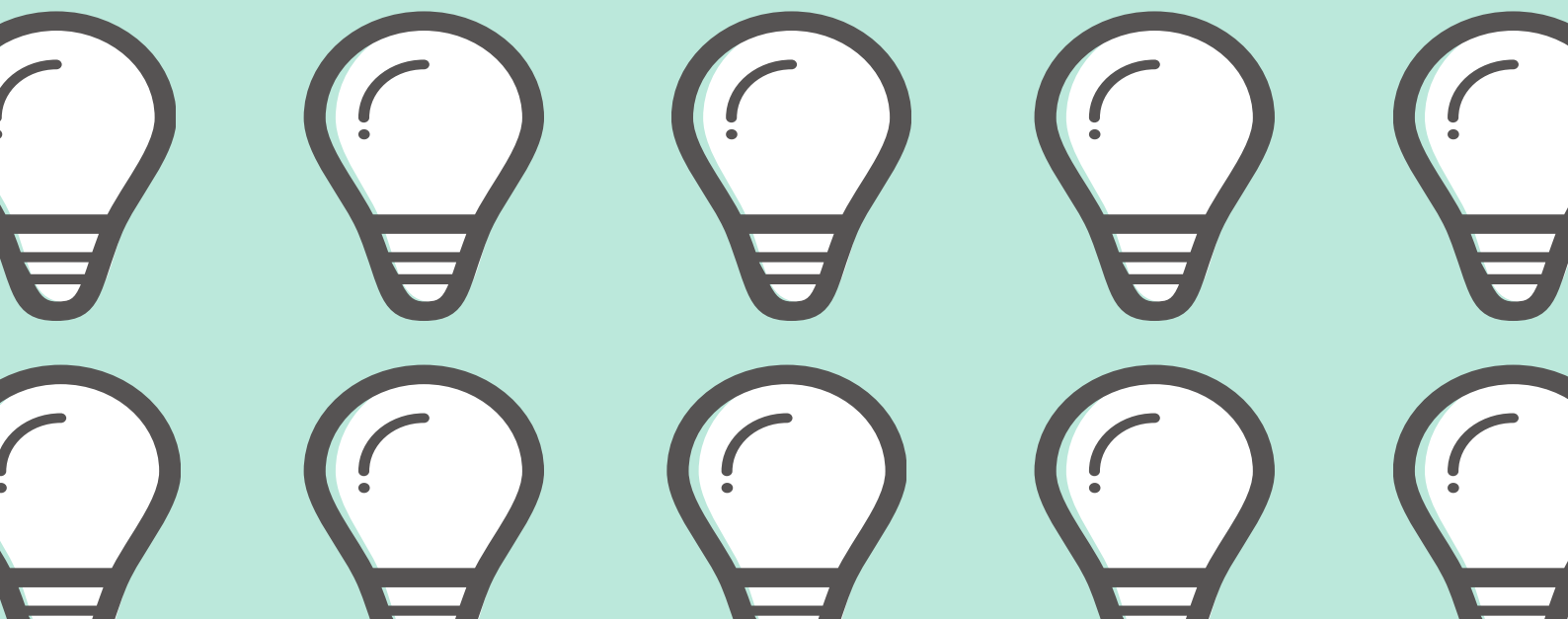


MARTIN KALIBA
PETRA AMBROŽOVÁ

SOCIÁLNĚ EDUKAČNÍ PRÁCE
SE SOCIÁLNÍM KLIMATEM
ŠKOLNÍ TŘÍDY:
NOVÉ TRENDY A VÝZVY





Martin Kaliba
Petra Ambrožová

Sociálně edukační práce se sociálním klimatem školní třídy: nové trendy a výzvy

Tato e-kniha vznikla v rámci realizace
projektu Strategický rozvoj Univerzity
Hradec Králové, reg. č.
CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002427.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Recenzovali:

PhDr. Vladimíra Hladíková, Ph.D.

Mgr. Anna Hurajová, Ph.D.

doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.



Univerzita
Hradec Králové



Pedagogická fakulta UHK

Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0 CC-BY-SA 4.0 – Uveďte původ – Zachovejte licenci



<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Obsah

Úvod	5
1 Třídní klima a možnosti jeho pedagogického ovlivňování	6
1.1 Pozitivní klima	7
1.2 Zážiteková pedagogika jako východisko pro práci se skupinovým klimatem	10
1.3 Aktivity v zážitkové práci se skupinou	14
2 Třídnická hodina jako prostor pro práci s klimatem třídy	16
2.1 Reflexe jako důležitá součást třídnické hodiny	20
3 Aktuální výzvy pro práci se skupinovým klimatem ve školství	26
3.1 Online třídnické hodiny	28
3.2 Využití audiovizuálních materiálů v třídnických hodinách	31
3.2.1 JSNS.CZ	36
3.3 Digitální technologie jako nástroj pro práci se třídním klimatem	37
3.3.1 Kahoot	38
3.3.2 Dobronauti	39
3.3.3 Profily na sociálních sítích jako příklady dobré praxe	42
4 Únikové hry jako nástroj pedagoga	45
4.1 Design výzkumného šetření	46
4.2 Výzkum online únikových her v perspektivě současného českého školství	47
Závěr	53
Shrnutí	54
Summary	55
Rejstřík	56
Literatura	58

Úvod

Současná edukační realita je charakteristická svojí proměnlivostí, množstvím změn a nových problémů: vleklá celosvětová pandemie COVID-19 spojená s rozsáhlými lockdowny a s dlouhotrvajícím uzavřením škol v mnoha zemích světa (Českou republiku nevyjímaje), migrační vlny z oblastí vojenských konfliktů, dopady čím dál hlubší penetrace digitálních technologií do životů současné mladé generace. To vše klade na výchovu a vzdělávání v soudobé společnosti nové požadavky, předkládá další výzvy a staví pedagogy do nových situací. Zároveň se ale pedagogové, školy, rodiče i celá společnost nachází v období nově se vynořujících příležitostí.

Aktuální proměny dnešního světa sice na jedné straně přináší nová rizika a ohrožení, na druhé straně nabízí nové edukační možnosti včetně nových technologických možností pro práci s třídním kolektivem (možnosti gamifikace, práce s digitálními aplikacemi, moderní podoby prožitkové výchovy atd.).

Cílem této monografie je komplexně zachytit problematiku pedagogického ovlivňování třídního klimatu v širí nových trendů a výzev „tekuté“ edukační reality 21. století. V jednotlivých kapitolách se čtenář seznámí postupně s aktuálními fenomény v podobě možností využití prvků zážitkové výchovy v práci se třídním klimatem, gamifikací a jejím využitím v budování pozitivního klimatu a konkrétními nástroji, které je k tomuto účelu možné využít. Pozornost je věnována i (bohužel často opomíjené) zpětné vazbě jakou důležité součástí práce se skupinou. Významného prostoru se dostává třídnickým hodinám jako organizační formě přímo vybízející k využití pro práci se skupinovým klimatem – včetně aktuálních výzev, které do této oblasti vstupují (online třídnické hodiny, začleňování žáků s odlišným mateřským/primárním jazykem, práce s tématem války atd.) a aktuálních trendů v oblasti nástrojů (projekt Dobronauti, edukační únikové hry, možnosti využití nových sociálních médií atd.)

Odborná kniha má teoreticko-empirický charakter. Přináší konkrétní náměty na aktivity, projekty a nástroje využitelné v různých formách práce se třídním/skupinovým klimatem (portál jsns.cz, využití filmové výchovy a audiovizuálních materiálů obecně, karetní transformační hra, gamifikační prvky, zážitková výchova atd.), nabízí však i pohled výzkumný – součástí publikace je prezentace aktuálních dat¹ z výzkumného šetření autorů změřeného na jeden z nejaktuálnějších fenoménů využití gamifikace (akcelerovaný zejména potřebami vyvolanými dlouhým obdobím distanční výuky během plošného uzavření škol) v podobě jednoho z největších trendů při práci se školní třídou/výchovnou skupinou, a to online edukačních únikových her.

¹ Vybraná data byla publikována v rámci příspěvku na mezinárodní vědecké konferenci ICERI 2021.

I Třídní klima a možnosti jeho pedagogického ovlivňování

Třídní klima je velmi často diskutovaný fenomén, který není snadné definičně vymezit. V odborné literatuře se chápe jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení účastníků, které v nich jako spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí (Čapek, 2010), nebo se považuje za „jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci“.

(Mareš, 1998)

Mezi determinanty, které třídní klima ovlivňují, můžeme zařadit:

1. Zvláštnosti školy (typ školy, její zaměření, pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce)
2. Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací
3. Zvláštnosti učitelů (osobnost učitele, preferované pojetí výuky a vzdělávání)
4. Zvláštnosti školních tříd
5. Zvláštnosti žáků (Lašek, 2007)

Soudobá edukace by se měla orientovat na rozvoj tzv. intelektuálních ctností, mezi které patří např. zvědavost, pokora, pečlivost, pozornost, odvaha a houževnatost (srov. Hurajová, Hladíková, 2022). Rozvoj všech těchto dovedností vedoucích k jakési otevřenosti mysli (open mindedness) patří mezi sekundární cíle aktivit, které primárně pracují na zkvalitnění třídního klimatu. Skupinová dynamika každého kolektivu je velmi osobitým, specifickým jevem, který je ovlivňován řadou provázaných faktorů. Jejich alespoň rámcová znalost je důležitým předpokladem pro porozumění procesům, které ve třídě probíhají, a pro jejich pozitivní modelování. Základní prvky skupinové dynamiky i jejich vzájemnou provázanost naznačuje schematicky obrázek 1: Schéma skupinové dynamiky a jejích prvků dle Z. Matuly (in Švec, Jeřábková & Kolář, 2007, str. 17)



Obr. 1: Skupinová dynamika

Bezpečné klima školních tříd je důležitým prvkem efektivního vyučovacího procesu a optimálního rozvoje vzdělávacího potenciál žáků. Pro každého pedagoga je proto klíčové, aby disponoval kompetencemi v oblasti diagnostiky klimatu třídy, orientoval se v sociálně psychologických jevech, které se ve školním prostředí vyskytují a uměli navrhnout a provést vhodnou intervenci pro třídní kolektiv hledáním optimálních pedagogických postupů, které vedou ke zlepšení klimatu výuky. Klima třídy je možné pomocí vhodných intervenčních kroků ovlivňovat. Cílem práce s třídními kolektivy by měla být obecně pozitivní změna klimatu s cílem vytvoření emočního zázemí a kvalitních interpersonálních vztahů. Změna klimatu je však dlouhodobým procesem, který může mít řadu etap. Základním krokem je zjištění přání žáků týkající se sociálního klimatu třídy, porovnání rozdílů v přání učitelů a žáků i ve vnímání aktuálního stavu pedagogů a žáků. Promyšleně a velmi citlivě rozhodnou o oblastech, v nichž je třeba klima třídy změnit a vytipovat oblasti, které je žádoucí posilovat a udržet alespoň dosavadní stav. (Friedlová a kol, 2012)

1.1 Pozitivní klima

Sociální klima kolektivu je tvořeno fyzikálními faktory (např. osvětlení, výzdoba, velikost místnosti) a psychosociálními faktory. Psychosociální faktory jsou tvořeny vztahy mezi členy skupiny. V případě školní třídy jde v širším slova smyslu o všechny aktéry edukačního procesu, přičemž nejintenzivněji se jedná o žáky a učitele. Vliv na výsledné klima ve třídě ale má i vedení školy, vztahy mezi členy pedagogického sboru a vztah mezi zástupci školy a rodinou žáků (Hrouzek, Marková a kol., 2012).

„Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Nepůsobí ovšem globálně, ale výběrově.“ (Mareš, 1998, s. 3)

Již před 24 lety Mareš (1998) uvedl, že pro pedagogy je nezbytné, aby byli schopni:

- získat dostatečné teoretické znalosti o sociálně-psychologických jevech, které se ve školství vyskytují
- umět diagnostikovat klima školní třídy, klima školy, příp. klima učitelského sboru
- umět (na základě zjištěných skutečností) navrhnout a provést vhodnou intervenci, která by pomohla jak žákům, tak učitelům.

Cílená práce s klimatem skupiny je důležitá součást pedagogického působení ve všech typech kolektivů, ať už se jedná o a) zcela nový kolektiv – „kolektiv bez minulosti“, b) kolektiv vzniklý spojením dvou nebo více částí různých tříd – „kolektiv více minulostí“, c) kolektiv s delší společnou minulostí, jde o tři varianty typu třídy „pozitivně vyladěný“ – kolektiv s funkčními normami, „slabý kolektiv“ – bez sounáležitosti ke skupině, „negativně laděný“ – kolektiv s negativními normami (Fialová, 2017). Odborná práce se sociálním klimatem by měla směřovat k rozvoji a prohloubení klíčových kompetencí členů kolektivu s cílem přípravy do budoucího života. „Vždy se pracuje se znalostmi, dovednostmi a postoji jedince, čímž vzniká jedinečná příležitost toho využít pro vědomý rozvoj klíčových kompetencí.“ (Drahanská a kol., 2011) Správně fungující tým (respektive třídní kolektiv) se vyznačuje tím, že má společný cíl a zájem, je kohezní, probíhají v něm silné skupinové procesy a zodpovědnost za tvorbu rozhodnutí a řízení skupinových procesů (Brontosaurus, 2013a).

V kontextu tématu knihy je vhodné uvést základní vývojové fáze skupiny, které jsou důležitým teoretickým pozadím práce s jakoukoliv sociální skupinou. Hovoříme o fázích forming, storming, norming, performing a adjourning (srov. Brontosaurus, 2013a).

1. Forming (fáze formování skupiny)

První setkání v rámci tvorby nové skupiny je charakteristické testováním norem, hledáním vlastní pozice v nově vzniklém týmu a především tvorbou vztahů. Později se během této fáze začínají vytvářet dvojice, nebo malé skupinky členů, kteří mají k sobě blízko. Fungování skupiny v této fázi je většinou ovlivněno tím, že se členové chtějí ukázat v tom nejlepším světle. Pedagog by v prvotní fázi vývoje skupiny měl zejména vytvářet pozitivní a bezpečnou atmosféru, umožňovat vzájemné poznávání se jednotlivých členů skupiny. Po programové stránce je vhodné zařazovat aktivity seznamovací a

ledolamky s cílem hlubšího seznámení se uvnitř skupiny. Naopak nevhodné je zařadit složité týmové činnosti a intenzivní zpětnovazebné techniky.

2. Storming (fáze vyjednávání pozic, procesů a struktury)

Storming, označovaný také jako boj o moc, nebo kvašení, je fáze opadnutí euforie z nově vzniklé skupiny, ve které se patrněji do popředí dostává „boj o přijetí“, testování hranic a objevování vlastních i skupinových limitů. V této fázi se pedagog může setkat také s nespokojeností některých členů, což se nejčastěji promítá do reflexe a zpětné vazby – více se v ní otevírají první konflikty uvnitř skupiny a nespokojenost s vůdcem skupiny. Proto by v této fázi měl pedagog podpořit skupinu tím, že bude i nadále vytvářet bezpečný prostor, bude se snažit facilitovat případné konflikty a zařadí do programu tvorbu pravidel. Vhodné je zaměřit se na takové aktivity, které budou orientovány pohybově, nebo budou rozvíjet komunikační dovednosti.

3. Norming (fáze shody na základních normách skupiny)

Tato fáze je velmi důležitá vzhledem k nastolení spolupráce a sounáležitosti ve skupině. Vzhledem k tomu, že v této fázi už jsou většinou jasně rozdělené skupinové role a pozice, opadá také množství možných konfliktů z toho plynoucích. Skupina se v této fázi ujasňuje své potřeby a dochází k akceptaci dalších členů skupiny. Skupinu a její další vývoj lze podpořit aktivitami zaměřenými na zapojení všech členů, aktivitami zaměřenými na kooperaci a komunikaci. Pokud ve fázi normingu skupinu doplní nový člen, vrací se skupina do předchozí fáze.

4. Performing (fáze výkonnosti)

Fáze performingu patří mezi nejvýkonnější stádia skupiny, je charakteristická synergií, zaměřením členů na společné cíle, skupina v této fázi otevřeně komunikuje, sdílí emoce, je schopna kooperace. V tomto stádiu mohou být do programu zařazeny náročnější aktivity a úkoly včetně těch, které hráče dostávají do netradičních nebo nekomfortních situací, nebo využívají atypické pomůcky.

5. Adjourning (fáze ukončení)

Skupina ve fázi ukončování a rozpadu potřebuje více péče, čím déle spolu žila. I z tohoto důvodu je opodstatněné ošetřovat emoce, zahrnovat do programu závěrečné rituály, aktivity zaměřené na reflexi (v té se orientujeme zejména na pozitivní společné zážitky a získané zkušenosti).

