé otázky byly v rámci rozhovorů rozvíjeny, lektori se přirozeně dostávali k oblastem, na které kladou důraz.

3.5.2 Průběh šetření

Komunikace s jednotlivými participanty probíhala přes email. Všechny schůzky, až na jednu, proběhly v naplánovaný čas. Při domluvě termínů byly respektovány časové možnosti jednotlivých lektorů a nechala jsem je stanovit místo setkání. Během realizace šetření jsem navštívila dvakrát hlavní město Prahu, dvakrát Olomouc a jednou Hradec Králové. Zbytek rozhovorů proběhl v Pardubicích.

Čtyři z rozhovorů byly vedeny v prostorech dílčích organizací. Jednalo se o příjemné prostory, kde tradičně probíhají jejich programy nebo schůzky s klienty. Tři z rozhovorů probíhaly přímo v místě bydliště lektora a jeden, pilotní, probíhal přes aplikaci Skype.

Všichni participanti byli předem seznámeni s průběhem rozhovoru a s účelem pro který byla data získávána. Všichni respondenti souhlasili s pořízením audio nahrávky rozhovoru pro provedení jeho přepisu a následné

analýzy dat a také s využitím fragmentů rozhovoru v textu práce formou parafrází nebo přímých citací.

Audionahrávky rozhovorů byly přepsány v plném znění do textu (jednotlivé texty jsou k dispozici u autora práce). Dokumenty se zapsanými rozhovory byly vytištěny a pročteny. Byly vybrány tři z nich, které pokrývaly nejvíce odlišných přístupů a jevů (participant č.2, participant č.6 a participant č.8) a na základně těchto tří rozhovorů byly vytvořeny základní kódy. Kódy se vztahovaly nejčastěji k jednotlivým děním a k myšlenkám a názorům lektorů. Základní sada kódů byla porovnána s ostatními pěti rozhovory a rozšířena o další kódy. Rozšíření nebylo velmi výrazné, většina možností byla pokryta už základní sadou. Kódy zůstaly v kategoriích inspirovaných výzkumnými okruhy rozhovoru (a kategoriemi použitými k obsahové analýze dokumentů). Důvodem k ponechání kategorií bylo snazší porovnání a doplnění informací obou druhů výzkumu. Zároveň vytvořené kategorie korespondují s cílem výzkumu. Po dalším porovnání kódů se všemi rozhovory byl ke každému rozhovoru přiřazen speciální dokument s kódy, které se k němu vztahovaly. Dále byly zkoumány vztahy mezi jednotlivými kódy a dokumenty byly porovnávány mezi sebou.

Výsledkem analýzy jsou interpretace jednotlivých rozhovorů, rozdělené pro přehlednost podle zkoumaných oblastí. Všechny interpretace jsou následně porovnány mezi sebou. Kombinace zjištění interpretace rozhovorů a interpretace zjištěných frekvencí kategorií obsahové analýzy dokumentů je popsána v části Souhrnné výsledky šetření.

3.5.3 Interpretace jednotlivých rozhovorů

Každý rozhovor je interpretován krátkým shrnutím informací doplněným o případné přímé citace z rozhovoru. Stručná charakteristika jednotlivých participantů, jak lektorů, tak organizací, pro které působí, je k dispozici v kapitole Charakteristika jednotlivých participantů.

Participant č.1 (pilotní rozhovor)

P.S., Gymnázium Polička

Informace o participantovi a organizace

- **žena**
- **19 let**
- **započaté bakalářské studium**
- **2014-2017 působila jako lektor**
- **Gymnázium Polička (Polička)**
- **program není držitelem certifikace MŠMT**

P.S. je mladá studentka pedagogiky, která v rámci svého studia na střední škole realizovala programy všeobecné školní primární prevence pro svoje vrstevníky a pro mladší ročníky. Tento vrstevnický, nebo také peer program, probíhá na škole od roku 1997 (Najbertová).

Z rozhovoru vyplývá, že způsob realizace programu byl uzpůsoben věku lektorů, kteří ho měli provádět. Na Gymnáziu Polička probíhá každý rok školení studentů, kteří od svých 15 do 19 let realizují programy všeobecné primární prevence pro svoji školu a školy okolní. Od studentů se nečeká, že budou analyzovat prostředí školy, do které jedou nebo že s ním budou nějakým hlubším způsobem pracovat. Školení je v rozsahu zhruba třiceti hodin a je doplněno nácvikem realizace programů primární prevence. Výcvik vede Pedagogicko psychologická poradna Svitavy.

Pojmenování záměru v programu

Studenti, kteří programy prevence realizovali, se do analýzy tříd nezapojovali a ani nedostali žádné přípravné materiály. Se školou jednala vždy vedoucí vrstevnických programů a lektorům předávala termín a místo konání programu. Cílem programu bylo především předání informací o zvoleném rizikovém chování. Realizací stanovených technik byly cíle považovány za splněné.

Struktura programu

Program má stanovený harmonogram, do kterého mohou lektori volně vybírat techniky z metodiky, která jim byla předána na kurzu k vedení programů.

Mladší lektori byli schopni snadno si získat důvěru žáků, především na prvním stupni základní školy. P.S. kladla důraz na předávání validních informací, otevřenou diskuzi s žáky a na interaktivnost programů. V interaktivních technikách a způsobu jejich reflexe jsou vidět prvky zážitkové pedagogiky, práci s emocemi program využívá naprosto minimálně.

Z odpovědi na otázku, kdy si myslí, že nastává největší prožitek:

“... v těch aktivitách, kde se přímo fyzicky něco dělá. Většinou v části adaptace. Když se seznamují...”

“... Takže když se tam přímo něco dělá spíš než když se něco povídá.”

Tento program využívá některé techniky, které představuje zážitková pedagogika. Nedává důraz na práci s emocemi, ale na předání informací o tématu primárního programu. Reflexe po technikách a na konci je ve většině případů stručná a slouží především ke shrnutí informací.

Tento program je interaktivní a vzdělávací a má přidanou hodnotu posílení preventivního působení na studenty, kteří se stanou lektory.

Hodnocení programu

Evaluace programů ze strany lektorů neprobíhá. Na závěr programu proběhne zpětná vazba s účastníky.

Participant č.2

M.Š., NNO

Informace o participantovi

- **žena**
- **28 let**
- **dokončené bakalářské studium**
- **pracovník nízkoprahového klubu**
- organizace si nepřála být jmenována (Chrudim)
- programy nejsou držitelem certifikace MŠMT

M.Š. pracuje první rok v nízkoprahovém klubu v Chrudimi. V době vypracovávání této práce dokončuje magisterské studium. Má ze svých volnočasových aktivit bohaté zkušenosti s prací s dětským kolektivem. Neabsolvovala žádný kurz specializovaný na programy primární prevence, realizuje je v rámci svého zaměstnání. V současné době má za sebou realizaci čtyř programů všeobecné primární prevence. Většina z nich proběhla ve třídách s žáky se speciálními potřebami.

Organizace, pro kterou M.Š. pracuje, poskytuje v rámci svých služeb školám všeobecné programy primární prevence. Jejich pracovníci je realizují bez přídatného kurzu, což je možné díky tomu, že jsou bráni jako pracovníci pomocných složek, jako například policie nebo záchranáři.

Pojmenování záměru v programu

Pracovníci postupem času vytvořili stručný harmonogram programu, podle kterého se postupují. Úpravy vždycky záleží na přání školy a na domluvě s třídním učitelem.

Analýza třídního prostředí neprobíhá.

Na otázku, zda mají jednotlivé techniky stanovené cíle M.Š. odpovídá:

“Ne, cílem je aby dostali primární prevenci a my zjistili, jestli nasedá nebo nenasedá. Jestli je tam problém, který by bylo potřeba nějak řešit. Máme tady určitý osnovy, který máme předem daný, nástřel činností, co jim budeme říkat nebo s nima dělat. Víme, jaký mají jednotlivé části účel a proč je děláme. Jsou to hry, který mají za úkol podpořit to preventivní téma, nebo jsou na podporu komunikace a tak.”

Struktura programu

M. Š. jako pracovník NNO disponuje pestrou praxí a je schopna do programů všeobecné primární prevence přinést přidanou hodnotu reálných příběhů, ve kterých disponují vrstevníci žáků. Zároveň není jejím cílem pracovat dlouhodobě se třídou, v jejích programech primární prevence jde především o jednorázové předání informací o zvolené problematice a o rozšíření povědomí o službách NNO.

