

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra sociální pedagogiky



**Peer aktivity jako prostředek podpory
vnímané vlastní účinnosti**

Bakalářská práce

Brno 2016

Vedoucí práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS., Ph.D.

Autor práce:

Lenka Čirhanová

Bibliografický záznam

Cirhanová, L. Peer aktivity jako prostředek podpory vnímané vlastní účinnosti. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2016. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS., Ph.D.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá peer aktivitami ve školním prostředí jako prostředkem pro podporu vnímané vlastní účinnosti u dětí školního věku. První kapitola teoretické části je věnována vývojové psychologii dětí mladšího a staršího školního věku, další dvě kapitoly vymezují pojmový základ v oblasti vnímané vlastní účinnosti a peer aktivit. Výzkumná část je zaměřena na analýzu rozhovorů s učiteli základních škol, jejichž prostřednictvím jsem zjišťovala, zda a jak jsou na druhém stupni základních škol využívány peer aktivity.

Annotation

This bachelor thesis deals with peer activities in a school environment as with an instrument supporting a self-efficacy by school-age children. The first chapter of the theoretical part is devoted to a developmental psychology of primary and secondary school children. The other two chapters define basic terminology of a self-efficacy and peer activities. The research part of the thesis analyses interviews with secondary school teachers, which I used to discover whether and to which extent are peer activities being used at secondary schools.

Klíčová slova

Self-efficacy, peer aktivity, škola, školní věk, vrstevník, rozvoj, spolupráce

Keywords

Self-efficacy, peer activity, school, school age, peer, development, cooperation

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně. Všechny zdroje, ze kterých jsem vycházela, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Brně dne 30. března 2017

Lenka Čirhanová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mrg. Monice Tannenbergerové, DiS., Ph.D. za cenné rady a odborné vedení. Děkuji informantům, že si na mě udělali čas. Poděkování patří také těm, kteří mě podporovali nejen při psaní bakalářské práce, ale i po celou dobu studia.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU	8
1.1 Mladší školní věk	8
1.2 Starší školní věk	14
2 SELF-EFFICACY	21
2.1 Faktory ovlivňující přesvědčení o self-efficacy	24
2.2 Sociálně-kognitivní teorie	27
3 PEER AKTIVITY	30
3.1 Peer mediacce	32
3.2 Prevence sociálně patologických jevů	33
3.3 Peer iniciativa	34
3.4 Peer podpora a poradenství	35
3.5 Peer učení	36
VÝZKUMNÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	38
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	38
4.1.1 Polostrukturovaný rozhovor	38
4.1.2 Obsahová analýza otevřeného kódování	38
4.2 Výzkumný vzorek	39
4.3 Sběr dat	41
4.3.1 Příprava na rozhovory	41
4.3.2 Realizace rozhovorů	41
4.4 Analýza získaných dat	42
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	44

5.1	Shrnutí rozhovorů s informanty	44
5.2	Zkoumané oblasti peer problematiky	62
5.3	Zodpovězení výzkumných otázek	67
REFLEXE VÝZKUMNÍKA.....		69
LIMITY VÝZKUMU		70
ZÁVĚR		72
RESUMÉ		73
SUMMARY		73
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		74
SEZNAM PŘÍLOH.....		78

ÚVOD

Výběr tématu bakalářské práce pro mě nepředstavoval větší problém. Už ve třetím semestru jsem tušila, čemu bych se chtěla věnovat. Má průběžná sociální praxe proběhla v Lize lidských práv pod vedením Moniky Tannenbergerové. Ta tehdy psala knihu Průvodce školní inkluzí a součástí mé praxe bylo pomáhat jí s vytvořením některých kapitol. Jedna z nich se týkala peer aktivit. Po informacích potřebných k sepsání textu jsem byla nucená pátrat především na zahraničních webech, protože v česky psaných knihách jsem nenacházela, co jsem potřebovala. Vedlo mě to k zamyšlení se nad tím, do jaké míry jsou peer aktivity rozšířené na našem území. Později jsem se seznámila s pojmem self-efficacy neboli vnímaná vlastní účinnost a uvědomila jsem si, jak úzce s peer aktivitami souvisí. Tím vzniklo téma mé bakalářské práce.

Za dobu, co studuji Sociální pedagogiku, jsem dospěla k přesvědčení, že pro tento obor je klíčové sebepoznání a seberozvoj. Proto si myslím, že téma vnímané vlastní účinnosti a její podpory prostřednictvím peer aktivit má v oblasti sociální pedagogiky své místo. Zařazení peer aktivit ve škole napomáhá inkluzi, která je v současné době cílem speciální pedagogiky. Vzhledem k tomu, že mou profilací je speciální pedagogika, je podle mého názoru zvolené téma vhodné i v tomhle ohledu.