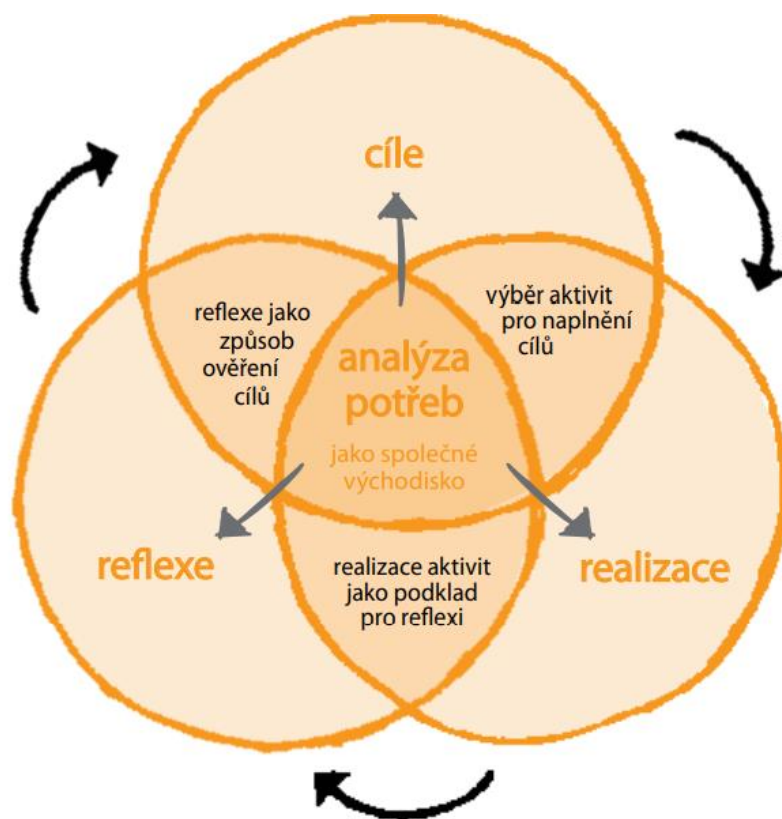
1.2 Zážitková pedagogika jako východisko pro práci se skupinovým klimatem

Zpozitivňování sociálního klimatu v současné době reflektuje základní principy zážitkové pedagogiky. „Základním pravidlem zážitkové pedagogiky je to, že zážitek nemá smysl v sobě samém, ale slouží jako prostředek k rozvoji, výchově a vzdělávání. Nejde tedy o to, aby se žáci jen tak bavili a hráli si, ale o to, aby byly jejich zážitky zdrojem nové zkušenosti v oblasti předem stanoveného učiva. Bude třeba jim pomoci pojmenovat, co zažívali, jakou zkušenost prodělali, co to pro ně znamená a jak s tím dále naloží.“ (Drahanská a kol., 2011) „Pod označením zážitková pedagogika rozumíme takové výchovné procesy, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzovými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem; tím pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj osobnosti směřující k harmonii.“ (Jirásek, 2004)

Zážitková pedagogika pak v edukační realitě funguje ve dvou základních oblastech, přičemž první z nich se úzce dotýká problematiky sociálního klimatu:

1. oblast zahrnuje sebepoznání, skupinovou tvorbu, spolupráci ve skupině, řešení úkolů, komunikaci, zpětnou vazbu a rozvoj dovedností, postojů a hodnot.
2. oblast se skládá z obsahu školních předmětů, průřezových témat, témat projektového vyučování a ukazuje možnosti využití při realizaci školních výletů, kurzů a mimoškolních aktivit (Prázdňinová škola Lipnice, 2018).

Metodický postup zážitkové pedagogiky využitelný v práci s třídním klimatem znázorňuje následující schéma dle Drahanské a kol., 2011.



Obr.2: Metodický postup práce s třídním kolektivem na principech zážitkové pedagogiky (Drahanská a kol., 2011)

První fází tvoří analýza potřeb skupiny (např. žáci nejsou schopni ve skupině spolupracovat, při kooperaci se nedokáží dohodnout a společné aktivity končí konflikty uvnitř skupiny), na kterou se dále naváží cíle (v našem případě se pedagog zaměří na to, aby žáci byli schopni společně vycházet bez konfliktů, navzájem se tolerovat a respektovat a společně zažívat každodenní i nové situace). Pokud známe potřeby skupiny a definovali jsme cíle, je možné přistoupit k realizaci aktivit, které následně vedou k reflexi – zjišťujeme, co si žáci z aktivity odnesli, co nového se naučili, co nového pochopili atd. (problematice reflexe je věnována samostatná kapitola této knihy).

Zkušenostní učení je charakteristické následujícími prvky (Hanuš, Chytilová, 2009):

- „Je lépe koncipováno jako proces a není pevně dán termín dosažení výsledků
- je to průběžný proces zakotvený v zážitcích
- vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí
- je to holistický proces
- zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředním
- je to proces tvoření vědomostí.

Na těchto základech je postaven také model tzv. Kolbova cyklu učení (viz následující obrázek).



Obr. 3: Kolbův cyklus učení (Prázdninová škola Lipnice, 2018)

Kolbova představa o učení je založena na zisku zkušeností z předchozích aktivit, sledování změn, pojmenování toho, čeho žáci dosáhli a jakým způsobem a především co si odnáší do budoucnosti. „Kolbovo původní schéma mělo tyto fáze: - zkušenost, - kritická reflexe, - aktivní zobecnění, - aktivní experimentování. Základem tohoto cyklu učení prožitkem je vždy spirála nebo kruhovitý útvar (nekonečný) složený z dvou až pěti sekvencí, z nichž každá předchází navazuje na tu následující a je pro ni určitou motivací. Proces prožitkového učení začíná aktivitou či hrou, která je v následující fázi následována debriefingem, či reflexí prožitého, přičemž součástí této sekvence je diskuze o prožitcích samotného člověka a následně o tom, jak se zachovala skupina. Po zobecnění těchto postupů se poté vymyslí nové postupy, případně řešení situací.“ (Sýkora, 2015)

Vycházíme-li z principů zážitkové pedagogiky, lze v práci s klimatem v zásadě využít tři varianty působení, a to aktivity (hry), modelové situace a reálné výzvy (srov. Drahanská a kol., 2011). Aktivity jsou připravené a často v praxi osvědčené hry, které mají za cíl rozvíjet konkrétní kompetence. Jejich autoři je pedagogům předkládají s různými informacemi (potřebný čas pro realizaci, pomůcky, cíle, metodická doporučení, pravidla, motivace atd.). Modelové situace je možné více přizpůsobit potřebám konkrétní skupiny, reálné výzvy jsou potom skutečné situace, do kterých se skupina sama dostává a je třeba je společným úsilím řešit. Program potom aranžujeme tak, abychom reflektovali následující hlediska (srov. Drahanská a kol., 2011):

- záměr (hledáme takovou aktivitu, která odpovídá našemu záměru, ne naopak)

- praktické aspekty (zohlednit musíme všechny praktické okolnosti – velikost skupiny, místo, kde program proběhne, kolik času máme k dispozici...)
- skupinová dynamika (ve které fázi skupinové dynamiky se třída nachází – otevírat některá témata ve fázi konfliktů bude rizikovější).

Při zážitkově orientovaných aktivitách je vhodné zařadit také činnosti zaměřené na zpětnou vazbu. Ty realizujeme (Prázdninová škola Lipnice, 2018):

- po zadání instrukcí – ověřujeme si, zda jsme instrukce řekli jasně, zda a jak žáci rozumí zadání
- v průběhu aktivity – ověřujeme si, zda žáci chápou, co mají dělat
- po aktivitě – v podstatě jde o součást reflexe
- po každém teoretickém vstupu – ověřujeme si, zda naše sdělení byla srozumitelná
- po každém bloku – ověřujeme si, zda žákům vyhovuje nastavené tempo a zda se orientují v tématu.

Pro zvýšení efektu práce se skupinovou dynamikou během třídnických hodin je vhodné využívat prvý zážitkové edukace. Zde se prožitek stává ústřední konceptem a z edukačního hlediska je zejména tzv. optimální prožitek, tzv. flow, nebo flow efekt (Jansa, 2018). Autorem pojmu je americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi a v odborné literatuře se často diskutuje jeho překlad (plynutí, hladké proudění), nebo ponechání v anglickém taru “flow”. Zmíněný jev vypovídá o jedincově specifické motivaci – motivaci vnitřní, velmi silné a velmi příjemné. (Man, Mareš, 2005).

Žák/student ve stavu plynutí je natolik soustředěn na vykonávanou činnost, že jí přiřazuje maximální důležitost. Je tedy velmi důležité, aby během dané aktivity byli ponořeni do fiktivní situace, při které se mění vnímání času i emocí. (Jirásek, 2004)

Stav flow je typický u aktivit, které „účastníky baví, dokáží se do nich zabrat, ponořit, nevnímají čas kolem sebe a zabývají se jí bez viditelné námahy. Zažívají při tom příjemný pocit spontánního plynutí, pocit, který lze přirovnat k unášivému proudu.“ (Man, Mareš, 2005)

Stav flow se však objevuje pouze, pokud jsou výzvy daného programu a dovednosti účastníka na stejné úrovni nad kritickým prahem dovednosti účastníka i výzva situace. Když dovednosti převyšují požadavky výzvy, dostavuje se nuda. Pokud dovednosti nestačí nárokům výzvy, výsledkem je strach. Když ale výzva i dovednosti padají pod kritický práh, je výsledkem apatie. (Činčera, 2007)

1.3 Aktivity v zážitkové práci se skupinou

Aktivity využívané v průběhu prožitkové práce s kolektivem můžeme rozdělit do několika kategorií, které naznačují, že takový způsob práce má určitou dramaturgii. Například ice-break aktivity slouží k uvolnění atmosféry na počátku setkání, zatímco na závěr zpravidla zařazujeme reflektivní techniky, „hladící“ aktivity atd. Vzhledem k tomu, že existuje množství různých typologií a klasifikací herních aktivit, níže vycházíme z dělení podle Sýkory (2006).

Seznamovací hry slouží k seznámení s ostatními účastníky (ve školním prostředí je typicky používáme například na začátku adaptačního kurzu pro nové studenty, při vzniku nové třídy, příchodu nových žáků atd.). Jsou založeny na neohrožujícím kontaktu, představování sebe sama a poznávání ostatních. Nemusí být zaměřené výlučně na zapamatování jmen, ale i na stručné zmapování zájmů a základních informací o žácích. (Sýkora, 2006)

Ice – break aktivity (icebreakery, ledolamky, lamače ledů) mají důležitou funkci: prolomení počátečního studu a nedůvěry (u žáků někdy dokonce nechut nebo odpor k dané aktivitě). Následují po seznamovacích hrách a mají za úkol připravit skupinu na další společné (hlavní, nosné) činnosti. Základní charakteristikou ice-break aktivit je, že bývají zpravidla krátké a jednoduché bez složitých pravidel nebo náročných pomůcek nebo přípravy. Tento typ aktivit pracují typicky se smíchem jako a katarzí vnitřního napětí a nedůvěry, prolomováním bariéry intimní zóny mezi jako prostředkem vytváření vztahů na neformální úrovni nebo mívají funkci „rozcvičky“, která připravuje účastníky na náročnější aktivity. (Sýkora, 2006)

Team spirit aktivity patří mezi výhradně nesoutěžní aktivity, které napomáhají účastníkům s budováním vztahu k ostatním členům skupiny. Jsou založeny na kooperaci a zapojení všech členů týmu. Jejich hlavní cílem je identifikace jednotlivých členů s týmem a pocit vlastní zodpovědnosti za týmovou práci. (Sýkora, 2006)

Warm-up aktivity (energizery) jsou typově velmi podobné ice-break aktivitám, liší se v podstatě pouze svojí pozicí v rámci dramaturgie prožitkového bloku (ice-breakery na jeho počátku, warm-up aktivity v pozdější fázi programu) Smyslem zařazení warm-up aktivity je „zahřátí“ skupiny a příprava účastníků na následnou společnou aktivitu, typicky jsou energizery využívány k „nastartování“ kolektivu po

přestávce (poledním klidu, obědové pauze, volném víkendu atp.) a jeho adekvátnímu vyladění na další činnosti. (Sýkora, 2006)

Hry na důvěru jsou v práci s třídním kolektivem nezastupitelné, s ohledem na fakt, že pracují s principem přenášení odpovědnosti za jedincovu bezpečnost či konání na jiného člena skupiny (nebo celou skupinu). Jsou velice potřebné pro fungování jakékoli skupiny. Tyto aktivity jsou založeny na nastolování pocitů důvěry v ostatní i v sebe samého, učení zodpovědnosti za druhého, ohleduplnosti k dalším členům týmu atd., čímž jsou velmi důležité pro fungování jakékoliv skupiny obecně. (Sýkora, 2006)

Problem solving activity – aktivity zaměřené na řešení problému jsou většinou hlavní (nosnou) náplní každého bloku, kurzu nebo například třídnické hodiny. Tato skupina aktivit předkládá v kontextu určité herní situace konkrétní problém, který často ke svému vyřešení vyžaduje spolupráci celé skupiny nebo menších, pedagogem vytvořených skupinek. Podle typu problému, který skupina řeší, pak paralelně dochází k osvojování či zdokonalování konkrétních dovedností, na které je problém zaměřen. Účastníci si mohou vyzkoušet si své reakce v netradičních simulovaných situacích a podobně, učí se poskytovat i využívat vzájemnou podporu, spolupracovat a efektivně komunikovat. (Sýkora, 2006)

Zpětná vazba je jedním z faktorů, který definuje specifika prožitkově stavěných herních aktivit, které mají pedagogické využití od rekreačních her (které jsou pro každého jedince i skupinu důležité také, ale patří mimo rámce tohoto tématu). Je velmi vhodné tyto aktivity ukončit kvalitní zpětnou vazbou (Sýkora, 2006). Zde je již naprosto nezbytné zařazení zpětné vazby. Cílem těchto aktivit totiž není jen zvládnutí daného problému, ale zejména zamyšlení se nad průběhem a zobecnění prožívaného (Sýkora, 2006). Hlouběji o zpětné vazbě a reflektivních technikách pojednává kapitola Reflexe jako důležitá součást třídnické hodiny.

2 Třídnická hodina jako prostor pro práci s klimatem třídy

Třídnická hodina je v praxi dobře známý pojem, který je však teoreticky v odborných zdrojích poměrně málo zpracován (NPI, 2020). Musil, Říčan (2019, s. 56) definují třídnickou hodinu jako „jakýkoliv čas strávený v prostředí školní třídy (ve významu skupiny, nikoliv nutně místnosti), během něhož dochází k reflexi událostí a situací v této třídě nastalých a ideálně k jejich řešení“. Cílem třídnické hodiny je a) v rámci třídy – podpora vytváření koheze třídy, žádoucích hodnot, kvalitní komunikace, pozitivního vnímání reality, prevence rizikového chování, profilace třídy, vytvoření prostoru pro zdravé komunikační prostředí, b) ve vztahu mezi třídním učitelem a třídou – umožnění pravidelného kontaktu, podpora důvěryhodného vztahu mezi třídním učitelem a třídou, vytvoření předpokladů k včasnému odhalení výskytu možného rizikového chování, c) v rámci školy – zlepšení vztahové atmosféry ve škole, snížení výskytu rizikového chování (šikana, kriminalita, užívání návykových látek, aj.), zvýšení kooperace ve vztazích (Fialová, 2017). Cílem třídnické hodiny by mělo být utužování dobrých vztahů mezi žáky, konstruktivní řešení problémů třídy, plánování třídních akcí a jejich organizace, teambuilding (i mimoškolní), poznávání spolužáků a třídního učitele, předcházení výskytu rizikového chování (Musil, Říčan, 2019). Do třídnické hodiny naopak nepatří řešení administrativy, omluvy nepřítomnosti ve škole nebo neempatická a neodborná práce s klimatem skupiny.

„Třídnická hodina umožňuje více či méně pravidelné a nerušené setkání třídního učitele s jeho třídou za účelem řešení aktuálních i nadčasových témat mimo rámec běžných vyučovacích předmětů. Třídnické hodiny jsou zařazeny do rozvrhů tříd jako samostatné hodiny nebo je jejich obsah zakomponován v jiných předmětech, většinou humanitního směru (etická výchova, občanská výchova, osobní a sociální výchova atp.). Dá se říct, že se v českém školství setkáváme s následujícími variantami:

- neexistence třídnické hodiny – školy ji vůbec nerealizují, ani nemají představu, co by vlastně bylo její náplní;
- předmět, který má rysy třídnické hodiny – např. prvostupňová škola má ve svém ŠVP předmět etické výchovy, který má své pevné místo v rozvrhu a koná se každý týden;
- třídnická hodina jako prostor pro organizačně-provozní záležitosti třídy – třídní učitel ji svolává nahodile podle potřeby, a to několikrát ročně, mimo rámec běžného rozvrhu;

- třídnická hodina jako prostor pro posilování kolektivu školní třídy – tento typ slouží pro podporu kolektivu školní třídy a k řešení školních i mimoškolních záležitostí – u nás bohužel stále nemá své pevné místo ve standardních rozvrzích tříd a koná se pravidelně nad rámec rozvrhu.“ (NPI, 2020).

Třídnické hodiny by měly být založeny na základě prvků zážitkové pedagogiky (vystoupení z komfortní zóny, reflexe po aktivitě). „Realizace třídnických hodin mají určité zákonitosti a využívají prožitek jako základní formativní prvek. V podstatě jde o to, abychom zprostředkovali dítěti takový prožitek v situaci, kterou by v běžném životě nezažilo nebo zažilo později.“ (Fialová, 2017) „Správná volba aktivit, jejich praktické zadání a následné vytěžení je metodický proces, který má své zákonitosti, a který je třeba si vždy rozmyslet předem.“ (drahanská a kol., 2011) V rámci třídnických hodin lze pracovat s různými tématy a posilovat řadu měkkých dovedností. Vymezovány jsou např. tyto oblasti třídnických hodin (Skácelová, 2012):

- pravidelně lze pracovat se vztahy uvnitř třídy
- podporujeme zdravé způsoby chování mezi žáky
- rozvojíme osobnost a sociální dovednosti žáků
- třídnická hodina představuje prostor pro řešení aktuálních problémů třídy
- základem práce v třídnické hodině je práce s pravidly třídy
- dáváme žákům prostor pro formulaci vlastních názorů a vedem je k vědomí toho, že mohou konstruktivně ovlivňovat své okolí
- třídnická hodina může zahrnovat vedení žáků k samostatnosti při řešení problémů a k přijetí zodpovědnosti za tato řešení
- třídnické hodiny a jejich náplň slouží jako prevence rizikového chování.



Doporučení pro realizování třídnických hodin a bezpečné práce se skupinou podle Hrouzka, Markové a kol. (2012):

- Zasahujte do činnosti dětí pouze v případě, kdy je to nezbytně nutné.
- Nechejte děti pracovat samostatně a pozorujte (případné postřehy si můžete zapisovat).
- Na psychosociálních aktivitách hraje velmi důležitou roli reflexe, proto ji věnujte patřičnou pozornost a dostatek času.
- Z reflexe se mnohdy vyvine velmi zajímavá a přínosná debata. Slouží také k tomu, aby se učitel dozvěděl, jak kdo reagoval, co cítil, atd. a také poskytuje učiteli možnosti hodnocení aktivity.