Program má silně interaktivní prvky a M.Š. klade důraz především na řízenou diskuzi a reflexi programu. Reflexe, kterou popisuje, je mířena na zpracování emocí žáků. Probíhá v průběhu programu i na konci. M.Š. s ní umí intuitivně pracovat a popisuje ji:

“Jediný co, tak se doptáváme na konci programu dětí s tím, že hodnotíme s nima, jak se v tom programu cítili, co jim to dalo a co jim to nedalo, co si mysleli, že jim to dá, bavíme se s nima na začátku co s nima budeme dělat nebo s nima nebudeme dělat...V průběhu během těch her se jich ptáme, co by si pod

tím mohli představit a co to v nich vyvolává. A pak takovým shrnutím nasedáme na to, jestli to mělo nějaký účinek nebo ne.”

Tento program využívá některé techniky spojované se zážitkovou pedagogikou.

Je interaktivní a vzdělávací.

Hodnocení programu

Po ukončení programu předává M.Š. psanou zprávu škole, ve které je stručně popsán průběh. V rámci programu probíhá zpětná vazba s žáky.

Participant č.3

G.L., Prostor Pro, o.p.s.

Informace o participantovi

- **žena**
- **34 let**
- **dokončené magisterské studium**
- **vedoucí nízkoprahových a preventivních programů**
- **Prostor Pro o.p.s. (Hradec Králové)**
- **programy společnosti obdržely certifikaci MŠMT**

G.L. je schopná realizovat jak programy všeobecné, tak selektivní prevence. V současné době vede např. certifikované preventivní programy Spirála¹⁰. Absolvovala dvěstěpadesáti hodinový akreditovaný kurz primární prevence a mnoho dalších dílčích kurzů.

Na otázku, jakým způsobem jsou zaškolování noví lektori, odpovídá G.L.:

¹⁰ “Posláním Preventivních programů SPIRÁLA je dlouhodobé, kontinuální a interaktivní působení v oblasti prevence rizikového chování žáků a studentů škol i školských zařízení v Královéhradeckém kraji. Realizujeme preventivní programy a nabízíme radu, pomoc a konzultace pedagogům, žákům a studentům i jejich rodinným příslušníkům v oblasti projevů rizikového chování.”
(<http://www.prostorpro.cz/preventivni-programy-spirala.html>)

“V rámci zaškolení prochází lektori přípravou na samotnou prevenci, ale ta nemá akreditaci. Zaškolení lektorů trvá zhruba měsíc a obsahuje předání teorie a nácviky programů včetně příprav a zaznamenávání evaluace. Jinak, protože náš program má zároveň pověření k sociálně právní ochraně dětí, tak naším lektorem může být minimálně student oboru sociální práce, který si do dvou let dodělá to vzdělání. Takže máme největší část lidí z praxe.”

Pojmenování záměru v programu

Koncept programu a jeho cíle představují škole vedoucí pracovníci na osobní schůzce. Škola následně vyplní specifickou objednávku, která mimo jiné obsahuje dotazy na specifikace třídy a jejího kolektivu. Díky tomu, že s většinou škol organizace pracuje dlouhodobě, může čerpat ze svých záznamů o třídě.

Každé téma programu má stanovené cíle, které mohou být doplněny o další podle přání učitele. Podle typu programu a jeho potřeb jsou potom z metodiky vybírány aktivity. V harmonogramu programu jsou místo aktivit stanoveny cíle, kterých je potřeba jejich provedením dosáhnout. Lektor podle svého vlastního uvážení doplňuje techniky z metodiky.

Struktura programu

Prostor Pro o.p.s. je organizace s certifikovanou metodikou, ve které tedy nemohou nastávat při práci s třídami radikální změny. Metodika obsahuje mnoho různých technik, ze kterých lektori mohou podle potřeb třídy vybírat konkrétní aktivity a hry.

Reflexe během programu i na jeho konci probíhají. Program je silně interaktivní, používá velice dobře techniky navozující prožitek a obsahuje dobře zvládnuté reflexe těchto aktivit. Informace jsou předávány formou diskuzí.

“ ...využívá se tam spousta prvků tý pedagogiky, přizpůsobujeme se tomu, co ta třída konkrétně potřebuje. Ale ten prožitek je tam vždycky. .Ať už ve větší nebo

menší části. Ale to předání informací stejně probíhá tak, že si něco prožijou a potom do té reflexe přidáme ty informace, který k tomu potřebují.

Program je interaktivní s dobře použitými a zvládnutými zážitkovými částmi.

Hodnocení programu

“Každý ten program jednak lektori píšou nějaký záznam, kde zhodnocují, jestli byly naplněny cíle toho setkání nebo nebyly. Samozřejmě že s žáky na konci každého setkání probíhá nějaká rychlá reflexe... a zároveň probíhá i zpětná vazba s tím pedagogem.”

Participant č.4

Z.R., Semiramis o.s.

Informace o participantovi

- **žena**
- **25 let**
- **dokončené magisterské studium**
- **lektor na půl úvazku**
- **Semiramis o.s. (Hradec Králové)**
- **programy společnosti obdržely certifikaci MŠMT**

Z.R. realizuje programy všeobecné primární prevence pro Semiramis o.s. už třetím rokem. V posledním roce po dokončení studia přijala pozici lektora na půl úvazku. V rámci přípravy poskytnuté organizací absolvovala kurz, který probíhá v rámci zhruba jednoho měsíce. Obsahuje kolem sta hodin teorie, zaměřené jak na předávanou problematiku, tak na přípravu programů, práci s kolektivem a evaluaci splnění cílů. Součástí je i nácvik programů. Kurz je povinný pro všechny lektory a všichni, kteří ho řádně dokončí, získávají

osvědčení. Každý lektor má také povinnost se na kurz vracet a opakovaně absolvovat alespoň část náplně.

Pojmenování záměru v programu

Analýza prostředí třídy a školy probíhá formou dotazníku pro třídní učitele nebo metodiky prevence. Pro doplnění informací probíhá také vždy osobní schůzka. Jedna při objednávce programu a jedna těsně před jeho provedením. S většinou škol ale organizace spolupracuje dlouhodobě a analýzu tříd má vytvořenou podle vyhodnocení předchozích programů. V Semiramis je běžnou praxí, že stejná lektorská dvojice provede třídu celým studiem, někdy dokonce první program probíhá v rámci adaptačního kurzu. Lektoři tedy třídy znají osobně a postupují i podle vlastní zkušenosti.

Lektorům jsou před začátkem programu sděleny informace o aktuálním stavu třídy a o situacích, kterými prochází. Informace o konkrétních “narušitelých pořádku” ale odmítají. Lektoři chtějí do třídy vstupovat s otevřenou myslí a bez předsudků. Z.R. taky zdůrazňovala, že je nutné, aby třída ve které probíhá nějaký problém věděla, že tam lektoři nejdou mluvit o konkrétní situaci, která se aktuálně řeší.

Jednotlivá témata mají stanovená konkrétní cíle, které garantuje.

Struktura programu

Díky rozsáhlé přípravě všech pracovníků a podrobnému zpracování metodiky mohou lektoři po dokončení výcviku dostat v přípravě programů více volnosti. Před programem jim je vedením předán souhrn informací o škole a není neobvyklé, že jeden tým lektorů provede třídu celým studiem.

Lektor musí postupovat podle metodiky, ale ta je tak obsáhlá, že mu dává poměrně velkou volnost. V případě, že lektor potřebuje během průběhu programu podporu, může se obrátit na telefonní “první pomoc”, kterou

organizace zajišťuje. Zkušený lektor na telefonu mu pomůže vyřešit situaci tak, aby byla zachována integrita organizace i metodiky a třída nebyla poškozena.

Programy obsahují některé techniky, které skvěle využívají emoce a zážitky a T. je schopna tyto emoce vhodnou reflexí ukotvit a jejich důležitost v programech vyzdvihuje.

T : !Většinou se stává, že i když se těch žáků ptáme po těch čtyřech letech, jako co jim ten program nechal, nebo jestli jim vůbec něco nechal, tak se stává, že říkají, že vlastně jako nevědí, ale že něco jim nechal. A to je podle mě ten zážitek.”

Program je tedy převážně interaktivní a obsahuje silné prvky zážitkové pedagogiky. Z rozhovoru vyplynulo, že vypracování metodiky a způsob stanovování cílů technik spolu s jejich evaluací jsou velmi silně zpracované.