- Vždy se snažte o to, aby děti neodcházely v nepohodě nebo s pocitem „nedokončenosti“ a toho, že něco neumí. To znamená vždy uzavírat aktivitu souhrnem, pochvalou a poděkováním za spolupráci.
- V závěru věnujte pozornost každému jednotlivci, dejte prostor každému, kdo to (dle vašeho uvážení) potřebuje nebo kdo si to řekne.
- Nejdůležitější je pocit bezpečí a jistoty.
- Komentujte, ale nehodnoťte negativně, podporujte, oceňujte.
- Povzbuzujte děti k otevřenosti a upřímnosti. Velmi přínosným je zapojení učitele do aktivity.

Doporučovaná struktura třídnické hodiny se skládá ze tří typů aktivit (srov. Fialová, 2017, Na Daliborce, 2018). Zahájení hodiny by mělo být spojeno s krátkou, nenáročnou úvodní aktivitou (tzv. ice-breakerem – ledolamkou), ve které je cílem vzájemné naladění skupiny a pobavení. Následuje hlavní (nosná) aktivita zaměřená na rozvoj měkkých dovedností (spolupráce, komunikace, řešení problémů, tolerance, asertivita, kreativita apod.). Hlavní aktivita by měla být uvedena vhodnou motivací a následovat by mělo srozumitelné vysvětlení pravidel hry. Třetí a zároveň nejdůležitější částí třídnické hodiny by měla být závěrečná reflexe, označovaná také jako zářmování (viz následující kapitola). Jednotlivé součásti třídnické hodiny je vhodné postavit na předem daných pravidlech.



V praxi se často pracuje se čtyřmi základními pravidly, která Centrum primární prevence Magdaléna (2020) shrnuje takto:

Pravidlo 1: Mluví jenom jeden

Dát si vzájemně prostor je důležité proto, abychom se slyšeli a abychom mohli vnímat, co ten, kdo mluví, říká.

Pravidlo 2: Všichni jsme si rovni

I proto sedíme společně v kruhu, kde nikdo není výš nebo níž, blíž nebo dál. Rovni jsme si především v názorech a postojích. Cokoliv nás napadá, můžeme říct (když nemluví někdo jiný), všechny myšlenky nebo pocity mají stejnou hodnotu. Pokud máme jiný názor, sdělujeme ho s respektem k tomu předešlému. Nikomu se za jeho myšlenky, názory nebo otázky nebudeme smát.

Pravidlo 3: Důvěřujeme si

Během bloku se může stát, že se někdo svěřil s nějakou osobní, důvěrnou informací. S takovými informacemi budeme i důvěrně zacházet. Respektujeme soukromí každého a nepoužíváme to, s čím se nám svěřil, jako zbraň proti němu. Neposmíváme se mu, nevynášíme tuto informaci dál – mimo třídu se záměrem dotyčnému ublížit nebo mu nějak uškodit.

Pravidlo 4: Právo říct STOP

Každý má právo se z osobních důvodů nezúčastnit techniky (např. neodpovědět na otázku), pokud je mu situace jakkoliv nepříjemná. Závažnost jeho důvodů posuzuje člověk sám. Pravidlo prosím nezneužívejme, důvodem k jeho využití by nemělo být „dneska se mi nějak nechce“. Učíme se tak vnímat svoje osobní hranice a držet si je.

Jednou z důležitých činností pedagoga během třídnické hodiny je vedení jednotlivých aktivit. To se skládá jednak z nastavení hranic a pravidel a také z facilitace dění. Prázdninová škola Lipnice (2018) hovoří o těchto dílčích činnostech:

1. V rámci stanovování hranic je důležité nastavení pravidel, doplnění instrukcí a hlídání dodržování pravidel
2. Během facilitace dění může pedagog reflektovat situace, ve kterých se účastníci nacházejí („V tuto chvíli mluvíte všichni najednou.“), ale také povzbuzovat a hodnotit („Všechny skupiny si s touto aktivitou poradily.“ – „Jdete na to správným způsobem.“) V některých případech velmi dobře funguje podpora žáků prostřednictvím otázek („Jaké možnosti byste ještě mohli využít?“ – „Co můžete v tuto chvíli udělat?“) Pedagog také může žákům pomoci s orientací v situaci („Ještě máte deset minut do konce.“ – „Na většinu věcí jste přišli, zkuste si to zrekapitulovat, jestli vás ještě něco napadne.“ – „Podívejte se ještě jednou na pravidla, třeba v nich najdete nějaké vodítko.“) a v neposlední řadě je důležitá přímá pomoc, kontrolování a projevování zájmu („Jak vám to jde?“ – „Jak jste na tom?“ – „Kolik ještě potřebujete času?“). Chybou není ani to, pokud v určitých situacích a při některých aktivitách pedagog cíleně nereaguje, mlčí, pouze pozoruje a případně si vytváří poznámky (podklady pro reflexi, poznámky k průběhu hry, důležité momenty apod.).

Mezi limity třídnické hodiny v prezenční formě patří (Na Daliborce, 2018):

- Pocit nedůvěry mezi dětmi nebo k učiteli - je třeba zvolit aktivity dle stavu kolektivu.
- Některé děti mohou prožívat tato sezení negativně – obsah se jich může dotýkat, vyvolá silnou emoční odezvu a lítostí se může dítě i rozplakat.
- Technika může být i zdrojem smíchu a sklouzne k frašce – doporučujeme s aktivitou přestat a nahradit jí diskuzí o pocitech dětí ve skupině.
- Role „třídní šašek“ – nutné je hájit důstojnost dítěte za každou cenu.
- Negativní zpětná vazba – stává se to v začátcích realizace třídnických hodin.

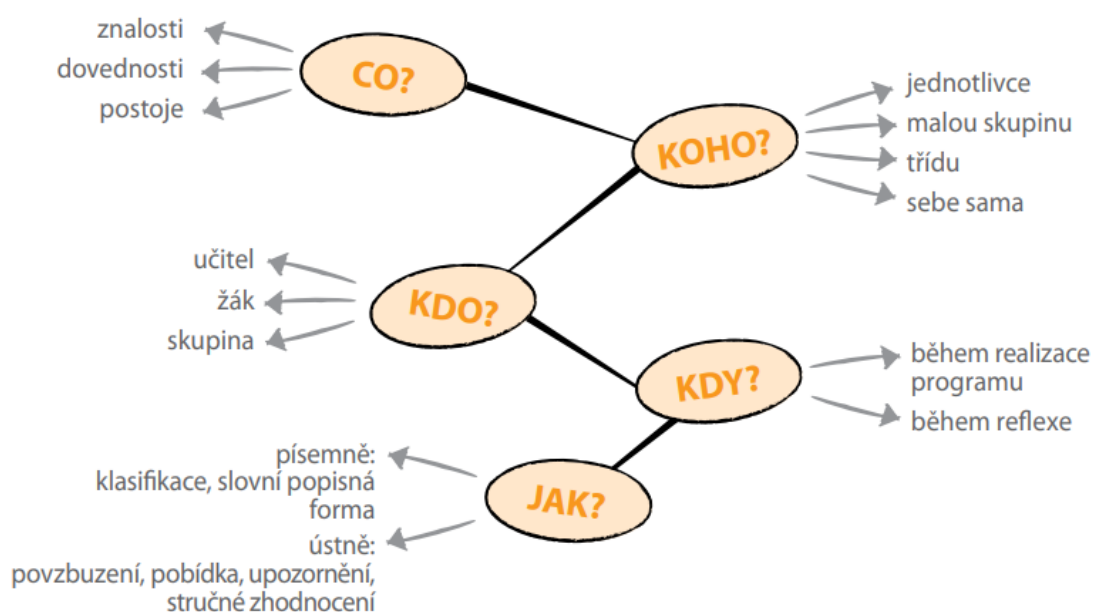
- Nepředvídatelné situace, které nečekáte – v takovém případě radíme činnost pozastavit, sednout si s dětmi opět do kruhu a zeptat se jich, jak situaci vnímají a co prožívají.

2.1 Reflexe jako důležitá součást třídnické hodiny

Reflexe je zpětná vazba k zážitku jednotlivce či skupiny, která je většinou řízená zkušenější osobou, která určuje cíl a průběh. Během reflexe hodnotíme aktivitu, její zlomové momenty a hledáme přesahy do našeho reálného života (Hlavová, 2008). „Reflexe je sice poslední fáze metodického principu, ale rozhodně ne méně důležitá, a proto je s ní třeba počítat už při přípravě časového harmonogramu hodiny. Představuje plnohodnotnou součást celého učebního procesu. Jedná se o fázi, během které se ohlížíme za tím, co jsme zažili, a většinou se prostřednictvím řízené diskuse snažíme dojít k cílům učebního procesu. Vytěžení programu může být nakonec časově mnohem náročnější než samotná realizace aktivit.“ (Drahanská a kol., 2011) „Reflexe má upevnit dětský zážitek a především umožnit dětem hovořit o tom, co jim aktivita přinesla. Tato závěrečná část je nejdůležitější součástí celé třídnické hodiny, bez závěru bychom neměli opouštět třídu. Dítě v takové hře zažívá řadu emocí. Mohou být příjemné, ale i zcela nepříjemné. Třídní učitel by měl vést dítě svými otázkami tak, aby si samo nahlas řeklo, co vlastně prožívalo. Typické otázky mohou být: „Bylo to příjemné? Jak se ti vyplňoval ten úkol, na jaké úskalí jsi narážel/a? Stává se ti v běžném životě, že zažíváš něco podobného? Čí reakce Tě překvapila? Ke komu ze třídy máš svými názory nejbližší? S kým se vůbec neshoduješ?“ atd.“ (Na Daliborce, 2018) „Je dobré chápat reflexi jako jedinečný prostředek k vylepšování vztahů mezi dětmi. Společná reflexe, která navíc probíhá v bezpečném prostředí, může v dětském životě představovat momenty, které běžně nezažívá. Navíc různé zkušenosti a pocity ze stejné hry dávají možnost pochopit osobní odlišnosti.“ (Hlavová, 2008)

Třídnická hodina nebo jakákoliv podoba programu cíleného na práci s klimatem skupiny je úzce spojena s hodnocením a mnoho pedagogů přesně neví, zda a jakým způsobem žáky v tomto směru hodnotit. Hodnocení dětem říká, nakolik se jim práce již objektivně daří a kde mají prostor pro zlepšení, zpětná vazba pomáhá dětem pochopit, jak jejich činnosti a fungování viděli ostatní a reflexe pomáhá dětem pochopit, čím dospěly ke svému výsledku (Slejšková, 2022). Drahanská a kol. (2011) přináší mapu faktorů hodnocení zážitkově laděných aktivit a projektů. Hodnocení by mělo být zaměřeno zejména na schopnosti a dovednosti žáků, případně jejich postoje a pokroky v těchto oblastech.

Hodnocení v personální rovině je potom závislé na typu aktivit – hodnotit lze jak jednotlivce, tak malou skupinu (tým) i celou třídu. Specifickým typem hodnocení je autoevaluace. Jestliže je pravidelnou součástí třídnických hodin, preventivních programů, adaptačních kurzů atd. nácvik sebehodnocení, velmi tím přispíváme k tomu, aby bylo dítě připravené pro budoucí život, bylo si vědomo svých silných a slabých stránek, naučilo se pracovat s chybou apod. Hodnocení po realizaci aktivity nemusí být nutně kompetencí pouze pedagoga, ale naopak vysoký potenciál má hodnocení mezi žáky navzájem a výše zmíněné hodnocení sebe sama. Vhodné načasování hodnocení aktivit nebo celého programu hraje klíčovou roli v následném maximálním vytěžení z těchto hodnotících činností. Hodnotit lze jak během samotné realizace programu, tak (v praxi častěji) během průběžné nebo závěrečné reflexe. Způsoby hodnocení doporučujeme střídat tak, aby byly pro kolektiv stále atraktivní a nestávaly se stereotypem – např. i klasická písemná forma může mít vždy jinou podobu (básnička, text písničky, rap, dopis, SMS, komiks, novinový článek atd.). V současné době lze hodnocení přesunout také do online prostředí, např. lze hlasovat pomocí mobilních aplikací, odpovídat na dotazy pedagoga nebo lektora prostřednictvím online nástrojů pro zpětnou vazbu, nebo využívat sdílených tabulí.



Obr.4: Hodnocení aktivit v třídnické hodině

Reflexí podle Prázdninové školy Lipnice (2018) rozumíme:

- fázi, v jejímž rámci se ohlížíme za tím, co jsme zažili, a většinou pomocí řízené diskuse se snažíme dojít k cílům učebního procesu

- vytěžení programu, které může být časově nakonec mnohem náročnější než samotná sehrávka aktivit
- zábavnou a objevnou fázi (stejně tak jako je zábavný a objevný samotný program)
- činnosti, u nichž jsou základem úspěchu dobré otázky a skutečný zájem o odpovědi
- velký zážitek plný překvapujících momentů pro všechny zúčastněné.

Reflexe jako podstatná součást jednotlivých aktivit i dlouhodobého programu je (Brontosaurus, 2013):

- proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se už událo
- řízený proces hodnocení programu nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů – spojených či vyvolaných programem, hrou v jednotlivcích či ve skupině
- nástroj, který nás učí vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností - vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce
- je příležitostí, jak si v uvolněné atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají obdobné prožitky z programu, hry jako my.



Během aktivit spojených s reflexí věnujeme pozornost zejména (Prázdninová škola Lipnice, 2018):

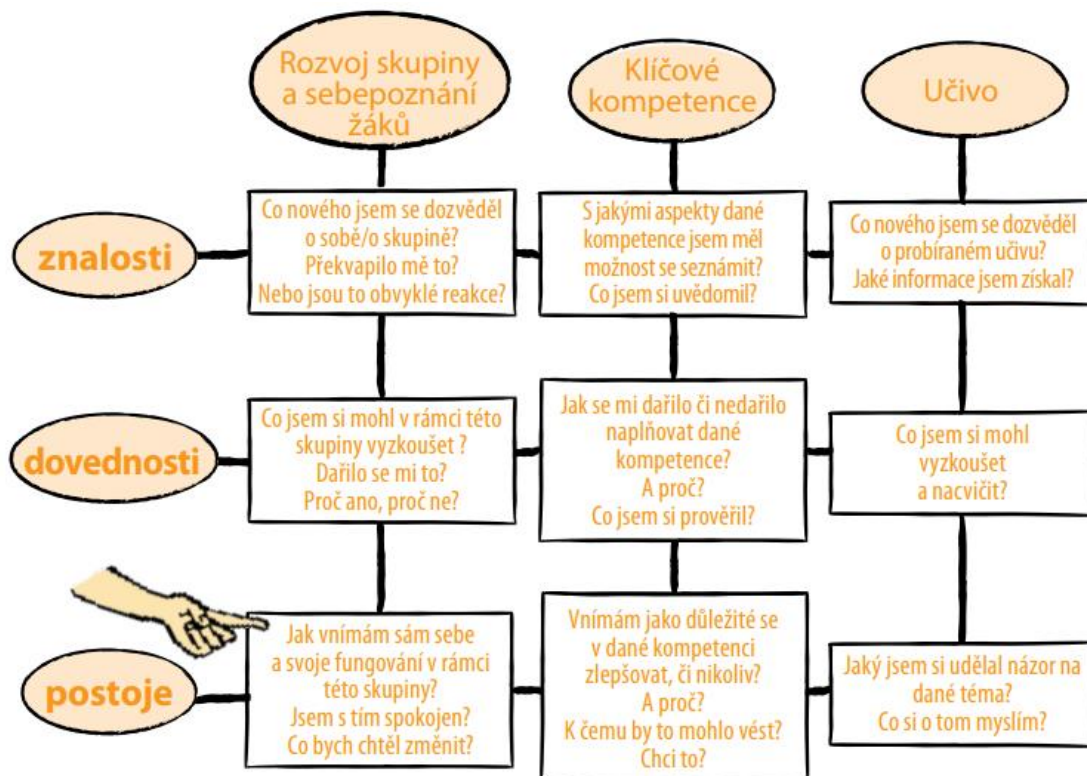
- pocitům a zážitkům žáků při aktivitě
- spojení pocitů s rozumovým pochopením (aha zážitek)
- interakcím a výměnám názorů žáků na to, co se stalo a jak to vnímali
- zpětným vazbám žáků navzájem, k aktivitě a k učiteli
- pojmenování principů souvisejících s cílem aktivity (důvodem, proč se daná aktivita konala)
- doplnění dalších informací od ostatních žáků a učitele
- spojení aktivity a výstupů s reálným (osobním) životem žáků – v rámci jejich rodiny, školy, přátel
- navození otázek k přemýšlení.

Tyto hlavní proudy krátkých aktivit zaměřených na reflexi, lze shrnout do tří základních úrovní, kterými jsou (Brontosaurus, 2013):

1. Dynamika skupiny, dění v celé skupině – společné sdílení a sdělování prožitků, společné hledání toho, co jsme se od sebe vzájemně naučili.
2. Dynamika meziosobních vztahů jednotlivých členů skupiny – diskuse o projevených emocích ve skupině i mimo ní. Častými tématy jsou uznávání, důvěra, bezpečnost, negativismus, strach z hodnocení.

- Osobní (až intimní) rovina pocitů jednotlivců – diskuse o emocích z osobní roviny. Důležitá je v tomto bodě zejména empatie a citlivý přístup pedagoga nebo lektora a dobrovolnost ze strany účastníků.

Závěrečné výtěžení aktivit v kontextu budování pozitivního klimatu skupiny může mít následující podobu:



Obr. 5: Témata vhodná pro reflexi (Drahenská a kol., 2018)

Reflexe má podle Slejškové (2022) následující charakteristiku:

- Při tomto procesu se zpracovávají nové zkušenosti, reflektují se, a tím dochází k učení.
- Reflexe je nutná k tomu, aby u žáků docházelo k uvědomění nově naučeného.
- Reflexi provádí žák (žáci) za případné pomoci učitele.
- Reflektovat je nutné také emoce – jak se žák při aktivitě cítil, zdali-mu něco vadilo.
- Reflektovat je nutné kontext – v jaké situaci učení probíhalo, v jakém vztahovém rámci, za jakých podmínek (změna kontextu může významně ovlivnit kvalitu učení – „s těmito lidmi mi to nejde, protože...).



Pravidla pro úspěšné hodnocení programu zaměřeného na sociální klima a závěrečnou reflexi shrnují Drahenková a kol. (2008) do deseti základních bodů:

1. Stres a strach nejsou dobrými přáteli hodnocení. Kdo se bojí, ten – obrazně řečeno – uteče nebo se brání. Budme tedy při hodnocení kdětem otevření, ale nezneužívejme toho k zastrašování a kárání.
2. Mělo by nám jít o to, aby se žáci zlepšovali. Proto se je nesnažme „nachytat“, nesoustředíme se jen na chyby, ale posilujme dobré výkony. Ideální je popisná podoba hodnocení (Podařilo se ti to a to; rezervy máš v tom a tom...).
3. Ve škole hodnotíme nejčastěji znalosti. Neměli bychom ale zapomínat i na hodnocení dovedností a postojů – klasifikací to ovšem nepůjde.
4. Hodnocení ve škole má především informovat o úrovni, které žák dosahuje. Získaná informace pomáhá žákům v dalším učení. (Nestačí tedy konstatovat: tvůj výkon je dobrý/špatný... je to trojka, čtyřka, ale: správně jsi udělal, vyřešil, nepovedlo se..., nebylo správně...)
5. Hodnocení žáka přináší informaci i pro nás, učitele. Dozvíme se z něj, kde leží hranice mezi tím, co žák zvládl, a co ne. Při nezdaru bychom neměli vinu svalovat jen na žáky. Problém může být i v našich nárocích. A především bychom měli žákovi pomoci naplánovat, jak se zlepšit – co zvládne sám, co s dopomocí spolužáka nebo dospělého, který mu poskytne oporu.
6. Způsoby hodnocení musí odpovídat cílům učení – pro rozvíjení sociálních či kognitivních dovedností použijme jiné nástroje než testy. Ideální je pracovat se sadami kritérií.
7. Při hodnocení musíme nutně porovnávat. Porovnávejme ale raději výkony žáků s kritérii než žáky mezi sebou.
8. Hodnocení jako jedna z forem zpětné vazby má být žákům předána co nejdříve, nejlépe hned. V praxi je to ale někdy obtížné, a proto učme naše žáky pracovat s kritérii a indikátory – budou schopni si zpětnou vazbu dávat postupně sami, a to kdykoliv.
9. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. Proto by mělo být hodnocení učitele žákům příkladným modelem. Hodnotící výroky musí být podloženy konkrétními doklady práce, žák by měl umět zdůvodnit, proč svou práci považuje za dobrou nebo špatnou. Jedině tak se žáci naučí smysluplnému sebehodnocení.
10. Zkušenosti získané při hodnocení a sebehodnocení pokládají mimo jiné základy k sebevzdělání a celoživotnímu učení.

Mezi další doporučená pravidla patří (Slejšková, 2018):

11. Nepospíchat - špatně plánovaná reflexe, kterou chceme za každou cenu zařadit v posledních třech minutách, bude nejspíš povrchní a žákům nic nepřinese.
12. Nepřednášet, jak to mělo být správně: každý žák chápe nové informace po svém a musí dostat prostor k tomu, aby si je také po svém shrnul.
13. Reflexe není kontrola toho, co se žáci naučili, při reflexi se žák vlastně stále učí a vytváří své porozumění. Kontrolovat můžeme ve chvíli, kdy učení již skončilo.
14. Efektivní není zaměřovat reflexi za mělký rozbor typu „líbilo-nelíbilo“.
15. Účastníky nelze během reflexe vyrušovat, protože na utřídění myšlenek je třeba žákům poskytnout dostatek času.

Typologie zpětnovazebných technik (Slejšková, 2018):

- Diskusní techniky: interview, diskuse, využití nezávislého pozorovatele
- Písemné techniky: deník, myšlenková mapa, poster, dokončování vět
- Techniky rychlého shrnutí zážitku: shrnutí zážitku jedním slovem, gestem, volbou pozice... (slouží k rychlému shrnutí nebo jako dynamický začátek dalších činností)
- Techniky s využitím pomůcek: pomůcky zvyšují názornost, atraktivitu a dynamiku reflexe; karty, nákresy apod.
- Symbolizační techniky: vyjádření reflexe nepřímou, symbolem (vhodné zvláště pro reflektování emocí, ale i procesu učení)
- Zpětná vazba tvořením: obraz, poster, jiný výtvar
- Hry rolí, drama



Mezi doporučené otázky k zařazení na závěr aktivit cílených na rozvoj pozitivního skupinového klimatu řadí hnutí Brontosaurus (2013):

- Jak hodnotíte hru? Co se vám podařilo?
 - Pracovali jste společně jako skupina?
 - Udělali jste něco, na co můžete být hrdí?
 - Měli jste nějaké obavy?
 - Pomohl vám někdo zdotat překážku nebo udělat rozhodující krok?
 - Proč si myslíte, že byla hra zařazena?
 - Co jste se dozvěděli o sobě a o svých schopnostech?
- Získali jste nějaké nové dovednosti a znalosti?
- Co jste se dozvěděli o druhých hráčích?
- Jak hodnotíte spolupráci a podporu ve skupině?
- Co byste udělali jinak, kdybyste hru hráli znovu?
- Můžete získané zkušenosti použít někde jinde?

3 Aktuální výzvy pro práci se skupinovým klimatem ve školství

Období pandemických lockdownů způsobilo v novodobé historii největší krizi v oblasti školství, která s sebou nesla a stále nese celou škálu následků, se kterými je nyní nutné v rámci třídnických hodin systematicky a soustavně pracovat. Co bylo možné od žáků, kteří se ocitli zpět v lavicích očekávat a co pedagogové nejčastěji řešili? (Berková, Stretti, 2020)

- Radost, že jsou opět mezi spolužáky.
- Nechuť, že se musí vrátit zpět do pravidelného režimu.
- Strach z toho, jestli budou psát písemky, jak se stihne učivo, přijímačky, maturita atd.
- Strach, že si nestihnou opravit známky do konce roku.
- Úleva, že některé jejich prohřešky mohou být zapomenuty.
- Nejistota, jak to se školou dál bude – zejména maturitní ročníky, nebo úzkostlivější děti, které mají rády věci pod kontrolou.
- Únava z dlouhotrvající blízkosti v rodině.
- Stres z odchodu z domova, ve kterém jim bylo dobře a bezpečno.
- Výčitky a strach, že jdou dělat něco, co ostatní zatím nesmí - shlukovat se, být ve větší skupině lidí, setkávání s pedagogy, tedy staršími lidmi.
- Obavy z toho, jak bude ve škole vnímáno to, jakým způsobem se zapojovaly do výuky v době izolace.
- Šok z toho, co děti zažily – někdo z blízkých onemocněl/ zemřel, úzkost ze smrti, nemoci.
- Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou mít vyšší míru úzkosti z toho, jak doženou látku, jak se zapojí do vzdělávacího procesu, ale také jak je znovu přijmou spolužáci.
- Pokud je ve třídě integrovaný žák s velmi specifickou diagnózou (například poruchou autistického spektra apod.), tak se mohlo stát, že spolužáci již zapomněli, jak s ním bezpečně komunikovat, a je důležité podpořit obnovení vzájemných vztahů. Zároveň tito žáci bývají citlivější na řadu stresujících podnětů.

Po delším odloučení členů kolektivu, jako jsou například letní prázdniny, nebo byl v minulosti lockdown spojený s přechodem na distanční výuku, je klíčové zaměřit se na práci se vztahy, a to formou adaptačního období. „Cílem adaptačního období je poskytnout žákům potřebné podmínky pro postupný návrat k běžné výuce, minimalizovat stresové situace a vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém je prostor jak pro posilování vzájemných vztahů, tak pro pozvolné obnovování pracovních návyků. Je nutné, aby intenzivním adaptačním procesem prošla každá třída po návratu do školy, a to v minimální délce jednoho týdne. Avšak i po tomto adaptačním týdnu je třeba, aby byly adaptační prvky dále realizovány, nejlépe po zbytek celého školního roku.“ (MŠMT, 2021) Do adaptačního týdne zahrnujeme aktivity zaměřené na rozvoj spolupráce, komunikace, tolerance a schopnosti řešení problémů, přičemž se orientujeme také na podporu duševního zdraví, diskutujeme obavy a vzájemná očekávání.



V rámci projektu Nevypusť duši, který se zaměřuje na podporu duševního zdraví, vzniklo 7 doporučení pro učitele, jak podpořit žáky po návratu do škol v době pandemie COVID-19. Mezi tato doporučení patří (Nevypusť duši, 2020):

1. Každé dítě má jedinečnou zkušenost – odlišnost v oblasti vyrovnávání se se stresem, otevřenost hovořit o závažných tématech, různé osobní zkušenosti
2. Žáci potřebují podporu – pedagogové by měli být schopni aktivně naslouchat a empaticky k žákům přistupovat
3. Vztahy jsou důležité – práce s klimatem skupiny včetně intenzivní podpory zdravého klimatu o přestávkách
4. učení může počkat – bezpečné prostředí může zefektivnit proces učení
5. pedagog může být první, kdo odhalí varovné signály – např. toho, že žák prochází krizí, nedokáže se vyrovnat se stresem apod.
6. Pedagogové jsou součástí týmu, mohou se poradit – aktivní spolupráce s poradenskými pracovníky ve škole, supervize
7. Pomoc mohou pedagogové najít i mimo školu.

Přátelské a respektující vztahy, seberegulace a minimalizace stresu jsou třemi zásadními pilíři pro wellbeing třídních kolektivů. Opatření podporující wellbeing žáků je vhodné uplatňovat průběžně, protože významně přispívají ke zlepšování jejich vzdělávacích výsledků (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2020).

3.1 Online třídnické hodiny

Třídnické hodiny lze realizovat také v online formě výuky. Podle Bartošové a kol. (2020) mají třídnické hodiny v distanční formě následující výhody:

- Žáci, třídní učitel i psycholog se vzájemně poznají v jiných situacích, než je obvyklé.
- Žáci, třídní učitel i psycholog mají možnost se ukázat v jiném světle, než ve škole – mohou (ale nemusí) ukázat svůj pokojík, domácí mazlíčky, pochlubit se hračkami apod.
- Bezpečný prostor - některým dětem vyloženě svědčí a rozkvetou, když jsou doma na své židli, ve svém pokojíku a jsou daleko uvolněnější, zábavnější a veselejší, než ve škole. Učitel a spolužáci mohou vidět jejich kladné stránky, které by ve škole neukázali, což přispívá k lepším vztahům ve třídě.
- Žáci vidí „čas navíc, nad rámec povinností“, který jim třídní učitel věnuje, což přináší posílení vztahu, a v důsledku lepší spolupráci.
- Třídní učitel a psycholog má možnost nahlédnout do rodinného života žáka, identifikovat možné obtíže, kterým žák čelí a dále s nimi pracovat.

Mezi limity online třídnických hodin potom patří:

- Vyloučení dětí, které nemají vhodné prostředí či pomůcky pro realizaci třídnických hodin. Doporučujeme přistupovat k celé třídě velmi citlivě. Pokud jsme s dítětem nepracovali blíže, nevíme, co se v jeho životě právě děje. Jestli je doma dostatek soukromí, počítačů, dost rychlý internet atd. Účast na třídnických hodinách je tedy u některých dětí dobré ošetřit, aby pro ně byla bezpečná (například tím, že si mohou nastavit vlastní pozadí a není vidět prostředí kolem, nebo využitím smartphonu a klidného koutu, atd.)
- Znásobení času, který děti tráví u počítače. Doporučujeme aktivity promýšlet tak, aby děti měly možnost se protáhnout či projít (dostanou za úkol něco přinést z vedlejší místnosti apod.)
- Paralelní komunikace. V rámci prevence je vhodné si s žáky nastavit pravidla online fungování, kde toto jasně označíme jako nežádoucí. Bartošová a kol., 2020).

„Menší děti mohou představit svou oblíbenou hračku, starších žáků se můžeme zeptat, jaká aktivita jim pomáhá, aby se cítili dobře. Můžeme je nechat nakreslit „pizzu“, rozdělit ji na různě velké dílky a vypsát, čemu se každý den věnují a kolik jim to zabere času. Více času = větší dílek „pizy“. Můžeme se i ptát, čemu by rádi věnovali více a čemu méně času, než to mají na svém obrázku. Máme zpětnou

vazbu ohledně toho, kolik času jim zabere práce do školy i toho, jak tráví volný čas. Kdo je sám, kdo s rodinou, kdo má domácí povinnosti, kdo sportuje apod. Můžeme hrát různé hry, při kterých děti píšou na papír, do chatu, nebo zapínají či vypínají kameru. Oblíbená je hra „empatie“, kdy má dítě za úkol odhadnout, jakou odpověď zvolí většina spolužáků. Učitel se např. zeptá na zvíře, sport, školní předmět, letopočet, město... a každý z žáků zapíše na papírek tu odpověď, kterou očekává od většiny. Na konci (po 10 položkách) se počítají body. Dítě získá za každou odpověď tolik bodů, kolik lidí ji na svém papírku mělo (např. 10 lidí mělo jako zvíře psa, 7 kočku, 2 králíka = všichni, kdo mají psa, mají 10 bodů, kdo kočku 7 bodů a ti dva, kteří měli králíka, mají body 2). Vyhrává ten, kdo má po sečtení bodů za všech 10 položek nejvyšší číslo. Další oblíbenou online hrou je obdoba hry „Místa si vymění ti, kteří...“ (např. mají 2 sourozence, bydlí na vesnici, mají doma psa, chodí do školy rádi, hrají na nějaký hudební nástroj...). V online verzi dostanou ti lidé, na které sedí určitý výrok, za úkol zapnout si kameru. Ostatní zůstávají mimo obraz a jen sledují. Pokud se stane, že některé dítě webkameru nemá, může napsat do společného chatu a učitel jej zmíní, popř. je-li takových dětí více, přesouvá se do chatu celá tato hra, nebo se dítě přihlásí „pacičkou“ (např. na Zoomu) či promluví. Můžete nechat starší děti či studenty nakreslit pohár (číši, džbán...), do něj zaznačit jakou „hladinu energie“ teď mají. Pokud se cítí dobře a radostně, je hladina vysoko, pokud smutně a unaveně, bude nízko. Nalevo je pak nechte vypsat všechno, co jim energii dodává, co jim dělá radost, co je baví, těší. Mohou psát slova, nebo si kreslit symboly, mohou psát aktivity, lidi, místa... Totéž pak napravo, kde uvedou, co všechno je unavuje, vyčerpává, kazí jim náladu, ubírá energii. Pak je můžete vyzvat, ať každý řekne jednou větou (či několika větami) něco ke své kresbě (může a nemusí ukázat na web kameru, NENUTÍME!!!), nebo to nechat na dobrovolnosti, ať promluví jen ten, kdo chce. Popř. můžeme říct, že je možné zmínit jen hladinu energie (mám jí málo/středně/hodně) bez dalšího komentáře. Zajímavé bývá i to, když se zeptáme, čeho mají více (kdo našel spíše negativa a kdo pozitiva), popř. jestli mají stejnou věc/aktivitu/člověka na obou stranách.“ (Martináková, 2021)

Novou výzvou práce se třídním klimatem a třídnických hodin je v posledních několika měsících oblast začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, konkrétně uprchlíků z válkou zasažené Ukrajiny. Klíčovým bodem pro práci s touto skupinou žáků a nově vznikajícími kolektivy je přijetí, porozumění, spolupráce a empatie.



Musil a Říčan (2019) navrhuji následující tipy:

- Bude-li to možné, připravte třídu na příchod nového žáka-cizince. Třecími plochami se ukazují být jazyk, náboženství, tradice, školská minulost.
- Vyberte novému žákovi spolehlivého spolužáka-kamaráda (buddy), který jej bude provázet prvními dny, bude mu pomáhat s běžnými věcmi. Buddy není osobní asistent nebo snad sluha.

- Pokud je znalost češtiny velmi nízká, podpořte prostor žáka-cizince nápovědou, např. kartičkami s názvy běžných věcí a jejich obrázky (nebo přilepenými popisky na věcech běžné školní potřeby).
- Sdělte žákům ve třídě, jakým oslovením mohou žáka-cizince oslovovat (křestní jméno v originále, počeštěná varianta aj.), neboť spolu budou komunikovat i bez vás. Berte na zřetel, že přichozí žák-cizinec by měl mít možnost jméno pro oslovení sdělit nejprve vám.
- Druhá související informace vede k jazyku, jímž mají možnost žáci nově přichozího žáka-cizince oslovovat. V případě Ukrajinců, Rusů, Bělorusů či Kazachů lze předjímat ruštinu, nicméně není to platné ve všech případech. Stejně platí, že nelze vždy používat angličtinu.
- Zasedací pořádek je rovněž důležitým nástrojem stabilizace: žák-cizinec by měl být posazen vedle žáka, který nemá komunikativní obtíže, ovládá český jazyk (a ideálně ještě jeden cizí jazyk, jímž spolu mohou alespoň částečně komunikovat, což je v české škole typicky angličtina), není zasažen výraznými stereotypy a nemá příliš předsudků vůči cizincům.
- Dochází-li do třídy delší dobu již jeden žák-cizinec ze stejné etnické skupiny, přiřaďte nového žáka-cizince k tomuto již začleněnému žákovi. Upozorňujeme na možné riziko: žáci-cizinci spolu budou komunikovat v mateřském/příbuzném jazyce, což může zapříčinit zvýšený ruch během výuky (vysvětlování zadání či postupu) a omezit snahu nového žáka-cizince k osvojení si českého jazyka.