Hodnocení programu

Jelikož mají jednotlivé techniky stanovené konkrétní cíle, pak se jejich provedením považují stanovené cíle za splněné. Evaluace průběhu programu a míry splnění jeho cílů je zhodnocena vyplněním předem připraveného dokumentu. Dokument dostává jak organizace, tak škola.

Participant č.5

M.S., Prev Centrm z.ú.

Informace o participantovi

- **žena**
- **35 let**
- **dokončené bakalářské vzdělání**
- **Programy primární prevence; adiktolog, vedoucí programu**
- **Prev Centrum z.ú. (Praha)**
- **programy organizace jsou certifikovány MŠMT**

M.S. se primární prevencí zabývá už více než deset let. V rámci jednoho měsíce se jako lektor účastní dvou až sedmi programů. Realizuje jak všeobecnou tak selektivní prevenci.

Organizace jako lektory přijímá i studenty. Jejich minimálním požadavkem je dokončená maturitní zkouška a započaté studium na vysoké, nebo vyšší odborné škole v příbuzném oboru. Každý nově příchozí musí absolvovat sto hodinový kurz a dva povinné náslechy.

Pojmenování záměru v programu

S většinou škol má organizace dlouhodobé smlouvy. Pokud přijímají novou školu, tak s ní vyplňují vstupní dotazník, aby získaly obecnou analýzu školy a jejího prostředí. Kancelář domluví se školou počet programů a jejich témata. Potom je příprava programu předána do rukou lektora. Zodpovědností lektora je domluvit vhodný termín a zjistit specifické potřeby tříd. Před realizací programu se setkávají s metodikem prevence, od kterého potřebné informace získávají.

Cíle jednotlivých témat programů jsou pevně stanoveny. Metodika se skládá z kostry programu, která obsahuje pouze základní techniky, a bohaté sbírky technik, u kterých je vždy uveden jejich cíl. Časový harmonogram je rozepsán, ale místo konkrétních technik jsou v něm uvedeny typy technik vhodné pro splnění naplánovaného cíle, a doporučení konkrétních technik. Do kostry programu dosazují lektori vhodné techniky podle svého uvážení, specifických potřeb třídy a svých osobitých talentů.

Struktura programu

Organizace se věnuje prevenci v mnoha různých formách a jejich bohaté zkušenosti se promítají do pečlivě zpracované metodiky. Vzhledem k rozsahu přípravného kurzu mají lektori při průběhu programů poměrně volnou ruku. Prvních pár technik slouží k analýze současného stavu třídy. Pokud lektori

vyhodnotí, že jimi vybrané techniky nejsou vhodné pro konkrétní situaci, mají možnost je na místě vyměnit za připravené náhradní techniky.

Podle M. jsou programy postaveny především na diskuzi s dětmi. Zdůrazňuje, že je přínosné, když děti na poučení z programu nebo provedené techniky přijdou samy. Také je podle ní mnohem účinnější, když slyší poučení od svého vrstevníka a ne od staršího lektora. Funguje tady podle ní určitý typ vrstevnického tlaku, který účinnost preventivního programu silně podporuje.

Prev Centrum z.ú. má velice dobře zvládnutou analýzu třídy, stanovování dosažitelných cílů programů, zaměřuje se na správně provedené reflexe a používá interaktivní způsob předávání informací.

Jejich programy jsou interaktivní s dobře zvládnutými prvky zážitkové pedagogiky.

Hodnocení programu

Zda cíle byly nebo nebyly splněny dedukují ze závěrečné reflexe se třídou a z průběhu programu, jiný způsob evaluace z rozhovoru nevyplýnul.

Participant č.6

D.Ř.

Informace o participantovi a organizaci

- muž
- 29 let
- absolvent vysoké školy
- 2014–2016 působil na pozici lektor
- organizace neposkytla svolení ke zpracování dat

Rozhovor obsahuje informace, které obohacují výzkum, a proto nebyl vyřazen.

D.Ř. realizoval v minulosti programy všeobecné školní primární prevence. Jeho hlavním zaměřením byl druhý stupeň základní školy. Programy

realizoval v průběhu dvou let a každý rok vedl deset až čtrnáct programů. Zároveň má dlouholetou praxi ve vedení volnočasových aktivit pro děti a mládež (skaut, junák).

Absolvoval školení u Křesťanské pedagogicko psychologické poradny v rozsahu, kterým si není jistý, ale odhaduje ho na dvacet hodin (čtyři odpoledne). Výcvik byl doplněn naslechy a spoluprací se zkušenějším lektorem.

Organizace požaduje, aby její lektoři měli dokončenou střední školu s maturitou a aby měli alespoň započaté vysokoškolské studium v humanitním oboru.

Pojmenování záměru v programu

Komunikaci se školou realizovali koordinátoři programů. Zajišťovali všechny podrobnosti objednávky a získávali informace od učitelů, aby mohli společně vybrat vhodný program. Program byl volen především podle tématu. Jednotlivé třídy byly potom přiděleny lektorským dvojicím. Lektoři dostali všechny dostupné materiály k analýze třídy. Buď se jednalo o dokument sepsaný spolu s třídním učitelem, nebo o záznamy z předchozích preventivních programů. Lektorům byl předán kontakt na kontaktní osobu, kterou byl buď metodik prevence, nebo třídní učitel. S kontaktní osobou domlouvali lektoři termín konání programu a zjišťovali specifické potřeby třídy a její současný stav.

Struktura programu

Techniky, které budou použity, měli lektoři možnost volně vybírat z metodiky organizace. Jednotlivé aktivity byly upraveny tak, aby sloužily cíli, který si lektoři spolu s učitelem vytyčili. Změny v průběhu programu nastávaly podle potřeb třídy a jejího aktuálního stavu.

V programu, který D.Ř. popisoval, se objevilo něco zvláštního. Analýza potřeb třídy proběhla pečlivě, lektoři vybrali hry z manuálu organizace podle

svého uvážení. Ale ani jedna z technik, které popisoval, nebyla typicky zážitková. Techniky měly stanovené obecné cíle, které lektoři často sami upravovali. Ale jednalo se o jednoduché, dalo by se říci i zahřívací hry, které většina ostatních organizací používá na začátku a na konci programu. Přesto byly reflexí tak dobře zpracovány, že se staly zážitkovými. Člověk prožívá vše, co dělá. Poučení a zkušenost tedy může vyplynout i ze zcela běžných aktivit a technik. Podle D. by se dala k navození prožitku využít i ukázka z animované pohádky pro děti, pokud by byla lektorem v reflexi dobře zpracována. Reflexe u prostých aktivit je určitě možná. Je ale potřeba, aby lektor věděl přesně co dělá. Čím silnější je zážitek, tím snazší je pro lektora vyvolat o něm diskuzi. Čím je běžnější, tím zkušenější a obratnější musí lektor být. D. je velice charizmatický a jeho obor odbornosti je psychologie, takže program, který popisuje, může mít stejný dopad jako programy zážitkové pedagogiky. Silná osobnost lektora může podpořit prožitek žáků, takže je aktivita program zcela pohltil a získají z nich intenzivní prožitek, který by bez přítomnosti konkrétního lektora nenastal.

Hodnocení programu

Výsledné hodnocení obsahovalo evaluaci cílů. Lektoři hodnotili, zda byl, podle slov D.Ř., “*předaný message programu*”, tedy zda byly naplněny všechny stanovené cíle. Toto hodnocení odevzdávali organizaci. Případné problémy, které během programu nastaly, bylo možné řešit na pravidelných supervizích.

Participant č.7

T.R., Proxima Sociale o.p.s.

Informace o participantovi a organizaci

- **žena**
- **31 let**
- **dokončené vysokoškolské vzdělání**
- **koordinátorka programů primární prevence, lektorka**

- **Proxima Sociale o.p.s.** (Praha a Středočeský kraj)
- organizace je držitelem certifikace programu

T.R. je koordinátorkou programů primární prevence a zároveň se na některých z nich podílí jako lektor. Na dotaz, kolik programů realizuje v rámci jednoho měsíce, odpovídá:

“Primárky jsou hodně v cyklech. Nejvíce ke zbláznění je prostě podzim–září, říjen, listopad, prosinec. Pak je prázdnější březen, únor a červen. Můžu jít třeba třikrát tejdne nebo i třikrát do měsíce.”