Aktivita BALÓNKY (Diagnóza pedagog, 2022)

PŘÍPRAVA AKTIVITY: Před zahájením aktivity v místnosti vyznačíme prostor ve třídě např. lanem nebo papírovou pásku. Žákům rozdáme balónky a dáme si čas na jejich nafouknutí (můžeme odhadovat, kolik jich jako skupina společnými silami nafoukneme, jak silný máme společně dech apod.). Cílem je připravit si cca 150 balónků.

ZADÁNÍ: Každý si vezme pouze jeden balónek, na který napíše své jméno. Podepsaný balónek vrátí na podlahu mezi ostatní nepodepsané. Žáci vystoupí z kruhu a zavřou oči (případně použijeme šátky na oči nebo zaslepovadla)/opustí místnost. Úkolem pedagoga je v tuto chvíli promíchat balónky tak, aby nezůstaly na stejném místě, kam si je děti umístily.

PRŮBĚH AKTIVITY: Žáci otevřou oči, pedagog odpočítává pomalu od 10 do 0. V této době mají žáci najít balónek se svým jménem. Pokud se v časovém limitu žákům balónek najít nepodaří, stávají se z nich „sochy“. V rámci zpětné vazby zjišťujeme, co může být důvodem toho, že žáci balónek nenašli. Závěry prozatím nesdělujeme. Následuje druhá část aktivity. Opakuje se zavření očí a míchání všech balónků. Tentokrát ale mají děti předávat balónky se jmény, na které cestou narazí majiteli, a to ve stejném

časovém rozmezí, opět odpočítáváme od 10 do 0. Touto technikou se žákům podaří v časovém limitu získat svůj balónek.

REFLEXE: Štěstí je jako balónek. Pokud hledáte to své, je těžké ho najít. Pokud se staráme jeden o druhého a spolupracujeme, je nalezení štěstí mnohem jednodušší. Stačí hledat společně.



Aktivita RUCE (ZŠ Sirotkova, 2022)

Každý žák obkreslí na papír A4 svou pravou a levou dlaň umístěné vedle sebe. Do každé dlaně žáci napíší, co je napadá k dané dvojotázce. Pro jednu hru použijeme vždy jednu dvojotázku. Výsledek může sloužit jen pro žáka anebo můžeme v případě dobrovolnosti přečíst před ostatními. Učitel může jít jako příklad a své ruce přečíst jako první. Pokud vezmou žáci aktivity vážně, mohou zaznamenat velmi intimní pocity – je třeba respektovat a ne vždy trvat na vysvětlování.

Možná témata:

Co od lidí dostávám/ Co lidem dávám

Jaký jsem/ Jaký bych chtěl být

Co mi od lidí chybí/ Co lidem dlužím

Co se mi na mě líbí/ Co se mi na mně nelíbí

Jak se vidím/ Jak mě můžou vidět jiní lidé

Co od sebe očekávám já/ Co ode mě očekávají jiní lidé

Co sám chci/ Co nechci, ale musím.

3.2 Využití audiovizuálních materiálů v třídnických hodinách

Audiovizuální materiály, jako jsou filmy, spoty, videoklipy, animace atd., jsou frekventovaně využívanými nástroji v každodenní práci pedagogů a často diskutovanými v kontextu samotné výuky, preventivního působení i budování pozitivního třídního klimatu (například v rámci třídnických hodin). Film (ať už ve formě dokumentárního filmu, populárního filmu, artového filmu atd.) může fungovat jako velmi atraktivní, na aktuální témata zaměřený nástroj, který je využitelný pro otevření celé řady (i kontroverzních) témat (šikana, online rizika, odlišnost atd.).

Bém a Kalina (2003) používání edukačních nebo preventivních filmů ale pokládali za téměř nevyhovující, pokud ho nepoužíváme pouze jako doplněk živého interaktivního programu nebo spíše jako prostředek k navození např. diskuse na dané téma. Je proto důležité uvědomit si, že jakýkoliv film sám o sobě nemůže být považován za efektivní formu práce se třídou a je nutné doplnit ho dalšími, návaznými aktivitami (a ideálně ho zakomponovat jako součást dlouhodobého preventivního programu školy) tak, aby byl efektivním preventivním nástrojem. Audiovizuální materiály by tak v každém případě měly být chápány a využívány jako doplněk samotné prevence a nikoliv jejich hlavní, nebo jediná nosná část. Zvláště efektivní je podle dostupných zdrojů využití tzv. „KAB“ modelu – orientace nikoliv pouze na úroveň informací, ale především na kvalitu postojů a změnu chování. Kvalita postojů a změna chování často nemusí s rozsáhlostí a hloubkou poznatků příliš souviset. Součástí programu by proto mělo být posílení schopnosti mladých lidí čelit tlaku k rizikovému chování, nácvikem asertivity a schopností odmítat, zkvalitněním sociální komunikace a schopnosti obstát v kolektivu a řešit problémy sociálně akceptovatelným způsobem (Kalina a kol., 2003).

Je tedy nutné, aby po projekci filmu (případně i před jejím zahájením) byla přítomna diskuse, reflektivní techniky, práce se skupinou, využití prožitkových aktivit, cílené zpětná vazba a další aktivity, které by samozřejmě měly odpovídat potřebám cílové skupiny.

Mnohem více se tak můžeme přiblížit k tzv. E-E (entertainment-education) přístupu, který využívá média k pobavení i poučení veřejnosti o určitém problému. Strategie E-E může podnítit sociální změnu podporou pozitivních postojů, vytvářením většího povědomí o sociálním problému a vytvářením prostředí pro pozitivní změny. Obecným účelem zábavně-vzdělávacích intervencí je přispět k procesu řízené sociální změny, k níž může dojít na úrovni jednotlivce, komunity nebo společnosti. Lidé totiž častěji diskutují o událostech v mediálním příběhu než o svých vlastních životech. Vzdělávací programy mohou poskytnout bezpečný „referenční bod“, díky kterému budou lidé snáze mluvit o tak citlivých tématech jako je sex a drogy. (Moore, Onsomu, Abuya, 2014)

Samotnou kapitolou jsou dokumentární filmy, které se dají úspěšně používat nejen ve výuce, ale právě také v preventivních aktivitách školy. Výhody jejich zapojení shrnuje Pěkná a kol. (2015):

- Sdílení filmů a pocitů po projekci umožňuje vidět žáky jinak – lépe, více zblízka a s větším porozuměním.
- Žáci se ptají, protože chtějí opravdu slyšet odpovědi. To bývá v běžně pojatém vyučovacím procesu sice žádoucí, ale vzácné.
- Žáci si odpovědi na otázky také pamatují, protože se neptali jen pro formu, ale na základě skutečného zájmu, který v nich filmový příběh vyvolal.
- Žáci jsou ochotní na hledání odpovědi spolupracovat.

- Dobře a důsledně provedená reflexe může časem vést i k tomu, že žáci přestanou chtít být pouze pasivními „konzumenty“ příběhu, ale probudí se v nich zájem „něco udělat“.

Z výše uvedeného je zřejmé, že nesmírně důležité je pracovat s reflexí filmu. Celou řadu metod reflexe nabízí například dokument DOKUMENTÁRNÍ FILM VE VÝUCE (JSNS, 2015), podle kterého je důležité, aby se žáci nejen učili vyjadřovat své pocity a respektovat pocity druhých, ale aby jim i rozuměli a uměli je vysvětlit. Práce s reflexí emocí, které při projekci filmu vznikly, pak přináší celou řadu výhod i pro preventivní práci:

- Zcela nenápadně a přirozeně se žáci učí kriticky myslet, přemýšlet v souvislostech a s odpovědností, aniž bychom my museli mentorovat nebo poučovat.
- Při reflexi se žáci učí naslouchat jeden druhému.
- Zároveň se učí oblastem tolerance a pochopení.
- Pochopí, že na věci je možné dívat se z různých úhlů.



Velmi často využívanou a jednoduchou formou pro reflexi emocí je technika Jedno slovo. Její postup (JSNS, 2018) se skládá z několika krátkých kroků:

1. Požádejte žáky, aby postupně říkali jedno slovo, které nejlépe shrnuje jejich pocit, dojem nebo) náladu z filmu.
2. Žáci odpovídají postupně a nejlépe popořadě, aby bylo přehledně vidět, kdo už mluvil.
3. Jednotlivá slova zapisujte, ale nijak nekomentujte.
4. V případě, že někdo nechce odpovídat, vraťte se k němu na konci.
5. Poté, co všichni odpověděli, můžete rozvést diskuzi. (JSNS, 2018)

Na základě zásad efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže (Miovský, Zapletalová a Skácelová, 2010) by práce s filmem měla splňovat následující:

- pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ,
- využití „KAB“ modelu,
- využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení,
- denormalizace (pojem znamená, že se normy a hodnoty určitého společenství změní tak, aby lidem nepřipadalo rizikové chování jako žádoucí, ale ani jako neutrální sociální norma),
- podpora protektivních faktorů ve společnosti,
- nepoužívání neúčinných prostředků.

Jedním z faktorů je proto také výběr vhodného materiálu. V kontextu výše uvedených požadavků na efektivitu programu je třeba mít na paměti mnoho proměnných, jakými jsou věk účastníků programu, jeho cíle, kvalita filmu, jeho zpracování, případná kontroverze, atraktivita pro cílovou skupinu, délka, formát atd. U nejmenších dětí můžeme využít například pohádkově laděné filmy (například Putování s Carly pro téma migrace), u těch starších si jistě často můžeme dovolit i silnější, kontroverznější příběhy. Doporučit lze například tituly jako Můj pes Killer (slovenský film řešící nejen problematiku extremismu). Mezi v Česku dostupné, kvalitně zpracované filmy, ke kterým je k dispozici i metodika práce s žáky a studenty patří také projekty jako Abstinent, Zuřivec, nebo Skryté ostny šikanování.

Skvělým projektem změřeným na práci s audiovizuálními nástroji je webový portál veřejnoprávní České televize ČT Edu. Jde o největší portál s krátkými vzdělávacími filmy pro předškolní výuku i žáky základních a středních škol. Najdete zde širokou paletu témat pokrývajících téměř všechny vzdělávací oblasti (včetně témat s preventivním potenciálem). ČT Edu učitelům, žákům i rodičům nabízí tisíce krátkých videí pro doplnění výuky. Videá jsou přehledně rozdělena podle stupňů, předmětových oblastí i témat tak, abyste se co nejdříve dostali k tomu, co Vás zajímá.

Projekt vychází z toho, že "Audiovizuálně podaná informace probouzí v žácích zájem, emoce a v souběhu s dalšími zdroji podporuje zapamatování probírané látky. I proto mají videa na ČT Edu uzpůsobenou stopáž tak, aby udržela pozornost. Původně také proto, aby se s nimi dobře pracovalo ve vyučovací hodině."

Pro práci pedagoga je určitě velmi přínosný také projekt JSNS (dříve Jeden svět na školách). Ten je jedním ze vzdělávacích programů organizace Člověk v tísni. Již od roku 2001 se zabývá edukací „zodpovědných mladých lidí, kteří se orientují v současném světě, otevřeně a kriticky přistupují k informacím, nejsou lhostejní, chtějí ovlivňovat a také skutečně ovlivňují dění kolem sebe“.

Pedagog může zdarma získat pro studenty atraktivní formou audiovizuálních lekcí dokumentární filmy a metodické materiály dostupné online na webu jsns.cz. Obsahově získá materiály využitelné v edukaci zaměřené na jednotlivé lekce – aktuální témata soudobé společnosti: lidská práva, rozvojová témata a občanská angažovanost.

Materiály může zdarma a legálně zpřístupnit i žákům a studentům a jejich prostřednictvím pracovat s konkrétními příběhy, které věnují lidským právům, moderním československým dějinám, mediálnímu vzdělávání a mnoha dalším tématům.

Je už na rozhodnutí každého pedagoga/preventisty, jaké filmy pro práci se svými žáky/studenty zvolí, zda se vydá cestou osvědčené „preventivní klasiky“ v podobě filmů jako *Náš vůdce* (reflektuje témata nedemokratických režimů, extremismu), *Requiem za sen* (věnující se destruktivně různým typům závislosti) či *Zkažená mládež* (estonský film o školní šikaně a jejích následcích), nebo zvolí novější, trendovější tituly z dílen i současných populárních streamovacích platforem.

Za zmínku jistě stojí filmy jako *V nemilosti*, nebo *Věřte mi*, minisérie *Dvanáct* nebo *Neuvěřitelná*, či současné hity jako *Dívčí škola Al Rawabi*, *My jsme vlna*. Z české provenience nelze opomenout oceňovaný seriál *Marty is dead*, nebo pro změnu divadelní záznam hry B. Holíčka *#jsi_user*.

Film může být vhodným inspiračním zdrojem i pro pedagogy. Skácelová (in Kalina, 2003) dokonce považuje schopnost vést diskuse o případech uvedených v médiích nebo o audiovizuálních programech za základní dovednost pracovníka v oblasti primární prevence. Za „povinnou literaturu“ každého preventisty mohou být považovány velmi inspirativní snímky *Narušitel systému*: emotivní německé drama o devítileté dívce s problémovým chováním a tváří anděla je dechberoucím svědectvím o neutišitelném vzteku i touze po lásce (Film Europe), nebo polské drama o důležitosti smyslu a cíle v prevenci *Corpus Christi*, kde dvacetiletý Daniel projde v nápravném zařízení pro mladistvé duchovní proměnou a chtěl by se stát knězem, s jeho trestním rejstříkem na to ovšem nemůže ani pomyslet. (AČFK)

Mimochodem, pracovat se s úspěchem dá i s videoklipy k populárním písním. Posuďte například sami text *Pokáčovy* písně *Hrdinský čin* a jeho možné využití k diskuzi o intoleranci, multikulturalitě, interpersonálních konfliktech, agresi atd.

Závěrem je nutné připomenout, že předpoklady pro efektivní práci s filmem v prevenci jsou především výsledkem dlouhodobé a soustavné práce s cílovou skupinou, samotná návštěva kina, nebo projekce filmu ve třídě by byla nedostačující. S filmem je třeba dále pracovat, reflektovat ho, navazovat na něj v dalších aktivitách, dát účastníkům prostor se zapojit, ne být pouhým pasivním divákem. Základem zkrátka vždy bude vztah s dítětem, bezpečí a respekt, podpora, pozitivní vzory, intermediační modely atd. Film každopádně může být vítaným, atraktivním, ale nikoliv samospasitelným preventivním nástrojem. Ostatně, jak řekl Jo Nesbø „Zatímco filmy a hudba jsou pro mozek jako cukr, knihy jsou tím poctivým, zdravým chlebem.“

3.2.1 JSNS.CZ

Vzdělávací program Jeden svět na školách Člověka v tísni je webový portál s více než třemi sty audiovizuálními pomůckami do výuky. Audiovizuální výukové lekce jsou určené pro žáky 1. stupně základních škol až po studenty středních škol, z nabídky filmů si mohou vybrat vyučující společenských věd, zeměpisu, mediální a environmentální výchovy, dějepisu a mnoho dalších. Součástí balíčku každé výukové lekce je film, informace pro vyučující, jak s filmem pracovat ve výuce včetně námětů na reflexi po zhlédnutí filmu a sada materiálů pro práci s filmem. Tyto materiály obsahují pracovní listy, úkoly a témata k diskusi. Celý portál funguje zdarma, vyučujícímu se stačí zaregistrovat a po přihlášení jsou mu dostupné všechny materiály. Vybírat lze z okruhů – moderní československé dějiny, lidská práva, globální problémy, mediální výchova, nechybí ani filmy otevírající závažná společenská témata jako je např. domácí násilí, šikana, rasismus, život s handicapem apod. Benefitem využívání portálu jsns.cz je legální promítání filmů ve škole a možnost zapojit se do řady doprovodných akcí – např. filmového festivalu.

Jeden svět na školách zareagoval také na distanční výuku a jedna ze sekcí webových stránek doporučuje ty filmy, které mohou žáci sledovat z domova. Během online hodiny potom mohou s učitelem diskutovat, vytvářet na základě filmové výchovy myšlenkové nebo pojmové mapy, plnit různé úkoly apod. Součástí dostupných materiálů jsou také náměty na reflexi po zhlédnutí filmu pro učitele a rodiče. Filmová výchova může být totiž efektivně využita také v rodinném prostředí. Ačkoliv se jsns.cz profiluje zejména na školy a vyučující, své využití nachází také v sociální a speciální pedagogice, zařízeních pro volný čas, dětských domovech atd.

Novinkou na tomto portále je speciální sekce určená pro třídnické hodiny. Předvybrány byly ty filmy, které mohou být užitečné při práci s kolektivem, formování vztahů ve třídě a práci se sociálním klimatem. Promítání filmů v třídnické hodině může sloužit i jako komunikační otvírák k tématům, o kterých se nám těžce hovoří. Bonusovým materiálem v této sekci je vstupní dotazník pro žáky, díky kterému lze zjistit specifika třídy, její potřeby a problémy a také témata, kterými by se třída ráda v budoucnu věnovala.



Využití filmů ve výuce shrnuje Lucie Tetivová, pedagožka ze ZŠ Botičská v Praze (JSNS, 2022):

Učení s filmem mi přijde skvělé hlavně proto, že vzbuzuje a vyvolává v našich žácích emoce. Filmy je zaujmou a pohnou k vyjádření vlastního názoru a odtud už je jen krůček k diskuzi. Učitel má tak jedinečnou šanci své žáky poznat, odhalit jejich skutečné vlastnosti a osobnost, často tak pochopí mnohé, co mu v kontextu běžné vyučovací rutiny unikalo.

Filmy fungují jako skvělé "otvíráky" diskuze. Pokud se rozproudí, prozradí to hodně i o třídním kolektivu, můžeme sledovat a odhalovat, jak se k sobě žáci chovají, jak spolu mluví... My pak máme šanci jejich jednání usměrňovat, nastavovat jim zrcadlo.

V případě, že by si pedagog začínající s filmovou výchovou nebyl jistý, je tady film a doprovodný materiál „I Komenský by promítal“. Cílem této lekce pro pedagogy je naučit se pracovat s audiovizuálními pomůckami ve třídě a být připraven na otevírání nových, často kontroverzních témat. Sada univerzálně použitelných aktivit určená pro práci s filmem – před jeho promítáním nebo po jeho skončení může v začátcích učitelům velmi pomoci. Jednotlivé doporučované aktivity jsou metodicky popsány včetně dovedností, které mají u žáků a studentů rozvíjet.

3.3 Digitální technologie jako nástroj pro práci se třídním klimatem

Příliv nových digitálních technologií do současné edukační reality nabízí pedagogům možnost uvažovat o online nástrojích, se kterými mohou úspěšně nejen zefektivnit výuku, ale dokonce pracovat se skupinovou dynamikou a klimatem třídy. Velmi účinnou strategií je v tomto ohledu zejména gamifikace (princip využití herních prvků v neherním prostředí). (srov. např. Čapek, 2015).

Jednou z možností aplikace gamifikačního přístupu do práce pedagoga je využívání tzv. na hře založených responzivních systémů pro žáky (game-based student response systems, neboli GSRS: gamification techniques integrated into student response systems). Jedná se vlastně o druhou generaci původní studentských responzivních systémů (SRS), které se často používají k zobrazení otázek s více možnostmi výběru, aby studentům nabídly příležitost interaktivně odpovídat jako součást formativního hodnocení (například aplikace iClicker nebo Poll everywhere). Na rozdíl od nich GSRS aplikace (například Socrative, Kahoot! nebo Quizzes atd.) přinášejí výraznější gamifikační rozměr. Tyto nástroje spolu s edukačními/didaktickými hrami (srov. Čapek, 2015) pak zvyšují motivaci a angažovanost studentů, zejména za okolností, kdy konvenční styl výuky „chalk and talk“ (křída a výklad)

u studentů vyvolávají nudu (Licorish, Owen, Daniel et al., 2018). Příklad takové aplikace je níže zmíněná aplikace Kahoot!

3.3.1 Kahoot

Kahoot je online platforma pro tvorbu interaktivních kvízů. Jedná se o univerzálně použitelný nástroj pro všechny cílové skupiny, pro vyučující celého spektra předmětů i pro volný čas².

Aplikaci Kahoot! vyvinul na základě výzkumné studie Norwegian University of Science and Technology (NTNU) v Trondheimu už v roce 2012 tým odborníků (Versvik, Brand, Brooker, Wang, Furuseth, 2012). V březnu 2013 byla poprvé spuštěna beta verze aplikace a o půl roku později byla také puštěna do ostrého provozu pro veřejnost. Používání Kahoot! se v edukační realitě 21. století stal tak rozsáhlým fenoménem, že se ustálilo používání termínu Kahoot pedagogika (srov. Benediktová, 2017, Kahoot, 2013, 2019)

Kahoot pedagogika pracuje v jakési smyčce, která obvykle začíná tím, že ve třídě s aplikací pracuje sám učitel, aby představil nové poznatky, opakoval učivo, vytvářel hlasování, gamifikoval hodinu atd.. V dalším kroku mají studenti za úkol vytvářet vlastní kvízy na určité téma, ať už ve třídě, nebo jako domácí úkol. Poté, co se tímto způsobem seznámí s tvorbou jednotlivých „kahootů“, své vlastní hry ve třídě. Tím se používání aplikace dostává na novou, vyšší úroveň zapojením rozvíjení žákovských kompetencí v oblasti prezentačních a komunikačních dovedností spolu s posilování s peer prvků. Edukační Kahoot smyčka pokračuje tím, že učitel hodnotí a poskytuje studentům zpětnou vazbu na jejich kvízy.

Mezi velké výhody aplikace Kahoot patří jeho intuitivní ovládání, jednoduchost pro učitele i žáky (studenty) i fakt, že je (v základní verzi) pro edukační účely zcela zdarma.

Výzkumy (srov. Plump, LaRosa, 2017) naznačují, že Kahoot! je nástrojem, který kladně hodnotí studenti i vyučující. Zpětná vazba v reálném čase, kterou Kahoot! zprostředkovává, poskytuje učitelům v různých oblastech příležitost přizpůsobit si výuku na základě porozumění studentů, jiné moduly aplikace umožňují anonymní účast v aktivitách, které zapojují všechny studenty.

Asi nejvýrazněji gamifikace zvyšuje zapojení studentů, dokonce i těch nejintrovertnějších, kombinuje kooperativní učení a přátelskou soutěživost. Byť podle některých učitelů je celý herní průmysl málo vědecký a hry, zejména eLearningové hry, se někdy nepovažují za výsledek seriózní práce nebo za

² Zábavný kvíz lze zařadit např. i do programu zájmového kroužku, letního tábora nebo sportovního soustředění.

hodné pozornosti, zkušenosti s Kahoot! dokazují, že s určitým úsilím může tato eLearningová platforma poskytnout poutavé prostředí, které podporuje učení a přispívá aktivní účast ve třídě (Plump, LaRosa, 2017).

Studie novozélandských autorů (Licorish, Owen, Daniel et al., 2018) potvrdila, že Kahoot! obohatil kvalitu učení studentů ve třídě s nejvyšším vlivem na skupinovou dynamiku, zapojení studentů, motivaci a lepší zkušenost s učením. Jejich také naznačují, že používání vzdělávacích her jako je Kahoot! ve třídě minimalizuje rozptýlení žáků,

a tím zlepšuje kvalitu učení nad rámec toho, co je poskytováno v klasicky postavené výuce. Mezi další faktory, které přispěly k lepšímu učení studentů, patřilo vytváření a integrace vhodného obsahu v Kahoot!, poskytování včasné zpětné vazby studentům a strategie hraní her (gamifikace).



3.3.2 Dobronauti

Desková hra Dobronauti Zpátky v čase je koncept určený pro žáky základních škol, jehož cílem je efektivně pracovat se vztahy, předcházet agresí a šikaně v kolektivech. Dobronauti se řídí následující motivací: „*Dobronauti jsou tajná vesmírná organizace, která pomáhá dětem, aby se dokázaly poprat se vším, co je v životě potká. Před dávnou dobu, kdy na Zemi zuřila veliká válka, žil jeden chlapec. I když viděl mnoho zlého, věřil, že dokáže sobě i druhým pomoci, aby byli šťastnější. Zjistil, že má neuvěřitelnou moc – proměňovat lidské vztahy k lepšímu. A to jen díky svým myšlenkám, přáním, slovům a malým činům... Ten chlapec brzy našel další děti, které měly podobné schopnosti. Začali si říkat agenti Dobronauti a vydali se pomáhat dětem na celém světě. Dobronauti už dávno překročili hranice Země. Své mise plní napříč vesmírnými galaxiemi a časovými dimenzemi. Úkolů, které musí řešit, najednou přibývá. Potřebují posílit tým... A právě dnes zjistili, že ve vaší škole sedí malí hrdinové, kteří mají na to, stát se Dobronauty. Přijměte jejich výzvu a staňte se se svými žáky součástí velkého dobrodružství!*“ (Dobronauti, 2022)

Součástí edubalíčky je karetní hra s 900 kartami, metodická příručka a online zázemí nabitá audio a video materiály. Pomůcka je vhodná nejen pro práci s třídními kolektivy, ale také pro školní družiny, domy dětí a mládeže, dětské domovy a mnoho dalších zařízení. Hlavní postavou hry je Agent Black, který děti motivuje k plnění úkolů a dává jim zpětnou vazbu. Hráči jsou vždy uvedeni do určité situace a jejich úkolem je pomocí karet diskutovat nad různými úhly pohledu hrdinů konkrétní



situace (tyto situace jsou inspirovány skutečnými příběhy, se kterými se pedagogové často v praxi setkávají). Udělaly postavy na kartách něco špatně? Jak by to šlo napravit? A co si z toho odnášíme do našeho života? To je jen ukázka otázek, se kterými lze díky této pomůcce zábavnou formou pracovat.

Touto hrou ale výcvik malých dobroňautů nekončí. Do e-mailové schránky vyučujících pravidelně přistávají bonusové minihry a návody na aktivity nejen do třídnických hodin. Stačí si je vytisknout a trénink nových hrdinů může začít.



Obr. 6: Transformační hra Dobronauti

V rámci evaluace této metody jsme uspořádali dva praktické workshopy s možností praktického vyzkoušení hry a seznámení se s jejími základními principy. Účastníci byli studenti pedagogické fakulty i učitelé z praxe. Na základě zpětných vazeb od respondentů můžeme konstatovat, že Dobronauti jsou hodnoceni kladně z hlediska designu, edukační strategie i atraktivity pro danou cílovou skupinu.

Samotná hra je skvěle vymyšlená a myslím, že by měla být dostupná v každé škole.
Mám za to, že to děti určitě baví, mě osobně nadchl její design a promyšlenost do detailů.



Mezi faktory, které respondenti vnímali jako negativní, patřily zejména vysoké pořizovací náklady na pomůcku.



Jediné, co mě zarazilo, je její cena, ale chápu její výši, jelikož se hra neprodává v běžných obchodech, tím pádem nemá široký záběr a musí se sama zaplatit. Vzhledem k tomu, že finance základních škol mohou být hodně limitované, může to být pro ně drahé.

I přes vyšší cenu programu však jsou respondenti přesvědčeni o tom, že pomůcka pro práci se třídním kolektivem a vztahy ve třídě velmi důležitá.

Hra určitě cílí i na rodiče, jelikož to zlepšuje atmosféru ve škole, kam chodí jejich děti.



Pokud bych měla učit na škole, kde tuhle hru nemají, snažila bych se ji co nejdříve pro danou školu získat.



Někteří respondenti si až v průběhu workshopu prostřednictvím aktivního zapojení do hry uvědomili, jaké konkrétní diagnostické edukační a intervenční aspekty tato transformační hra má.

Bylo zvláštní, že i když to byla hra, tak by mohla být bezva prostředkem pro diagnostiku a upevnění kolektivu. I když jsem čekala něco jiného, tak jsem byla z Dobronautů příjemně překvapená. Byla bezva kooperace, kterou je potřeba do hry zapojit.



3.3.3 Profily na sociálních sítích jako příklady dobré praxe

Pedagogové mohou v současné době čerpat inspiraci pro práci s třídním klimatem také z profilů na sociálních sítích. Naše pozornost se zaměřila na sociální síť Instagram, kde jsme na základě stanovených kritérií (počet sledujících, obsah příspěvků orientovaný na třídní klima, originalita tvůrců a zaměření na děti různého věku) zvolili šest profilů (všechny z nich jsou spravovány pedagogy), které svým kolegům předávají zajímavé tipy do praxe. Každý profil je doplněn QR kódem, který čtenáře po jeho naskenování přesměruje přímo na instagramový obsah.

1. My čteme dětem

Profil mámy, učitelky v mateřské škole a vášnivě čtenářky obsahuje téměř 500 námětů na knihy, které lze s dětmi číst a dále s nimi pedagogicky pracovat. Profil podporuje mimo jiné zážitkové čtení a doporučuje jak knihy tuzemských autorů, tak i těch zahraničních. Každá kniha je krátce představena v samostatném postu a autorka profilu knihu stručně hodnotí, případně doporučuje další metodické možnosti práce s ní. Knihy nejsou určeny jen pro děti z mateřských škol, inspiraci mohou nalézt také učitelé základních škol a pracovníci ve volném čase. Řada knižních příběhů lze využít také v práci s třídním klimatem, a to jako komunikační otvírák, nebo jako nástroj pro nácvik prosociálního chování. Vzhledem k aktuální válečné situaci na Ukrajině je velmi důležité hovořit s dětmi na toto téma, odpovídat jim na otázky a vyvracet dezinformace. Profil My čteme dětem doporučuje využít k těmto účelům např. knihu Cesta za hranice (Francesca Sanna). "Kniha Cesta za hranice je silná, nesmírně. Zároveň však nabízí naději a taky prostor k povídání. Chcete-li s dětmi nakousnout téma uprchlíků, války, agrese, tohle je opravdu dobrá průvodkyně." (My čteme dětem, 2022)



Pro práci s emocemi, jejich lepší pochopení a rozklíčování je určena kniha Tiny Oziewiczové Co dělají pocity?, o které autorka profilu říká: "Seznamte se s různými emocemi originálním způsobem. A počítejte s tím, že na každé stránce prožijete něco fantastického. Bude to naděje, strach, důvěra... Jednoduchá věta a ilustrace na dvoustraně mají ohromnou moc!" (My čteme dětem, 2022)

2. Učitelky ze školky

Dvě mladé učitelky Žaneta a Klára založily v březnu 2011 instagramový profil, kde s ostatními pedagogy a rodiči sdílí tipy na tvoření, pracovní listy, aktivity, básničky a další činnosti pro děti z mateřských škol. Pravidelně přispívají materiály, které je možné si zdarma stáhnout a volně je využívat. Tipy na činnosti reagují mimo jiné na aktuální společenské události, významné dny v roce, roční období apod. Kromě kreativity jednotlivé aktivity rozvíjí také grafomotoriku, slovní zásobu, ale také toleranci vůči odlišnostem (např. prostřednictvím pracovních listů na téma povolání, naši rodiče atd.) nebo respektující přístup (např. sada aktivit k tématu ochrana životního prostředí). Na základě příspěvků lze do programu s dětmi zařadit i zážitkově orientované činnosti spojené s využitím netradičních pomůcek, např. pokusy (k pokusu nazvanému Duhový déšť je třeba pěna na holení, k aktivitě Barevný pokus se využívají barevné bonbony) nebo malování do krupice. K nácvičku pravidel autorky doporučují zařadit svolávací říkanku: “Jedna, dva, tři, čtyři, pět, podej mi svou ruku hned. Holka, kluk, holka, kluk, a je z nás hned velký kruh.” (Učitelky ze školky, 2021)



3. Diagnóza pedagog

Učitelka, koordinátorka ŠVP a třídní učitelka v jedné osobě je autorkou inspirativního blogu s podtitulem “Co asi o učitelské řeholi netušíte”. Kromě tipů do “klasické” výuky základních předmětů (matematika, český jazyk), jsou součástí profilu také nápady na realizování aktivit v rámci třídnických hodin, nebo náměty na organizaci třídy. Mezi inspirativní a inovativní tipy tohoto profilu patří zejména mluvené diktáty (jedná se o efektivní spojení výuky s využitím digitálních technologií), smysluplné hodnocení, které může zároveň být motivací do další práce žáků a další vychytávky do každodenní učitelské praxe. Jedna z aktivit určena do třídních hodiny je uvedena v kapitole Aktuální výzvy pro práci se skupinovým klimatem ve školství.



4. Mluví jen jeden

Instagramový účet Mluví jen jeden představuje kreslené komiksové vtipy učitele z 1. stupně základní školy. Odlehčenou formou zaznamenává autor profilu vtipné okamžiky z pedagogické praxe, které pravděpodobně zažívá většina jeho kolegů. Jeden z příspěvků s názvem Ozvěny ze školy v přírodě vyobrazuje učitele, který říká: “ Tak si to zrekapitulujeme. 52 děti si mělo



na výlet rozebrat 52 svačिनových balíčků. Jenže jeden balíček zbyl. Jeden z vás je bez svačiny. Otázkou je – kdo? Nyní vás všechny poprosím, zvedněte své balíčky nad hlavu.” Z davu dětí se ozve:” Já ale žádný balík nemám!” Autor na svém profilu vtipně glosuje nejen střípky z výuky žáků, ale také z dění ve třídě o přestávce, nebo z výuky mimo školu. Řada příspěvků potom reaguje také na slovní zásobu aktuálně používanou nejmladší generací nebo na společenské a školstvím otřásající změny (např. příspěvek, ve kterém se učitel ptá žáka: ”Proč máš tu roušku?” Žák odpovídá: ”Protože mám větrovku.”).

5. Monte – sorry aktivity

Ambasadorka projektu Samostatné dítě na svém profilu nabízí více než 200 námětů na aktivity založené na Montessori přístupu a tzv. sensory play principu. Tipy na malování vodou, výrobu domácí modelíny nebo výrobu magnetek jsou přenositelné i do prostředí základních škol, zejména pak do třídnických hodin nebo do programu adaptací kurzů.



6. Učitel je hrdina

Další inspiraci přináší profil Učitel je hrdina, který seznamuje followery s tipy do výuky v několika pravidelných rubrikách – tipy do výuky (nápady na online i offline aktivity pro děti, vzdělávací materiály, dotazníky pro zjišťování vztahů ve skupině i pomůcky), hudba v prevenci (náměty na písničky, které lze využít jako efektivní navození příjemné atmosféry pro diskuzi o nepříjemných tématech (šikana, kyberšikana apod.), poslech s porozuměním, podklad pro práci s pozitivními vzory, motivační prvek pro diskuzi (ale také tvorbu myšlenkových map atd.). Pravidelně se na profilu objevují také aktuální informace o online rizikovém chování dětí a mládeže, ke kterým jsou zároveň dostupné další informace – jak preventivně působit, jak s dětmi a mladými lidmi o tématu hovořit atd. I tento profil reaguje na aktuální výzvy školství, poskytuje např. odkazy na materiály využitelné v práci s tématem války ve výuce nebo práce s dezinformacemi. Učitelé si navíc mohou otestovat své znalosti ve vědomostních kvízech zaměřených na online bezpečnost.



4 Únikové hry jako nástroj pedagoga

Únikové hry jsou týmové (méně často individuální) živě hrané hry, ve kterých účastníci hledají nápovědy, řeší hádanky a rébusy a plní úkoly, aby dosáhly stanoveného cíle (kterým je obvykle uniknout z konkrétní místnosti). (Nicholson, 2015, p. 1).