Působila tři roky v neziskové organizaci v Plzni ve spojení s projektem Ghatt Out¹¹ a více než tři roky už působí v organizaci Proxima Sociale o.p.s.. Organizace realizuje všechny stupně programů primární prevence. T.R. patří do týmu, který realizuje programy všeobecné prevence.

Tým má méně než dvacet členů, což jim umožňuje zaučovat lektory formou začlenění do kolektivu. Každý nově přicházející lektor je přiřazen zkušenějšímu kolegovi, který má na starost jeho výcvik. V rámci zaučování musí společně probrat celou metodiku. Nový lektor musí absolvovat padesát hodin teorie, kterou mu předávají jednotliví členové týmu, a musí se účastnit realizace všech nabízených programů, ať už jako přihlížející, asistent lektora, nebo přímo lektor. Organizace preferuje pracovníky z praxe. Často jako lektory nabírají pracovníky z jiných částí organizace. Jsou to například pracovníce na mateřské dovolené, nebo pracovníci nízkoprahového klubu, kteří mají jeden den homeoffice. Lektory mohou být i pedagogové z jiných organizací. Pokud nastupující lektor nemá praxi (student), je vyžadováno, aby ji získal např. v nízkoprahovém klubu.

¹¹ projekt společnosti Tady a teď o.p.s. Hra Ghatt Out simuluje život ve vyloučené sociální lokalitě Vybydlov a jejím cílem je zvýšit povědomí o podmínkách osob žijících v podobné situaci. Hra je dostupná online. (<http://www.ghettout.cz/>)

Pojmenování záměru v programu

Proxima Sociale o.p.s. je organizace, která realizuje mnoho programů primární prevence. V tuto chvíli má plnou kapacitu a se všemi školami spolupracuje dlouhodobě. Díky dlouhodobé spolupráci mají lektoři vždy přístup ke zdokumentované analýze třídy, ze které mohou vycházet. Pokud je třída nová, probíhá základní analýza pomocí dotazníků, které vyplňuje metodik prevence nebo třídní učitel, a informace jsou získávány také během osobní schůzky T.R. se školou.

Podle potřeb třídy se vybírá správné téma. Každé téma má stanovené jiné cíle, které umožňují škole a učitelům výběr. Specifické potřeby třídy se potom odrazí v obsahu informací a způsobu práce s informacemi.

Struktura programu

V každé třídě se realizují tři programy za školní rok. Programů je mnoho, není reálné programy výrazně upravovat pro každou třídu zvlášť. Zároveň se také často střídají lektoři, kteří programy realizují. Do certifikované metodiky nemohou lektoři přinášet svoje vlastní metody a techniky, mohou využívat pouze ty v metodice zanesené. Pokud si přejí změnu, je potřeba ji prodiskutovat na pravidelné intervizi, které se účastní celý tým.

Reflexe v programech probíhá po každé aktivitě, je dobře vedena, ale program na ní nespolehá jako na hlavní zdroj informací. T.R. upozorňuje na to, že ne všechny třídy jsou schopny hlubší reflexe, a proto s nimi program naplno nepracuje.

Využití zážitkové pedagogiky v těchto programech velice výstižně popisuje odpověď na poslední otázku rozhovoru, zda je podle názoru T.R. program zážitkový:

“Jé, to je otázka. Já sama jsem byla na nějakých zážitkových kurzech, které trvaly třeba sedm dní, deset dní. Ne, já bych to tak nepojmenovala. Jsou tam prvky, ale zážitkovku vnímám jako něco, co potřebuje víc času, specifickéj

prostor, rozhodně ne prostor třídy kde oni jsou furt... myslím, že to využívá prvky zážitkové pedagogiky, inspiruje se to hodně a myslím, že by mělo ještě víc, protože to je něco, co v člověku zůstane úplně nejvíc, zkušenosti z takových aktivit. Nazvala bych to spíš interaktivní prací se zážitkovými prvky.”

Hodnocení programu

Jelikož je každé technice přiřazen konkrétní cíl, tak je evaluace cílů silně spojená s průběhem technik. Lektor po každém programu vytvoří dokument shrnující průběh programu a odevzdává ho organizaci. Stejný dokument obdrží také škola.

Participant č.8

A.P., Sdružení D z.ú.

Informace o participantovi

- **žena**
- **53 let**
- **dokončené magisterské vzdělání**
- **programová metodička, lektorka**
- **Sdružení D z.ú. (Olomouc)**
- programy prevence nejsou certifikovány, organizace se o certifikaci uchází

A.P. vytvořila nebo se účastnila na vytváření všech programů školní všeobecné primární prevence, které Sdružení D z.ú. nabízí. Má vystudovanou pedagogiku a výchovnou dramaturgii na DAMU. Programy primární prevence vedené technikou výchovné dramaturgie už vede mnoho let, realizovala jich už přes osm set. Do roka sama realizuje kolem osmdesáti programů.

Sdružení D z.ú. přijímá ve většině případů pouze lektory se znalostí a nejlépe i praxí ve výchovné dramaturgii. Nově příchozí neprochází kurzem, ale jsou zapojeni do kolektivu podle svých schopností. Pokud přicházejí studenti bez praxe, tak asistují při jednotlivých programech dokud nejsou dostatečně

zkušením. Celý tým společně prochází pravidelně doplňujícími vzdělávacími kurzy.

Pojmenování záměru

První komunikace se školou probíhá prostřednictvím koordinátorky programů. Ta se školou vybere vhodný typ programu. Organizace preferuje dlouhodobou spolupráci se třídou, kdy během školního roku proběhnou tři tříhodinová setkání. Každý program má v katalogu stanoveny určité cíle, kterých je možno při jeho průběhu dosáhnout. Škola spolu s koordinátorkou vybere cíle, které se nejvíc hodí k současnému stavu a potřebám třídy. Podle cílů se následně vybere program. Podle potřeb školy v něm mohou být upraveny důrazy na jednotlivé cíle. Při objednávce škola vyplňuje dotazník, ve kterém konkretizuje stav třídy (náznaky rizikového chování, dosavadní průběh prevence, aktuální problémy apod.). Analýza prostředí třídy zde probíhá velice pečlivě, dokonce v mezních případech organizace zajistí předprogram s psychologkou. Ta na tomto předprogramu, který trvá dvě vyučovací hodiny, provede s dětmi několik interaktivních aktivit, aby podle chování dětí “v akci” mohla třídu osobně analyzovat. Na začátku programu je vždy několik nenáročných aktivit určených k analýze stavu dětí, jejich uvolnění a k nacvičení způsobu práce v průběhu programu.

Po proběhnutí všech tří setkání nabízejí škole doplňkových pět hodin práce psychologky. Způsob vyčerpání těchto pěti hodin si volí škola sama. Může se jednat o návaznou práci se třídou, konzultaci s konkrétními žáky nebo jejich rodiči, nebo je může využít pedagog podle svých osobních potřeb.

Struktura programu

Organizace Studio D se věnuje výchovné dramatice nejen v programech primární prevence. Jejich divadelní zaměření je v jejich programech velice silně znát, jsou postaveny na procházení příběhů, které jsou před dětmi rozehrávány

zkušenými herci. Příběh se vždy zastaví a lektoři s dětmi probírají navozenou situaci. Vzhledem k pevnému stanovení programu mají lektoři malý prostor na improvizaci nebo změny v programu. Změny nejčastěji nastávají ve způsobech reflexe s žáky, kdy lektor pracuje podle časových možností, naladění třídy a specifických požadavků školy. K usnadnění práce mají jednotlivé techniky stanoveny různou prioritou. Ty s vysokou prioritou musí proběhnout vždy, aktivity s nízkou prioritou mohou být vynechány nebo zkráceny.

Hlavní náplní programů je práce s emocemi, které jsou navozeny skrz divadlo. Při tomto typu práce s dětmi je esenciální dobře provedená reflexe těchto emocí, protože jenom díky reflexi se prožité emoce promění do konkrétně formulované zkušenosti. A.P. umí s reflexí u dětských kolektivů pracovat skvěle. Doptává se dětí na otevřené otázky a vede je k určitému “aha-momentu”, kdy děti samy přijdou na základní poučení programu. Tento typ programů není zaměřen převážně na předání informací, jeho cílem je často rozvíjet empatii dětí, ukázat jim efektivní typy řešení krizových situací a předat jim prožitek. Faktické informace jsou dětem předávány během otevřených diskuzí nad tématy, které otevírají přehrávané příběhy.