Rekreační únikové hry se masivně rozšířily zejména po roce 2007 a staly se velmi atraktivní formou volnočasové zábavy pro děti a mládež. Obrovský edukační potenciál únikových her spojený s principy zážitkové výchovy vedl pedagogickou praxi k implementaci únikových her do výuky jako jednu z edukačních strategií založených na hře. (Sowell, 2020)

Únikové hry tak již patří do portfolia velmi zajímavých edukačních nástrojů již několik let. Jako efektivní metoda se používají nejen ve výuce na základních školách (Sowell, 2020), ale napříč všemi stupni vzdělávání (Lachtwesen, 2021). Celá řada studií přitom únikové hry ukazuje jako efektivní nástroj využitelný v mnoha oblastech: informatika (Borrego, 2017), odborné předměty na SŠ (Brow, Darby, 2019), výuka jazyků (Stollhans, 2020), chemie (Ang, 2020, Matthew 2020) a mnoha dalších

Bez ohledu na konkrétní výukový předmět jsou únikové hry ze strany studentů vnímány jako faktor, který dokáže podporovat učení a zlepšovat jejich schopnost delegovat úkoly i pracovat jako tým. Časový tlak, pod kterým jsou účastníci hry nuceni pracovat, bývá uvažován za významný rozměr této edukační strategie. (Brow, Darby, 2019)

Únikové hry byly ve školství chápány zpočátku zejména jako živě hrané hry, které byly vnímány jako ideální pro kontaktní výuku, protože pro jejich pořádání je třeba pouze minimální požadavek a využívání technologií a dovolují těžit z fyzické blízkosti účastníků (žáků ve třídě). (Nicholson, 2018) Narozdíl od počítačových her, živě organizované hry přináší hráčům vzájemný face-to-face kontakt a ponoří je přímo do herního světa, což je fyzický prostor, ve kterém je hra organizována (školní třída, hřiště, prostory školy atd.).

V souvislosti s rapidním nástupem celosvětové pandemie COVID-19 bylo v kontextu mnohých restrikcí, uzavření škol nebo dokonce lockdownu nemožné únikové hry realizovat klasickým způsobem. V této době se proto začaly rychle prosazovat plně digitalizované únikové hry s využitím mnoha online aplikací pro jejich tvorbu a správu. Česká republika patřila během koronavirové krize k nejvíce postiženým zemím na světě, s dlouhou periodou distanční (online) výuky z důvodu uzavření většiny škol různých typů a stupňů. Z tohoto důvodu byli čeští učitelé nuceni hledat nové přístupy a formy práce během

výuky, která probíhala skrze online platformy. Jednou z velmi populárních nástrojů se staly právě online únikové hry.

Jedná se o graficky poutavou a “game-based” formu online výuky, kdy učitel žákům prostřednictvím herního prostředí zadává dílčí úkoly, za jejichž splnění žáci získávají kódy, hesla či slova, které jim odemykají další úrovně s dalšími úkoly (např. získají kód k truhle s pokladem), Vzhledem k tomu, že je tento způsob práce pro žáky často nový a musí hledat cesty, jak zadané úlohy vyřešit, dochází k rozvoji digitální gramotnosti. Online únikové hry nemusejí nutně pokrývat jen jedinou vzdělávací oblast. Jejich využití se nabízí také v rámci mezipředmětových vztahů (ideálně při společné tvorbě hry více učiteli), nebo například v oblasti public relations konkrétní školy – třeba ve formě virtuální prohlídky budovy atd. Ze své podstaty pak online únikové hry rozvíjejí digitální gramotnost. (Drbohlavová, 2021)

Únikové hry by měly fungovat jako kolaborativní, zaměřené na řešení problémů, časově ohraničené a prožitkové. Přestože online únikové hry se staly velmi populárními zejména z důvodu přechodu na distanční výuku, oproti klasickým únikovým hrám mají řadu limitů. Nabízí především jen omezenou možnost přímého kontaktu mezi spoluhráči a vzájemné kooperace ve fyzickém světě (Monaghan, Nicholson, 2017).

4.1 Design výzkumného šetření

Cílem našeho výzkumu bylo analyzovat online únikové hry vytvořené jako reakce na plošné uzavírání škol v České republice ve školním roce 2020/2021 a masivní přechod na distanční (online) formu výuky. Výzkumný vzorek byl složen z online únikových her zveřejněných na největším českém portálu určeném pro sdílení únikových her mezi učiteli. Vybrali jsme všechny hry umístěné do dané database v rozmezí od ledna do září 2021. Celkový počet her byl 109, dvě z nich nebyly funkční, výzkumný vzorek tak činí 107 online únikových her. Zahrnuty byly pouze hry vytvořené pro školní vzdělávání, hry určené pro neškolské instituce (muzea, neziskové organizace atd.) jsme pro účely našeho výzkumu vynechali.

Hry byly analyzovány s využitím několika hlediska. Zajímalo nás, zda autory her jsou často učitelé ženského nebo mužského pohlaví a zda hry tvoří individuálně, nebo preferují týmovou práci. U samotných her nás zajímala jejich stavba, zejména využití libreta (příběhu) a použitý nástroj k jejich fungování.

V oblasti zaměření her jsme se soustředili na vzdělávací oblast, do které obsahově míří a na jejich cílovou skupinu z hlediska věku žáků/studentů.

4.2 Výzkum online únikových her v perspektivě současného českého školství

Na základě analýzy můžeme konstatovat, že za dané období bylo mezi učiteli vytvořeno a na dané platformě sdíleno 107 funkčních online únikových her zaměřených na 15 vzdělávacích oblastí, nebo jejich kombinací pro děti na prvním a druhém stupni základních škol, v menším počtu i pro student středních škol a marginálně pro děti v předškolním věku.

Online únikové hry podle autorství

Většina her byla tvořena individuálně jednotlivými učiteli (97 %), pouze ve třech případech se jednalo o více autorů (v jednom případě dvojici učitelů a ve dvou případech vícečetných týmů). Vyšší počet autorů žen jsme logicky přepokládali i v našem souboru, s ohledem na obecně vyšší zastoupení žen v českém školství. Přesto nás překvapila naprostá dominance her, jejichž autorkami byly ženy (vice než 90 % všech her). Muži vytvořili 11 her jako samostatní autoři a byli součástí jednoho tvůrčího týmu. Naopak ženy byly jako spoluautorky zapojeny do tvorby všech týmově připravených online únikových her (n=3).

Tabulka 1: Online únikové hry podle autorství.

	Ženy	Muži	Tým
Počet her	93	11	3

Online únikové hry podle cílové skupiny

Naprostá většina (85 %) analyzovaných her byla určena pro žáky na základní. Pro první stupeň základní školy (ISCED 1) bylo vytvořeno 41 her, pro druhý stupeň základní školy (ISCED 2) 50 her. Na úrovni středního školství bylo vytvořeno 12 her (11 %), pouze jedna hra byla vytvořena pro děti v předškolním vzdělávání. V databázi nebyla žádná hra vytvořená pro studenty ve vyšším vzdělávání. Muži tvořili hry zejména pro děti na druhém stupni základní školy (81 %), zajímavý je ale fakt, že jediná hra pro děti navštěvující mateřskou školu je od učitele muže. Pokud se blíže podíváme na autorky her, zjistíme, že počet her určených pro ISCED 1/ISCED 2 je reálně vyrovnaný. V 41 % případů vytvořili učitelky hru

určenou pro ISCED 1, 43 % her je cílených na ISCED 2. Hry určené pro středoškolské studenty (ISCED 3) tvořily v rámci naší diskuze hry pouze ženy, a to celkem ve 12 případech (13 %). 3 hry v našem vzorku neměly věkovou specifikaci, podle jejich obsahu bychom je ale mohli zařadit zejména do ISCED 2.

Tabulka 2: Online únikové hry podle cílové skupiny.

	1. stupeň ZŠ (ISCED 1)	2. Stupeň ZŠ (ISCED 2)	SŠ (ISCED 3)	MŠ (ISCED 0)	Nespecifikováno
Počet her	41	50	12	1	3

Online únikové hry podle herního designu

Únikové hry jsou ze své podstaty většinou postaveny na principu motivačního příběhu, který umožňuje účastníky (studenty) více vtáhnout do děje, motivovat je k aktivitě a v neposlední řadě zvýšit atraktivitu únikové hry. V rámci našeho vzorku je nejpoužívanějším způsobem motivace (libreta) hry to, co můžeme označit jako “vtažení” do tématu. Jedná se například o formu “exkurze” (žák je například ve výuce zeměpisu “pozván” na virtuální návštěvu zahraničního města, které poznává skrze připravené hádanky and nápovědy). Ta na jednu stranu nabízí u mnoha her využitou možnost propracovat herní design na základě příběhu (žák například prožívá osud vybrané historické osobnosti), na straně druhé však většinou hry zůstávají pouze na úrovni plnění jednotlivých úkolů bez jakéhokoliv provázání s příběhem).

Pokud jde o únikové hry pracující s klasickým příběhem jako formou motivace, nejčastěji jsou využívány dobrodružné motivace (n=22), sci-fi/fantasy (n=15) a horory (n=11). U mladších dětí (ISCED 0-1) jsou příběhy využívány častěji (v 89 % her) v podobě konkrétního žánru. Zajímavý je fakt, že hororový příběh je u mladších dětí využíván častěji (17 %) než u starších dětí (ISCED 2-3) (6 %). Na druhé straně pohádková motivace je využívána u starších studentů častěji (8 %) než u mladších žáků (7 %). Pozitivní je, že učitelé využívají zasazení do populárních příběhů (Harry Potter, Simpsonovi, Avatar, Pokemon), jedná se však většinou o starší pop-kulturní odkazy. V ani jednom případě nebylo pracováno s některým ze současných fenoménů (Money Heist, Game of Thrones, The Witcher atd.), které by mohly zvýšit atraktivitu pro současnou mladou generaci.

Negativním zjištěním bylo to, že 10 her (vice než 9 %) nevyužívalo žádné příběhové linie, konkrétní námět (například akvárium) byl využíván ne pro stavbu děje/příběhu, ale spíše jako “dekorace” (student kliká na jednotlivé ikony rybiček v akváriu, kde každá z nich otevře jeden matematický příklad).

Tabulka 3: Online edukační hry podle typu použitého příběhu

Žánr	Počet her	Mladší	Starší
Adventure	22	12	8
Fantasy/Sci-fi	15	6	8
Pohádka	8	3	5
Horor	11	7	4
Lokální příběh	2	1	1
Vtažení	35	6	29
Detektivní	4	4	0
Žádný	10	3	7

Online únikové hry podle vzdělávací oblasti

Většina analyzovaných her byla zaměřena na konkrétní vzdělávací oblast (84 %), nebo jejich kombinaci (3 %). 13 % her nebylo specificky zaměřeno na konkrétní vzdělávací oblast, měly rozvíjet obecnější kompetence (všeobecný přehled, práce s informacemi, digitální gramotnost atd.). Hry vznikaly více v oblasti jazyků (32 %) a přírodovědných předmětů (16 %). Méně často byly zastoupeny společenské vědy, Narozdíl od zahraničních studií, kde jsou únikové hry často spojovány s výukou chemie (Ang, 2020, Matthew 2020) nebyla v našem souboru nalezena žádná zaměřená na tento předmět. Pouze marginálně se objevily hry zaměřené na oblast estetických výchov (2 hry z oblasti hudební výchovy). Podíváme-li se na samostatné vyučovací předměty, nejvíce je zastoupen český jazyk (n=17, 16 %), přírodopis (n=15, 14 %) a angličtina (n=13, 12 %).

Tabulka 4: Hry podle vzdělávací oblasti

	Počet her
Angličtina	13
Němčina	4
Český jazyk	17
Matematika	12
Dějepis	10
Zeměpis	2
Přírodopis	15
Informatika	3
Etická/občanská výchova	3
Fyzika	5
Hudební výchova	2
Kombinace	3
Odborné předměty	4
Všeobecný přehled	14

Online únikové hry a použité nástroje

Z technického hlediska byly hry téměř ve všech případech tvořeny kombinací slajdů, které tvořily hlavní linii hry a úkolů, které do nich byly importovány formou hyperlink. Můžeme konstatovat, že většina tvůrců využívá pouze základní nástroje, které jsou dostupné jako freeware, fungují velmi intuitivně a online jednoznačně dominantním hlavním nástrojem pro tvorbu online únikových her byl Google Slides (83 %), do kterého byly přidávány jednotlivé úkoly, nápovědy, hádanky a zámky. Ty byly nejčastěji tvořeny v aplikacích Learningapps, Flippity a Padlet). Zbýlých 17 % her je tvořeno buď s využitím Google

Sites (ovšem prakticky ve stejném formátu jako s využitím Google Slides), nebo v aplikacích Genially (11 %) a Canva (2 %). I v těchto případech byly ale často používány zámky a úkoly vytvářené v Learningapps, Flippity a Padlet, ve dvou případech také v aplikaci Scratch.

Tabulka 5: Použité online nástroje

	Google Slides	Canva	Genially	Google Sites
Počet her	89	2	12	4

DISKUZE VÝSLEDKŮ

Na základě realizované analýzy našeho výzkumu můžeme konstatovat, že online únikové hry se od tradičních edukačních únikových her liší nejen absencí fyzických herních prvků, ale také v hratelnosti, hádankách, herním designu and pravidlech (například absence klasických nápověd), což potvrzuje i názor Verdka (2020). Odlišná je role učitele, který do hry mnohem méně vstupuje a velmi často zůstává pouze v roli tvůrce a hodnotitele, narozdíl od "offline" únikových her, kde je tato role širší a zahrnuje monitoring, roli průvodce, poskytování nápověd and debriefing (srov. Adams, Brown, Cain).

Pro úspěšnou únikovou hru je důležité, aby účastníci byli ve středu děje obsahujícího konzistentní příběh. (Alonso, 2020). 45 analyzovaných her (42 %) ale pracovala s příběhem minimálně (spíše jen na úrovni vtáhnutí do tématu-například do dané historické epochy, geografické oblasti, biotopu atd.). 10 her (9 %) nepoužívá storytelling vůbec a nemá charakter online únikové hry vůbec (jedná se spíše o online pracovní list). Větší důraz na propojení jednotlivých úkolů a hádanek pomocí alespoň jednoduché příběhové linky by přitom jistě pomohlo účastníka více vtáhnout do hry a motivovat ho k vyšší aktivitě. Jako doporučení pro zvýšení atraktivity her pro cílovou skupinu žáků a student tak můžeme navrhnout větší zapojení design vycházejících i z populárních pop-kulturních pořadů, knih či filmů. Jako příklad dobré praxe můžeme v rámci našeho výzkumu uvést hru určenou pro výuku matematiky s názvem Hary Potter v zajetí úhlů. Na druhé straně jako diskutabilní spatřujeme například hru Únik z operačního sálu pro děti ve věku 11-12 let motivovanou hororovou filmovou sérií SAW.

Většina her umístěných v analyzované databázi byla tvořena s využitím Google Slides, což je pro učitele snadno dostupná, intuitivní platforma pro tvorbu jednoduchých online her. Na druhé straně pak většina her často působila "šablonovitě" a využití také jiných online nástrojů by umožnilo zapojit také jiné technické prvky (jako zajímavá možnost se nabízí například využití LMS systému pro tvorbu online

únikových her přímo v LMS kurzech). Využití širší palety nástrojů by rovněž umožnilo reagovat na některé nedostatky analyzovaných her. Ty by měly fungovat jako kolaborativní, nebo týmové, což jsou prvky v našem souboru pouze zřídka se vyskytující. Většina her totiž byla primárně konstruována jako individuální pro jednoho hráče.

Na závěr je nutné konstatovat, že naprostá většina online únikových her už opouští koncept úniku, který byl v první generaci tradičních únikových zcela zásadní. Účastníci ve skutečnosti spíše plní jednotlivé úkoly, řeší hádanky a získávají klíče k dalšímu postupu, namísto úniku. Samotný název únikové hry se tak stává ve své podstatě zavádějící a mnohem přiléhavější označení by bylo například online edukační hra. Ať už tyto hry ale budeme nazývat jakkoliv, stále platí, že staly velmi atraktivním prostředkem pro nejen online edukaci současné mladé digitální generace.

Závěr

Současná společnost klade na pedagoga celou řadu požadavků. Efektivní edukační cesta připravující dítě na život v současné společnosti se všemi jejími výzvami a specifiky je s ohledem na její velmi dynamický charakter ještě významnější a aktuálnější téma.

Jako zcela zásadní se pro formování současné mladé generace přitom jeví budování pozitivního, otevřeného a bezpečného klimatu třídy. To je na jedné straně do jisté míry komplikováno řadou nově se vynořujících problémů (stále probíhající diskuze o potenciálně negativním vlivu mobilních telefonů na interpersonální vztahy ve třídě, nebo o plošném zákazu mobilních telefonů ve školách atd.), umožňuje však uvažovat i o pozitivních možnostech implementace nových trendů do edukačně preventivní práce.

Právě na druhý zmíněný pohled se zaměřila tato kniha a nabídla několik možných rovin, ve kterých můžeme sociálně edukační práci se skupinou vnímat. Moderní pedagog se zkrátka může opřít o širší portfolio edukačních nástrojů, než jeho předchůdci. Nové možnosti otevírají sociální média, atraktivní gamifikovanou formu práce se třídou nabízí fenomén nových deskových či karetních her, široká škála digitálních edukačních aplikací, nebo jejich vzájemná kombinace. Současné možnosti sociálních platforem umožňují také čerpat inspiraci, nebo sdílet dobrou praxi pomocí profilů zaměřených na výměnu zkušeností, distanční výuka ukázala nové možnosti přípravy atraktivních prožitkových forem výuky (například prostřednictvím dnes už velmi populárních online únikových her).

Všechny současné možnosti nemohla na svém omezeném rozsahu tato publikace pojmout, navíc lze anticipovat také další přístupy, které se postupně začnou (nebo se už, byť třeba v omezené míře, prosazovat začaly). Zcela nový pohled na danou problematiku tak mohou přinést rozšířená (augmentativní) realita, virtuální realita, nebo nově nastupující generace sociálních sítí (jako je TikTok, Discord a další).