Výchovná dramatika je velice blízká zážitkové pedagogice. Také se zaměřuje na práci s emocemi a vytvoření zkušeností v bezpečném prostředí. Má také identický způsob přípravy a reflexe aktivit. Hlavním rozdílem je především způsob, jakým jsou emoce vyvolávány a ten závisí především na technice, kterou lektor použije. Kterou preferuje a ve které si je nejjistější.

K diskuzi o těchto rozdílech jsme se dostali u poslední otázky rozhovoru:

Autorka: Myslíte si, že je váš program zážitkový?

A.P.: Jo, já z toho sama zážitky mám. A vnímám to, když ten zážitek nastane u těch dětí. Když ho potom třeba pojmenujou.

Autorka: Máte vy sama se zážitkovou pedagogikou nějaké zkušenosti?

A.P.: Tak ta výchovná dramatika, to je zážitková pedagogika. A když s děckama zkoušíte divadlo a pak ho jdete hrát, to je taky zážitková pedagogika. Dostáváte

se s nima do jinejch situací, do jinejch rolí. A to je zážitková pedagogika, když hrajete v roli. A vždycky si z toho odnášíte nějaké jiné emoce, z toho příběhu.

Autorka: Takže mezi tím nevidíte rozdíl.

A.P.: Rozdíl je hlavně v těch technikách - třeba hraní v roli... Ta naše (česká) zážitková pedagogika je, když sedí děcka na prkně se zavázanýma očima, plujou ke studánce se zdravou vodou. Musej přitom spolupracovat a pomáhat si. A jsme zase na půdě, kde pracuje Zážitková škola Lipnice. Hodně záleží na tom, co člověk umí. Používáte vždycky to, co vám jde nejlíp. My máme lektory, co výborně hrají a neumějí ložit a vázat lana. Někdo hrát neumí, takže ty techniky používají podle toho, co pro ně funguje.

Hodnocení

Reflexe, která probíhá v rámci programu je dostatečná. Na závěr získávají lektori zpětnou vazbu od účastníků (reflexe a dotazníky).

Ke každému programu je stanoven evaluační dokument. Lektor v něm pro potřeby třídního učitele a školy hodnotí spolupráci se třídou. V dokumentu je popsáno, zda bylo splněné téma, jak žáci reagovali, jakým způsobem řešili problémy, a jiné. Dokument obsahuje otázky ke splnění jednotlivých cílů. Odpovědi jsou nastaveny formou škály. Ostatní otázky jsou buď také řešeny škálou, nebo jsou otevřené.

3.6 Příklad programu všeobecné primární prevence založeného zcela na metodice zážitkové pedagogiky

Program všeobecné školní primární prevence užívání návykových látek

- pro 5. ročník I. stupně ZŠ
- program probíhá v prostorách poskytnutých školou (třída, společenská místnost, venkovní prostor)
- doba trvání 90 minut

3.6.1 Cílová skupina

Program je vhodný pro žáky 5. ročníku I. stupně ZŠ, kteří neprojevují znaky rizikového chování. Program je vhodný pro třídy, které jsou seznámeny se základy problematiky užívání návykových látek.

3.6.2 Analýza potřeb

Program je vytvářen pro skupinu 25 až 30 žáků ve věku od 10 do 12 let, ve které většinu tvoří chlapci. U žáků se předpokládá základní znalost problematiky užívání návykových látek. Předpokládá se také, že žáci získali informace o návykových látkách z různých zdrojů s rozdílnou validitou informací a že nemají zcela utvořený vlastní komplexní názor na problematiku. Zároveň třída nemá dřívější zkušenost se zážitkovou pedagogikou. Záměrem programu je doplnit prevenci probíhající ve škole a informace o návykových látkách doplnit aktivitou mířenou na seberozvoj a utváření vlastního názoru. Žáci by měli v průběhu programu zažít pocit, že naplnění jejich priority omlouvá jindy nepřípustné chování. Prioritou zastupující potřebu drogy zde bude potřeba zvítězit. Dopadem programu by měla být zvýšená motivace k přijímání a vyhledávání validních informací spojených s rizikovým chováním a

také zvýšená empatie žáků. Základní průběh programu zůstává stejný, reflexe technik a zaměření technik se mění podle specifických vlastností a potřeb třídy.

3.6.3 Cíle programu

- Rozvoj dovednosti kritického myšlení
- Zvýšit dovednost utváření vlastního názoru
- Předat zkušenost popisující, jak snadné je zkreslení priorit

3.6.4 Harmonogram programu

- představení lektorů a diskuzní kruh (cca 10 min)
- úvodní a pohybové techniky: Buňky (cca 10 min)
- sekundární technika: Získávání kreditů (cca 20 min)
- přestávka (cca 10 min)
- hlavní technika: Stavění věží (cca 30 min)
- reflexe celého programu (cca 15 min)

3.6.5 Popis jednotlivých technik

Představení lektorů a diskuzní kruh:

potřebné materiály: jmenovky, míček

cíle techniky: analýza třídy, nácvik diskuzního kruhu

průběh:

Lektoři se představí třídě a stručně jim sdělí, proč přišli. Řeknou, jak dlouho bude program trvat, kdy bude přestávka a jaká má program pravidla. V ideálním případě může lektor pravidla vytvořit s kooperací třídy. Lektoři následně požádají všechny žáky, aby si sedli do diskuzního kruhu. V diskuzním kruhu se předává míček. Kdo ho drží v ruce má jediný právo mluvit, všichni

ostatní se musí přihlásit, aby ho mohli doplnit. Míček koluje vybraným směrem po kruhu tak, aby se ke slovu dostal každý. První kolo diskuzního kruhu je určeno jmenovkám. Každý si na jmenovku napíše svoje jméno a nalepí si ji na viditelné místo. Zároveň má za úkol říct o sobě tři věci (oblíbená barva, oblíbené zvíře, oblíbený předmět, apod.). V druhém kole diskuzního kruhu se lektor zeptá na snadnou otázku související s následujícím programem (Jaké tři věci doma používáte nejčastěji? Co máte v pokojíčku, co byste nikomu neprodali?). Na závěr lektor poděkuje žákům a sdělí jim, že formou diskuzního kruhu budou probíhat všechny reflexe.

reflexe: u diskuzního kruhu neprobíhá

Buňky

potřebné materiály: ---

cíle techniky: aktivizace třídy, snížení rozpaků

průběh:

Každý účastník zobrazuje jednu buňku. Buňky nemohou samy přežít a proto vyhledávají společnost a tvoří organismy. Jeden z lektorů vždy vykřikne počet buněk, který má být v organismu. Účastníci, kteří se pohybují po místnosti jako “těkající” buňky, mají za úkol se navzájem chytit tak, aby tvořil skupinu o vyžadovaném počtu členů. Účastníci, kterým se nepovede vyžadovaného počtu členů ve skupině dosáhnout, vypadávají ze hry a jdou si stoupnout vedle lektora, který vyvolává počet buněk. Hra pokračuje dokud ve hře nezůstanou pouze tři hráči. Hru je možné opakovat vícekrát.

reflexe: diskuzní kruh

Reflexe u tohoto typu aktivity není nutná, v tomto programu ale může sloužit jako nácvik modelu technika - reflexe. V diskuzním kruhu se lektor zeptá, zda účastníky hra bavila a nechá jednice, kteří se přihlásí, aby popsali co se jim

přihodilo. V tomto kontextu a z časových důvodů mohou být další kroky reflexe opomenuty.

Sekundární technika: Získávání kreditů

potřebné materiály: nastříhané barevné papírky (měna), připravené otázky k probrané látce v rámci užívání návykových látek

cíl techniky: zopakování znalostí, příprava hlavní techniky

Průběh:

Na základě informací získaných od třídního učitele nebo metodika prevence jsou připraveny otázky, na které by třída měla znát odpovědi. Třída je rozdělena do čtyř skupin o stejném počtu účastníků. Lektor pokládá otázky. Skupina, která se přihlásí jako první a odpoví správně, dostává za odměnu kredity (nastříhané papírky). Za každou otázku je jiný počet kreditů, postupně se cena otázek zvyšuje. Skupina ví, že si za ně bude moci následně něco koupit a snaží se získat co nejvíce kreditů. Podle domluvy s třídním učitelem nebo metodikem prevence je povolena práce s online vyhledáváním (pokud studenti mají přístup k internetu) nebo jsou připraveny papíry s nápovědami. Případné nápovědy jsou rozmístěny po třídě a skupinám účastníků je dovoleno se volně pohybovat.

reflexe: diskuzní kruh

Všichni se posadí do diskuzního kruhu. Lektor uvede reflexi tím, že se zeptá jednotlivých skupin, co se událo a kolik získali kreditů. Hovoří jeden zástupce skupiny a ostatní mají prostor ho doplnit, kdyby neřekl nějakou část, která podle nich byla důležitá. Po okomentování situace je vedena diskuze. Pravděpodobně se objeví případ, že některá skupina získala více kreditů než ostatní za stejně těžké otázky. Lektor tuto skutečnost okomentuje a ptá se, proč si žáci myslí, že tak byla technika nastavena. Na tuto otázku není předem

stanovena žádná správná odpověď, vše se odvíjí od společné diskuze. Reflexe trvá podle časových možností až do přestávky. Lektor ji na závěr uzavře shrnutím a komentářem, že kredity budou potřeba v další aktivitě, ale že i ten, co jich získal nejméně, bude mít stejnou šanci jako ostatní.

Hlavní technika: Stavění věží

potřebné materiály: stavebnice duplo (stavební materiál), nastříhané barevné papírky (měna), dva stoly pro lektory

cíl techniky: předat zkušenost popisující, jak snadné je zkeslení priorit

průběh:

Účastníci mají za úkol postavit co nejvyšší věž z co největšího počtu kostek. Na prostoru, který dovoluje volný pohyb a běhání (třída s lavicemi u stěn, venkovní prostor) jsou na opačných koncích stanovena místa, na kterých mají svoje obchody lektori. Jednotlivé skupiny účastníků si stanoví své základny uprostřed. Jeden z lektorů nabízí materiál k prodeji. Vyměňuje kostky stavebnice za kredity. Ze začátku techniky nabízí vše levně, postupně zvyšuje ceny. Účastníci s ním mohou smlouvat, ceny ale rostou až do ukončení techniky. Druhý lektor nabízí kredity. Vyměňuje je za předměty, které jsou mu účastníci ochotní nabídnout. Na začátku techniky může požadovat například bačkory nebo nepotřebné oblečení. Jeho nároky se ale také postupně navyšují. Nežádá pouze fyzické věci, ale může účastníky výměnou za kredity požádat například o jejich psa nebo o psa jejich kamaráda. Případně o obraz, co doma visí na stěně, auto rodičů nebo i o celý dům. Tento lektor si zapisuje, za co vyměnil kredity. V případě, že by mu kredity docházely, si dojde k obchodu prvního lektora a vezme si všechny kredity, za které účastníci nakupují materiál. Oba lektori mohou zdůrazňovat, že pracují společně, jejich tržby jsou sdílené.

Je zakázáno, aby si skupiny navzájem braly materiál a kredity, které jsou položeny v pracovním prostoru skupiny nebo v pracovním prostoru lektora.

Materiál a kredity, které jsou mimo stanovené prostory, mohou být zabaveny kýmkoliv. Pokud se v předchozí aktivitě nevyskytl výrazný problém s rozdělením skupin, tak skupiny účastníků zůstávají stanovené stejně jako u předchozí aktivity.

reflexe: diskuzní kruh

Lektoři vedou diskuzní kruh se všemi účastníky. Nejprve požádají zástupce skupin, aby svými slovy vyprávěli, co se pro jejich skupinu dělo. Všichni ze skupiny dostanou prostor doplnit události, které jim přišly důležité. Zde je prostor zklidnit vyhocené emoce. Lektor třídu ujistí, že všechno, co se dělo, je přínosem pro reflexi a případné porušení pravidel např.odráží to, že v reálném světě také lidé někdy porušují pravidla. Po vyslechnutí všech skupin lektoři vedou diskuzi otázkami:

“Měli jste ze stavění věže radost? Jak dlouho vydržela radost z každé nové kostičky?”

“Myslíte si, že jste se chovali jinak než normálně?”

“Co nejcennějšího jste prodali za kredity? Prodali byste tu věc i v realitě?”

“Kdo myslíte, že vyhrál? Kdo měl na konci nejvíc věcí?”

Reflexe by měla podle časových možností být buď přivedena nebo přirozeně vyústit k poznání, že účastníci během průběhu programu mysleli na jednu jedinou věc (stavění věže). Její priorita pro ně omlouvala jinak nepřípustné chování (křičení, strkání, “prodej” cizích věcí). Měli velkou radost, když se jim podařilo část získat, ale ta byla vždy krátkodobá a rychle nahrazena potřebou získat víc. Nejvíce v celé transakci vydělali lektoři, kteří žádnou věž nestavěli, ale mají jak všechny kredity, tak všechnen majetek, který jim účastníci za kredity vyměnili. Na podobnost s potřebou drogy může žáky lektor dovést nebo na ni za jeho pomoci přijdou sami. Na závěr se může zeptat, jak by se podle nich mělo ve hře postupovat “správně”, co by příště ve svém chování změnili.

Reflexe celého programu:**potřebné materiály: ---****cíl techniky:** zklidnění, uzavření programu**průběh:**

Závěrečná reflexe navazuje na reflexi hlavní techniky. Podle chování třídy lze obě reflexe proložit pohybovou aktivitou (úklid třídy, vyskočte co nejvýše do vzduchu, uvolňovací technika nebo jiné). V závěrečné reflexi žádají lektoři od účastníků zpětnou vazbu. Každý účastník je požádán, aby řekl jednu věc, kterou si z programu zapamatoval. Odpovědi mohou být podobné. V případě, že hlavní technika nebo její reflexe způsobila silné emoce, se lektor snaží o jejich zklidnění a ošetření. Reflexe by neměla končit bez ošetření silných emocí, účastníci by měli odcházet s dobrým pocitem. Součástí finální reflexe může být cvičení komplimentů, kdy mají účastníci za úkol upřímně pochválit toho, kdo sedí vedle nich. Lektoři na závěr programu účastníkům poděkují za spolupráci.

3.6.6 Zhodnocení

Lektoři na základě průběhu programu vypracují pro školu evaluaci cílů doplněnou o případné doporučení k další práci. Hodnocení může být doplněno o další části podle specifických potřeb školy nebo třídy.

- V průběhu programu se objevily znaky rozvoje kritického myšlení
Hodnoceno škálou: ano - částečně - vůbec
- Po programu se u účastníků objevily znaky formování vlastního konkrétního názoru
Hodnoceno škálou: ano - částečně - vůbec
- Spolupráce s lektorem (respektování pravidel, míra spolupráce, účast na reflexích)
Hodnoceno otevřenou odpovědí
- Znalost problematiky užívání návykových látek

Hodnoceno škálou: výborná - dostatečná - nedostatečná

- Poznámky lektorů k dílčím aktivitám

Hodnoceno otevřenou odpovědí

3.7 Závěr výzkumu

Vzhledem ke kombinované metodě výzkumu budou v závěru výzkumu shrnuta zjištění jak z obsahové analýzy, tak s polostrukturovaných rozhovorů. Budou shrnuty zjištěné odpovědi na dílčí výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka bude rozebírána v závěru celé práce.

3.7.1 Jak jsou formulovány jednotlivé metodiky programů všeobecné školní primární prevence?

Z výzkumu vyplynulo, že způsob zpracování metodik je silně závislý na požadavcích MŠMT na certifikaci odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Pouze tři ze zkoumaných programů nebyly certifikovány. Jednalo se o programy od participanta č.1 (Gymnázium Polička), participanta č.2 (NNO) a participanta č.8 (Sdružení D z.ú.). Participant č.8 (Sdružení D z.ú.) se v době výzkumu o certifikaci ucházel, takže zpracování metodiky také odpovídalo požadovaným podmínkám. Certifikace se dotýká i mnoha dalších oblastí fungování organizace poskytující preventivní programy. U metodiky programů všeobecné školní primární prevence se zaměřuje na stanovené cíle, které by měly být v souladu s principy a cíli specifické primární prevence. Musí být upravitelná podle specifík prostředí školy. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování také vyžadují, aby program obsahoval techniky k předání *“adekvátních znalostí a vědomostí, dovedností a kompetencí, zejm. v sociální oblasti (např. schopnost čelit tlaku ze strany okolí, vytvářet přátelské vztahy, komunikační dovednosti, dovednosti rozhodování) a intrapsychické*

(např. zvládání vnitřních funkcí – frustrace, stres, zátěž, hněv, zvyšování zdravého sebeuvědomování, práce s emocemi).”(Martanová, 2012, s. 43)

Všechny organizace, které certifikací mají nebo o ni žádají musí mít tedy u technik stanovené dílčí cíle, které konkretizují účel techniky.