Autoři nezapomínají ani na to, že jakýkoliv nový prostředek nemůže nahradit to, co vždy bylo, je a jistě bude v práci se skupinou základní. Právě distanční výuka jasně odkryla to, že přes všechny vymoženosti současného světa zůstává „obyčejný“ lidský kontakt pro budování pozitivních vztahů zcela neopomenutelný. Nové trendy, částečně popsány v této knize, tak dávají pedagogovi do rukou nástroj, který může být vítaným, osvěžujícím, pro cílovou skupinu atraktivním a v mnoha ohledech práci usnadňujícím doplňkem, nikoliv však plnou náhradou přístupu pedagoga a jeho osobnostního vkladu do práce se svoji třídou či skupinou.

Shrnutí

Monografie se zabývá problematikou edukačního ovlivňování třídního klimatu v širší nových trendů a výzev „tekuté“ edukační realitě 21. století. V jednotlivých kapitolách se čtenář seznámí s aktuálními fenomény vstupujícími, jako možnosti využití prvků zážitkové výchovy v práci se třídním klimatem, gamifikace a její využití v budování pozitivního klimatu i s konkrétními nástroji (transformační hra, edukační únikové hry, možnosti využití nových sociálních médií). Významného prostoru se dostává třídnickým hodinám jako organizační formě přímo vybízející k využití pro práci se skupinovým klimatem – včetně aktuálních výzev, které do této oblasti vstupují (online třídnické hodiny, začleňování žáků s odlišným mateřským/primárním jazykem, práce s tématem války atd.).

Publikace nabídla několik možných rovin, ve kterých můžeme sociálně edukační práci se skupinou vnímat. Současnou „tekutou“ edukační realitu vidí jednak jako prostor pro využití celé řady moderních edukačních přístupů k práci s pozitivním klimatem edukační skupiny, zároveň ale reflektuje množství nově přicházejících problémů, se kterými se pedagogové museli, nebo musí vyrovnávat.

Odborná kniha má teoreticko-empirický charakter. Přináší nejen konkrétní náměty na aktivity, projekty a nástroje využitelné v různých formách práce se třídním/skupinovým klimatem, ale nabízí i pohled výzkumný – součástí práce je prezentace aktuálních dat z výzkumného šetření autorů změřeného na jeden nejaktuálnějších fenoménů využití gamifikace v podobě online edukačních únikových her.

Data z výzkumu ukazují, že online únikové hry se stávají stále oblíbenějším a rozšířenějším nástrojem pedagoga i v době kontaktní výuky (byť jejich boom začal poněkud vynuceně na základě požadavků „doby covidové“). Výzkum naznačuje, jakým směrem se učitelé jako tvůrci online únikových edukačních her ubírají a jaké limity ještě musí překonat. Nové trendy, částečně popsány v této knize, totiž dávají pedagogovi do rukou nástroj, který může být vítaným, osvěžujícím, pro cílovou skupinu atraktivním a v mnoha ohledech práci usnadňujícím doplňkem, nikoliv však plnou náhradou přístupu pedagoga a jeho osobnostního vkladu do práce se svoji třídou či skupinou.

Summary

The book deals with the issue of educational influencing of the classroom climate in the spread of new trends and challenges of the "fluid" educational reality of the 21st century. In the individual chapters, the reader will get acquainted with current emerging issues, such as the possibilities of using elements of experiential education in working with the classroom climate, gamification and its use in building a positive social climate, as well as specific tool (transformation game, educational escape games, possibilities of using new media). A significant space is given to classroom lessons as an organizational form that directly enable working with a group climate - including current challenges that enter this area (online classroom lessons, inclusion of pupils with a different primary language, work with the theme of war, etc.).

The publication offered several possible levels in which we can perceive social educational work with class. It reflects the current "fluid" educational reality as a space for the use of a whole range of modern educational approaches to work with a positive climate of the educational group, but at the same time it reflects the number of newly emerging problems with which pedagogues had to, or have to, cope.

The book has a theoretical-empirical character. It not only brings specific ideas for activities, projects and tools that can be used in various forms of work with a class/group climate, but also offers a research point of view - part of the work is the presentation of current data from the authors' research survey measured on one of the most current phenomena of the use of gamification in the form of online educational escape games .

Research data shows that online escape games are becoming an increasingly popular and widespread tool of the educator even in the era of „offline“ education (their boom began somewhat forcedly based on the requirements of the "covid era"). The research indicates the direction teachers are heading as creators of online escapt educational games and what limits they still have to overcome. The new trends, partly described in this book, give the teacher a tool that can be a welcome, refreshing, attractive for the target group and in many ways easier supplement, but not a full replacement for the teacher's approach and his personal contribution to working with his class or a group.

Rejstřík

A

Abstinent	13
adjourning	8
audiovizuální výukové lekce	15

C

COVID-19	5, 6, 24, 39
----------------	--------------

Č

ČT edu	13
--------------	----

D

denormalizace	12
Diagnóza pedagog	9, 22
Dobronauti	18, 19

E

energizery	viz warm-up activity
entertainment-education	11, viz entertainment-education

F

facilitace	19
filmová výchova	15
filmy	10, 11, 13, 14, 15
flow	13
forming	8

G

game-based	16, 25
gamification techniques integrated into student response systems ... GSRS, viz gamification techniques integrated into student response systems	
gamifikace	5, 16, 17, 18, 33
GSRS	16, viz game-based student response systems

H

hry na důvěru	15
----------------------------	----

I

ice – break aktivity	14
-----------------------------------	----

J

Jeden svět na školách	13, 15, 39
-----------------------------	------------

K

KAB model	11, 12
Kahoot	16, 17, 18, 37, 38, 39
<i>kolbův cyklus učení</i>	12

L

lockdown	5, 6, 24
----------------	----------

M

Mluví jen jeden	22
Monte – sorry aktivity	23
My čteme dětem	21

N

norming	8
---------------	---

O

optimální prožitek	viz flow
--------------------------	----------

P

pandemie	5, 6, 24
----------------	----------

performing 8

R

reflexe15, 20, 22, 23, 25, 37

S

seznamovací hry 14
Skryté ostny šikanování 13
skupinová dynamika 6, 7
STOP 19
storming 8

T

team spirit aktivity 14
třídní klima 6, 37
 bezpečné 7, 38
 determinanty 6
třídnická hodina 16, 17, 20, 39
třídnické hodiny
 online třídnické hodiny 7

U

Učitel je hrdina 23
Učitelky ze školky 22
únikové hry 24, 27
 edukační 5, 30, 33
 online únikové hry 25, 30
 rekreační 24

V

vývojové fáze skupiny 8

W

warm-up aktivity 14
wellbeing
 wellbeing třídních kolektivů 6
 wellbeing žáků 6

Z

zážitková pedagogika 12
zpětná vazba 15, 25, 17, 38
Zuřivec 13

Literatura

ADAMS, V. et al. Can you escape? Creating an escape room to facilitate active learning. *Journal for Nurses in Professional Development*, vol. 34, no. 2, pp. 1-5, 2018.

ALONSO, G., SCHROEDER, K. T. Applying active learning in a virtual classroom such as a molecular biology escape room. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, vol. 48, pp. 514-515, 2020.

ANG, J. W. J. et al. Physical and Digital Educational Escape Room for Teaching Chemical Bonding. *Journal of Chemical Education*, vol. 97, no. 9, pp. 2849-2856, 2020.

BÁRTÍK, P., MIOVSKÝ, M., ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

BARTOŠOVÁ, K. (Ed.) *Jak na online třídnické hodiny: praktická příručka pro školní psychology*. (2020). *Školský Psycholog/Školní Psycholog*, 21(1a2), 1–42

BENEDIKTOVÁ, L. Aplikace Kahoot! ve výuce přírodopisu na základní škole. *Arnica*, roč. 7, č. 1–2, s. 23–26. Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň, 2017. ISSN 1804-8366.

BERKOVÁ, T., STRETTI, S. *Až se sejdeme ve škole. Materiál pro mateřské, základní a střední školy k návratu dětí do škol po izolaci, spojené s pandemií onemocnění Covid – 19*. Bambino, Square, Vigmam, 2020. 47 s.

BORREGO, C., et al. Room Escape at Class: Escape Games Activities To Facilitate The Motivation And Learning In Computer Science. *Journal of Technology and Science Education*, vol. 7, no. 2, pp. 162-171, 2017.

BRONTOSAURUS. *Dynamika sociální skupiny*. Brno: Hnutí Brontosaurus, 2013a. Dostupné z: http://orchis.brontosaurus.cz/akce/ohb0506/dynamika_socialni_skupiny_tisk.pdf

BRONTOSAURUS. *Reflexe*. Brno: Hnutí Brontosaurus, 2013. Dostupné z: <http://orchis.brontosaurus.cz/akce/ohb0506/Reflexe.pdf>

BROWN, N., DARBY, W., CORONEL, H. An escape room as a simulation teaching strategy. *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 30, pp. 1-6, 2019.

CENTRUM PRIMÁRNÍ PREVENCE MAGDALÉNA. *Jsme z toho venku? Sborník technik pro třídnické hodiny v době po karanténě*. Praha: 2020. 23 s.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-6189-3.

DIAGNÓZA PEDAGOG. *Balónky*. 2022. Dostupné z: <https://www.instagram.com/p/CYoxuvdMfGJ/>

DRAHENSKÁ, P. a kol. *Škola zážitkem. Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Sborovna, 2011. 117 s. ISBN 978-80-260-1046-3.

DRBOHLAVOVÁ, A. Únik jako obranný mechanismus. Uniknout stereotypní výuce online! *Metodický portál: Články*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22843/UNIK-JAKO-OBRRANNY-MECHANISMUS-UNIKNOUT-STEREOTYPNI-VYUCE-ONLINE.html>

FIALOVÁ, M. *Metodika vedení třídnických hodin*. Pedagogicko-psychologická poradna Karlovy Vary, 2017. 29 s.

FRIEDLOVÁ, K., JUROVÁ, L., LINDOVSKÁ, L., MACKOVÁ, P., URBANCOVÁ, M. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1

HANUŠ R., CHYTILOVÁ L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha : Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HLAVOVÁ, P. *Zpětná vazba a její využití v oddílu. Podpurný průřezový materiál*. VLK Stříbrná řeka, 2008. Dostupné z: https://drive.google.com/drive/folders/0ByYX47xCt_uKR3B0U0FXUEpvdHM?resourcekey=0-8OfYU6vj_9oaldweMGGVag

HROUZEK, P., MARKOVÁ, Z. a kol. Bezpečné klima ve třídě. Minimalizace šikany, 2012.

HURAJOVÁ, A., HLADÍKOVÁ, V. Educating for Good Character: from Critical Thinking to Intellectual Character Virtues. In: *Media Literacy and Academic Research*, vol. 5, no. 1, 2022. Dostupné z: https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/05/10_Anna-Hurajova-Vladimira-Hladikova.pdf

JANSA, P. *Pedagogika sportu*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3986-4.

JEDEN SVĚT NA ŠKOLÁCH. *Učíme s filmem: metodická příručka pro využití dokumentárního filmu ve výuce*. Praha: Člověk v tísni, 2018. ISBN 978-80-7591-008-0.

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, č. 1, 2004. s. 6 - 15.

KAHOOT. *From learners to leaders with the Kahoot! Pedagogy*, 2013. Dostupné z: <https://kahoot.com/blog/2013/06/09/learners-leaders-kahoot-pedagogy/>

KAHOOT. *Kahoot-pedagogy-learning-models*, 2019. Dostupné z: <https://kahoot.com/files/2018/08/Kahoot-pedagogy-learning-models.pdf>

KALIBA, M., AMBROŽOVÁ, P. Online Escape Games as an Educational Tool. *ICERI 2021 Proceedings*, 2021. pp. 5998-6003.

KALINA, K. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80-86734-05-6.

LAŠEK, J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2007. 161s. ISBN 978-80-7041-699-2.

LATHWESEN, C., et al. Escape Rooms in STEM Teaching and Learning—Prospective Field or Declining Trend? A Literature Review. *Educational Science*, vol. 11, no. 308, 2021.

LICORISH, S. A., OWEN, H. E., DANIEL, B. et al. Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *RPTTEL*, vol. 13, no. 9, 2018.

MAN, F., MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu Flow. *Pedagogika*, roč. 55, č. 2, 2005. s. 151–171. ISSN 0031-3815

MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy. Případová studie*. Asociace školní psychologie ČR a SR, Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.

MARTINÁKOVÁ, E. *Pár tipů pro online třídnické hodiny*. Klett, 2021. Dostupné z: <https://klett.cz/blog/2021/01/04/par-tipu-pro-online-tridnicke-hodiny/>

MONAGHAN, S. R., NICHOLSON, S. Bringing Escape Room Concepts to Pathophysiology Case Studies. *HAPS Educator*, vol. 21, no. 2, pp. 49-65, 2017.

MOORE, D., ONSOMU, E., ABUYA, B. HIV Prevention Using Films: HIV/AIDS Positive African American Women Respond through Interpersonal Relationships in Life Support. *Open Journal of Social Sciences*, no. 2, pp. 110-118, 2014.

MŠMT. *Návrat žáků do škol. Metodické doporučení (pedagogická část)*, 2021.

MUSIL, J., ŘÍČAN, J. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř. Metodika a průvodce pro učitele*. UJEP, 2019. 158 s.

MY ČTEME DĚTEM. *Čteme dětem (s dětmi)*, 2022. Dostupné z: <https://www.instagram.com/myctemedetem/>

NA DALIBORCE. *Třídnické hodiny*. 2018. Dostupné z: https://nadaliborce.cz/sites/default/files/soubory/T%C5%99%C3%ADdnick%C3%A9%20hodiny_1.pdf

NEVYPUSŤ DUŠI. *Jak podpořit žáky při návratu do školy po COVID-19 – tipy pro učitele*, 2020. Dostupné z: [Jak podpořit žáky při návratu do školy po COVID-19 - tipy pro učitele - Nevypusť duši \(nevypustdusi.cz\)](https://nevypustdusi.cz/)

NICHOLSON, S. Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, vol. 94, no. 1, pp. 44-49, 2018. Dostupné z: <http://scottnicholson.com/pubs/escapegamesclassroom.pdf>

NICHOLSON, S. *Peeking behind the locked door: a survey of escape room facilities*. White Paper, 2015. Dostupné z: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>

NPI. *Třídnická hodina*. 2020. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/tridnicka-hodina>

PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+. *Těšíme se do školy*, 2020. Dostupné z: [Tesime-se-do-skoly.pdf](https://tesime-se-do-skoly.pdf)

PĚKNÁ, E., VYČICHLOVÁ, V., ŠNOKHOUSOVÁ, V., ROZUM, F., VALOUCH, D., SOUČKOVÁ, L. *Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách: VŠ skripta*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-65-1.

PLUMP, C., LAROSA, J. Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. *Management Teaching Review*, 2017.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE. *Handouty pro pedagogy – klíčové kompetence*. Kurz Sborovna, 2018. Dostupné z: <https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/uploads.mangoweb.org/shared-beta/psl.mgw.cz/uploads/2018/05/zazitkova.pdf>

SKÁCELOVÁ, L. (2012) *Metodika vedení třídnických hodin*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK, s. 9. [online] [cit. 2. 6. 2020] Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/367/imprim-metodika-th-via-02.pdf>

SLEJŠKOVÁ, L. *Handouty pro potřebu kurzů PŠL. Rozvoj klíčových kompetencí, hodnocení a sebehodnocení, zážitková pedagogika*, 2018. Dostupné z: [handouty_kv<011B>ten_1.indd](#)

SOWELL, M. Incorporating Curriculum Content into Educational Escape Games for Middle School Students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 94, no. 2, pp. 47-52, 2021.

STOLLHANS, S. Designing escape game activities for language classes. In: PLUTINO, A., BORTHWICK, K., CORRADINI, E. *Innovative language teaching and learning at university: treasuring languages*, pp. 27-32, 2020.

SÝKORA, J. *Zážitková pedagogika*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2015. Dostupné z: [Zazitkova_pedagogika-KA9-Sykora.pdf \(uhk.cz\)](#)

ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Praha: Projekt Odyssea, 2007.

UČITELKY ZE ŠKOLKY. *Svolávací říkanka*, 2021. Dostupné z: https://www.instagram.com/ucitelky_ze_skolky/

VELDKAMP, A. et al. Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, vol. 31, 2020.

VERGNE, M. J. et al. Escape the (Remote) Classroom: An Online Escape Room for Remote Learning. *Journal of Chemical Education*, vol. 97, no. 9, pp. 2845-2848, 2020.

ZŠ SIROTKOVA. *Aktivity do třídnických hodin*, 2022. Dostupné z: https://www.zssirotkova.cz/wordpress/?page_id=4390

Přílohy

Příloha A: Transformační hra Dobronauti – audiovizuální úvod do hry a motivace hráčů



Příloha B: Transformační hra Dobronauti – herní balíček



Příloha C: Transformační hra Dobronauti – průběh hry





Název publikace: Sociálně pedagogická práce se třídním klimatem školní třídy: nové trendy a výzvy

Autorský tým:

Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Rok a místo vydání: 2022, Hradec Králové

Vydání: první

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové,
Gaudeamus jako svou 1820. publikaci.

ISBN 978-80-7435-886-9

Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0 CC-BY-SA 4.0 –

Uvedte původ – Zachovejte licenci

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





"Monografia autorského kolektívu a informácie v nej kategoricky smerujú k zlepšeniu triednej klímy, sociálnych vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi, môžu pomôcť k zmene pohľadu študentov na svojich pedagógov ako odborníkov, ktorí sa snažia prispôbiť aktuálnym trendom a výučbu inovovať - a tým aj k skvalitneniu edukačného procesu."

PhDr. Vladimíra Hladíková, Ph.D.



"Praktickým prínosom je predstavenie konkrétnych námetov na aktivity, projekty a nástroje využiteľné v rôznych formách práce s klímou v triede alebo s klímou skupiny."

Mgr. Anna Hurajová, Ph.D.



"Publikace nabízí učitelům značný rezervoár moderních digitálních metod především herního tvaru, který akcentuje aktivní roli žáka. Užití únikových her, velmi populárních, je zde opřeno o seriózní výzkumné šetření. "

doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