Certifikované organizace a participant č.8 (Sdružení D z.ú.) měly v metodologii programu uvedeno jeho téma, jeho konkrétní cíle a poté následoval harmonogram programu. U harmonogramu se objevily dva způsoby zpracování. Pokud měla organizace cíle stanovené obecně (seznámení s problematikou, podpoření rozvoje, vedení ke zdravému životnímu stylu), pak harmonogram neobsahoval vždy konkrétní techniky, ale jenom jejich zamýšlený dopad. Některé programy obsahovaly jednu nebo několik hlavních technik, u kterých ke změnám nedocházelo. Lektor potom podle svých zkušeností a podle specifikace třídy doplnil zbytek programu z metodiky organizace, která obsahovala popis dílčích technik, jejich cíle a způsob reflexe. Toto platilo pro participanta č.3 (Prostor Pro o.p.s.), participanta č.4 (Semiramis o.s.), participanta č.5 (Prev Centrum z.ú.) a podle polostrukturovaného rozhovoru i u participanta č.6 (metodika programu nebyla organizací poskytnuta). V případě, že byly cíle stanoveny velmi konkrétně (předání konkrétních znalostí, předat dovednosti vlastního rozhodnutí), byly i jednotlivé techniky v harmonogramu přesně stanoveny. Škola si potom vybírala program tak, že nejprve s koordinátorem programu stanovila cíle, kterých chtěla dosáhnout, a potom se dané cíle porovnávaly s nabídkou organizace a podle nejlepší shody byl vybrán program. Tento typ harmonogramu se objevil u participanta č.7 (Proxima Sociale o.p.s.) a participanta č.8 (Sdružení D z.ú.). V obou případech se případné změny v programu řešily změnou práce lektora s jednotlivými technikami. Podle specifikace školy se v průběhu programu a během reflexe kladl důraz na různé aspekty programů.

Metodika participanta č.1 (Gymnázium Polička) byla bližší volnému harmonogramu. Cíle programu a jednotlivých technik stejně jako způsob reflexe

jednotlivých technik nebyly v dokumentu zahrnuty. Metodika participanta č.2 (NNO) byla bližší pevně stanovenému harmonogramu. Jednotlivé techniky se neměnily. Dokument neobsahoval cíle programu, cíle technik a popis jednotlivých technik.

3.7.2 Jaká příprava předchází provedení programu?

V naprosté většině případů předchází programu primární prevence analýza prostředí školy a třídy formou dotazníku, který vyplňuje třídní učitel nebo metodik prevence. Všechny organizace, které tuto metodu využívají zmiňují nízkou návratnost těchto dotazníků. Proto jsou často kombinovány s osobní schůzkou vedení organizace se zástupci školy. Ve všech případech docházelo cca dvacet minut před začátkem programu ke konzultaci se třídním učitelem nebo metodikem prevence, aby přítomní lektori získali nejaktuálnější informace o stav třídy. Organizace veskrze preferují dlouhodobou spolupráci s jednotlivými třídami, protože si mohou analýzu vypracovat sami na základě vlastního pozorování.

Před programem také proběhne jeho úprava podle specifických potřeb třídy. Způsob úpravy podle specificky stanovených cílů je popsán v předchozí části. Participant č.2 (NNO) a participant č.7 (Proxima Sociale o.p.s.) jako jediní zmiňují, že se příprava programu nemění a ke změnám dochází až podle reakcí třídy v průběhu programu.

3.7.3 Jak lektori pracují s dětským kolektivem?

Tato výzkumná otázka by mohla být velice obsáhlá. Pro zjednodušení bude odpověď zaměřena především na neplánované změny v programu a reflexi, která v rámci programu probíhá.

Neplánované změny v programu mohou nastat z různých důvodů, třída může být například unavená, přirozeně nemluvná nebo se v jejím kolektivu může řešit problém, který ovlivňuje vztahy mezi žáky. Z výzkumu vyplynulo, že

největší volnost upravovat aktivity na místě mají lektoři organizací, které trvají na podrobném výcviku. Jsou to především participant č.4 (Semiramis o.s.), participant č.5 (Prev Centrum z.ú.), participant č.7 (Proxima Sociale o.p.s.) a participant č.8 (Sdružení D z.ú.).

Reflexe, která po každé aktivitě měla za úkol okomentovat, prodiskutovat a zavřít každou aktivitu byla důležitou součástí programu u participanta č.3 (Prostor Pro o.p.s.), participanta č.4 (Semiramis o.s.), participanta č.5 (Prev Centrum z.ú.), participanta č.6 a participanta č.8 (Sdružení D z.ú.). Efekt zvaný “aha-moment”, kdy na hlavní poučení z aktivity přijdou účastníci sami popisují jako důležitý bod programu participant č.3 (Prostor Pro o.p.s.), participant č.4 (Semiramis o.s.) a participant č.6.

Důležitá pro práci s dětským kolektivem je účast třídního učitele na programu. Většina organizací vyžadovala účast učitele na programu. Důvodem bylo, aby mohl pozorovat třídu v nezvyklých situacích, zapojil se do utváření třídních vztahů a aby mohl na program prevence sám navazovat. Sekundárním důvodem k jeho přítomnosti na programech je právní odpovědnost za přítomné žáky. Nepřítomnost učitele vyžadoval participant č.1 (Gymnázium Polička) a participant č.2 (NNO). Uvedeným důvodem bylo, že by žáci nebyli před učitelem zcela upřímní.

3.7.4 Do jaké míry lze integrovat metodiku zážitkové pedagogiky do programů všeobecné školní primární prevence?

Spojení zážitkové pedagogiky a preventivních programů nabízí mnohé výhody ale také mnohá úskalí. Cílem této otázky bylo zjistit, jak moc lze navýšit podíl zážitkové pedagogiky v programech všeobecné školní prevence tak, aby bylo stále dosaženo cílů primární prevence. Odpověď na tuto otázku bude nejvíce čerpána z analýzy výsledků participanta č.8 (Sdružení D z.ú.). Organizace se sice zážitkové pedagogice nevěnuje, ale přístup dramatické

výchovy je dostatečně podobný na to, aby se daly s analýzy výzkumu vyvodit závěry i pro využití zážitkové pedagogiky.

Největší výhodou zážitkové pedagogiky i dramatické výchovy je, že informace, které jsou během programu předány, vydrží v mysli účastníků déle a mohou výrazně ovlivnit jejich postoj k probírané látce. Na druhou stranu je na programy potřeba více času, nelze v něm obsáhnout velké množství informací a ne všichni žáci jsou schopni spolupracovat potřebným způsobem. V zážitkové pedagogice je možná ještě silněji než v dramatické výchově využívána reflexe vlastního chování a reflexe chování ostatních. Žáci, kteří nemají zkušenost s podobným způsobem práce, se mohou během reflexe dostat do zóny nepohody a stresu a učení u nich neproběhne. (Mužík, 2005) Programy participanta č.8 (Sdružení D z.ú.) tento problém řeší dlouhodobou spoluprací se školami. Programy začínají od nejméně náročných, aby si žáci zvykli na způsob práce. Dlouhodobá podstata primární prevence tento způsob práce podporuje. Participant č.1 (Gymnázium Polička) a participant č.4 (Semiramis o.s.) také zmínili realizaci adaptačních kurzů, kde odpadá problém nedostatečné časové dotace a na který potom snadno navazují programy pořádané během školního roku. Nedostatek předaných informací by mohl být kompenzován kombinací s jiným typem programů nebo se školní prevencí. Programy založené na zážitkové pedagogice by mohly sloužit hlavně jako motivace k dalšímu učení a jako nositel zkušeností.

4 Závěr

V průběhu výzkumného šetření nastala příležitost navštívit zázemí organizací realizujících programy všeobecné školské primární prevence a seznámit se s jejich lektory. Vidět různé způsoby přístupu ke stejnému tématu a k nabízení stejných služeb bylo velmi přínosné a diskuze s lektory byly velmi inspirující. Všem, kteří se na výzkumu podíleli, bych chtěla zde v závěru ještě jednou poděkovat.

Hlavní výzkumná otázka zněla „*Do jaké míry je metodologie zážitkové pedagogiky využívána v realizovaných programech všeobecné školní primární prevence?*“ Jako odpověď vidím tvrzení, že prvky zážitkové pedagogiky jsou alespoň částečně zastoupeny ve všech zkoumaných programech. Pokud jako využití metodologie zážitkové pedagogiky vidíme práci s emocionálním prožitkem a analytickou přípravu této práce a jejího zpracování, potom se poměr využití v programech všeobecné školní primární prevence výrazně snižuje.

Nejsilnější podobnost zážitkové pedagogice nastala u participanta č.8 (Sdružení D z.ú.), který využíval principů dramatické výchovy. Lektorka a tvůrkyně jejich programů souhlasí, že je způsob využití emoce a zážitku v obou přístupech podobný. Rozdílem mezi nimi je především způsob, jakým je daná emoce navozena. Zážitková pedagogika ve většině případů preferuje akci a práci v týmu, zatímco dramatická výchova spoléhá na hraní rolí v příběhu a empatii účastníka. Oba přístupy se díky nárůstu popularity a rozšiřování svých působností čím dál častěji překrývají. Tento program, založený na reflexi emocí, které navodí divadelní prvky, je velice oblíbený mezi učiteli a podle všeho také účinný. Proč se tedy s modelem programu postaveným zcela na prožitku nesečkáme častěji? Například program participantů č.4 a č.5 obsahuje vždy alespoň jednu techniku, která má za cíl navodit silné emoce, které jsou později zpracovány v reflexi. Jedná se tedy o zážitkovou techniku. Podle slov jejich lektorů jich více nevyužívají proto, že třídy nejsou na tento typ práce zvyklé a mohl by nastat případ, že by se ve zcela zážitkovém programu mohli cítit nesví,

ocitli by se v zóně stresu a paniky a moment učení by nenastal. Jedna silná technika podle nich v programu, který trvá kolem dvou hodin, stačí. Většinou se jedná o tu jednu techniku, která zůstane v paměti jak žákům, tak učitelům.

U zbytku participantů se objevily techniky převzaté z metodik zážitkové pedagogiky, které ale bez použití v širším kontextu nelze považovat za zážitkovou pedagogiku.

Participant č.2 a č.6 prokázali intuitivní reflexi. Díky jedinečné osobnosti lektorů a jejich způsobu práce s dětským kolektivem se techniky, které nemají původ v zážitkové pedagogice, mohly projevovat jako zážitkové.

Z procesu vytváření originálního programu všeobecné školní prevence vyplynulo, že využití zážitkové pedagogiky je nejvhodnější při dlouhodobé spolupráci se školou. Díky opakovanému vystavení technice si na ni žáci zvyknou a je možné s nimi procházet i složitější situace a reflektovat složité zážitky. Pro předání konkrétních situací sice zážitková pedagogika není nejvhodnější, dokáže ale předat zkušenost, což je v oblasti primární prevence nedocenitelné.

Zážitková pedagogika je tedy v současné době v programech primární prevence využívána. Její prvky se objevují ve všech zkoumaných programech. Ve většině případů se jedná o převzaté techniky podpořené reflexí. Dalším způsobem využití, který se objevuje méně často, je zapojení jedné zážitkové techniky do programu (participant č.3, participant č.4, participant č.5). Tato technika zabírá v programu nejvíce času a je doplněna úvodními a závěrečnými technikami, které na zážitkové pedagogice nestojí. Ukázalo se ale, že je při dlouhodobé spolupráci se školou možné i intenzivnější využití (participant č.8). Spojení zážitkové pedagogiky a primární prevence má rozhodně smysl dále zkoumat.

5 Literatura

BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

FELTEN, H. Erlebnis pädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten: Dargestellt an den Beispielen aus der ästhetischen Erziehung. Bd. 41. Frankfurt am Main: Lang, 1998.

HARTL, Pavel, 1993. *Psychologický slovník*. Praha: J. Budka. ISBN 80-901-5490-5.

JIRÁSEK, Ivo, 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*. **1**(1), 6-16. ISSN 1214603X.

JOPLIN, Laura, 2016. On Defining Experiential Education. *Journal of Experiential Education* [online]. **4**(1), 17-20 [cit. 2018-03-28]. DOI: 10.1177/105382598100400104. ISSN 1053-8259. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105382598100400104>

KALINA, Kamil. Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup. Praha: Úřad vlády České republiky, c2003. Monografie (Úřad vlády České republiky). ISBN 80-86734-05-6.

Kolb's Learning Styles: David Kolb's learning styles model and experiential learning theory (ELT), *Businessballs* [online]. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: <https://www.businessballs.com/self-awareness/kolbs-learning-styles-64/>.

MARTANOVÁ, Veronika. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-75-0.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2010. In: . Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, 21291/2010-28.

MUŽÍK, Jaroslav, 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-859-6352-3.

MUŽÍK, Jaroslav, 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-723-8220-9.

NAJBERTOVÁ, Marta. PREVENCE NA GYMNÁZIU. [online].[2018][cit. 2018-3-18]. Dostupné z: <http://www.gympolicka.cz/prevence/ocima-ucastniku>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Certifikace programů pprch*. [online]© 2011[cit. 2018-2.25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pracoviste-pro-certifikace>.

NEUMAN, Jan, 2000. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě: [od 9 do 99 let]*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-717-8405-2.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLEJŠKOVÁ, Lucie, 2011. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-260-1046-3.

Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek. 2005. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2005.

SVATOŠ, Vladimír; LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. Manažer. ISBN 80–247-0318–1.

Zážitková pedagogika: Handouty pro učitele [online], In: . Investice do rozvoje vzdělávání, 2013, s. 1-30 [cit. 2018-03-29]. Dostupné z:

http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf

2010. *Prostor Pro: obecně prospěšná společnost* [online]. Hradec Králové [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <http://www.prostorpro.cz/>

2010. *Sdružení D* [online]. Olomouc [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <http://www.sdruzeniid.cz/>

2016. *Semiramis* [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: www.os-semiramis.cz

2017. *Prev Centrum* [online]. Praha [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: www.prevcentrum.cz

2018. *Proxima Sociale* [online]. Praha [cit. 2018-02-02]. Dostupné z:
<http://www.proximasociale.cz/>

6 Přílohy

6.1 Příloha A: Otázky rozhovoru s lektory programů primární prevence

ČÁST 1

1.1 Jak se jmenujete a kolik vám je let?

1.2 Jaké máte dosažené vzdělání a jaká je vaše současná pozice v organizaci?

Doplňující otázky:

Jste držitelem akreditace k vedení programů?

Poskytla vám tuto akreditaci organizace?

Poskytla vám organizace školení k vedení preventivních programů? Pokud ano, v jakém rozsahu?

1.3 Jaký typ programů primární prevence nejčastěji realizujete?

1.4 Kolik programů jste k dnešnímu datu realizoval?

ČÁST 2

2.1 Kdo domlouvá programy? Vy sami nebo vám je zprostředkovává organizace?

2.2 Jaké informace potřebujete k přípravě programu? Kdo vám je poskytne?

2.3 Mění se váš program v závislosti na těchto informacích? Jak?

2.4 Čeho chcete průběhem program dosáhnout? Stanovujete si nějaké konkrétní cíle?

2.6 Jak dlouho trvá jeden program?

2.7 Spolupracujete s jednou třídou dlouhodobě?

2.8 Může být učitel na programu přítomen?

ČÁST 3

3.1 Jaké metody jsou podle vás v programu nejsilnější?

- 3.2 Říkáte účastníkům dopředu, jaký je cíl dané aktivity?
- 3.3 Pracujete ve svých programech s reflexí/ zpětnou vazbou? Jak?
- 3.4 Používáte v programu nějaké modelové situace? Příklady chování?
- 3.5 Jakým způsobem o těchto modelech se třídou zpětně diskutujete?
- 3.6 Stane se někdy, že v průběhu programu musí nastat změny?
- 3.7 Probíhá na závěr programu jakási reflexe prožitku z celého programu?
Jakým způsobem?
- 3.8 Myslíte si, že je váš program zážitkový?

ČÁST 4

- 4.1 Jakým způsobem probíhá po skončení vašeho programu závěrečné hodnocení?