První kapitolu teoretické části tvoří popis vývoje dětí školního věku. V tomto období dochází k mnoha významným změnám, dítě si utváří identitu, osamostatňuje se, osvojuje si nové role. Je proto důležité podporovat u něj pocit, že svým konáním může něco ovlivnit a že může něco ovlivnit už tím, jak o věcech přemýšlí. Z toho důvodu jsem další kapitolu věnovala pojmu self-efficacy neboli vnímaná vlastní účinnost. Ve třetí kapitole píšu o peer aktivitách jakožto o jednom z možných prostředků podpory vnímané vlastní účinnosti. Teoretická část je podkladem pro část výzkumnou. Ta kromě výsledků výzkumu obsahuje také popis metodologie výzkumu, analýzy dat a mého postupu jak při získávání dat, tak při jejich zpracování.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zmapovat, zda učitelé druhého stupně základních škol znají pojem peer aktivity, zda je při své práci využívají a pokud ano, tak jakým způsobem. Data jsem sbírala prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a analyzovala je obsahovou analýzou s prvky otevřeného kódování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU

Školním věkem je nejčastěji označováno období od vstupu dítěte do školy po ukončení základní školní docházky. Bývá rozdělován na mladší školní věk a starší školní věk. Někteří autoři, například Matějček, zařazují i střední školní věk. Někdy se hovoří o školním období a je tím myšleno pouze mladší, případně střední školní období. Vágnerová například píše, že školní věk je období trvající od nástupu dítěte do školy do doby, kdy dítě přichází na druhý stupeň základní školy a vstupuje do puberty. (Vágnerová, 1996) To by ovšem znamenalo, že pubescence už do školního věku nespadá. „*Někdy se mluví (o mladším školním období) prostě jen jako o školním věku, ale povinná školní docházka trvá ještě i v období pubescence, které pak můžeme nazývat starším školním věkem.*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 117)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 117) uvádí, že: „*Jako mladší školní období označujeme dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.*“ Pokud bychom ovšem brali v potaz i střední školní věk, potom by platilo, že mladší školní věk trvá zhruba dva roky, od 6-7 do 8-9 let a střední školní věk potom asi tři roky, od 8-9 do 11-12 let. (Vašutová, 2005)

Za období staršího školního věku je považováno období první části pubescence, tzv. prepuberty, tedy věk zhruba od 11-12 do 14 let. Pubescence spolu s adolescencí pak tvoří období dospívání. Období staršího školního věku se v naší zemi shoduje s věkem žáků navštěvujících druhý stupeň základní školy.

Ve své práci budu používat označení mladší (zhruba 6-11 let) a starší (zhruba 12-15 let) školní období, případně mladší a starší školní věk, přičemž do mladšího školního věku zahrnu i střední školní věk.

1.1 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku není na první pohled příliš zajímavé a může se zdát, že osobnost dítěte v této etapě neprochází výraznějšími změnami. „*Mladší školní věk je období ve srovnání s tím, co předcházelo, i co bude následovat, poměrně klidné,*

nebouřlivé a také šťastné.“ (Říčan, 1989, s. 157) Psychoanalytici označují tuto etapu za období latence, vývoj ovšem neustále pokračuje, a to plynule bez větších skoků. Dítě se rozvíjí všemi směry a dosahuje výrazných pokroků důležitých pro své směřování v budoucnosti. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Mladší školní věk je spojen s nástupem do školy. Jedná se o jeden z klíčových momentů v životě dítěte. „*Pro dítě, které vstupuje do školy, se zásadně mění celkový způsob života; hra charakteristická pro předcházející období ustupuje do pozadí a hlavní činností se stává učení.*“ (Vašutová, 2005, s. 54) Dítě se musí být schopno při vstupu do školy adaptovat na nové prostředí, v němž je vyžadováno podřízení se jiné autoritě než rodičům, udržení pozornosti, ukázněnost, osvojení si nových sociálních rolí a specifických způsobů komunikace s učitelem a spolužáky, proto je nutné, aby bylo na tento krok zralé po všech stránkách - somatické, kognitivní, emocionální, sociální, ale také po stránce motivace. (Novotná, Hříchová & Miňhová, 2004)

Mladší školní věk bývá označován jako období střízlivého realismu. Znamená to, že se dítě zaměřuje na věci takové, jaké jsou, ne na to, jaké by měly být nebo na fantazijní představy. „*Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost, kde ani nepředpokládá nějakou změnu a v této formě ji dokáže snáze přijmout.*“ (Vágnerová, 1996, s. 169) Dítě chce poznávat svět takový, jaký ve skutečnosti je, a proto je obvyklé, že se ve větší míře zajímá o knihy, které ho nějakým způsobem poučí. Příkladem mohou být cestopisy nebo encyklopedie. Dítě začíná být kritické, aktivnější, snaží se zasahovat do svého okolí a zkoumat jej všemi smysly. Školní nebo rodinné prostředí, které ho nutí k pasivnímu přejímání znalostí a způsobů chování, nevyužívají plně vývojových možností školáka. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Dítě při vstupu do školy touží po poznání samo od sebe a zatím nepotřebuje být k učení tolik motivováno zvenčí. Postupně se však u naprosté většiny žáků touha naučit se něčemu novému vytrácí. Zájem přetrvává jen u některých dětí, a to zpravidla u těch, které jsou k činnosti motivovány vnitřně, ze svého vlastního popudu. Vnější motivace v podobě odměny či trestu není v takovém případě potřebná. Mnohdy naopak vnější odměny jako jsou například školní známky, tuto motivaci spíše utlumují a vytváří neosobní prostředí založené na hodnocení, kontrolování a konkurenci. Proto by bylo vhodné, aby škola směřovala k aktivnějším způsobům učení podporujícím spolupráci mezi žáky.

Jemná a hrubá motorika dítěte se během této vývojové etapy zdokonaluje, stejně jako smyslové vnímání. Dítě vše důkladněji zkoumá, je pozornější, pečlivější a vytrvalejší. Jeho vnímání není už tolik závislé na okamžitých potřebách a přáních. Rozvíjí se také orientace v čase a prostoru, stejně jako řeč, která je předpokladem pro úspěšnou činnost ve škole, ale i pro celkový rozvoj osobnosti. Rozdíly v řečových schopnostech mezi jednotlivými žáky bývají výrazné, což je způsobeno jak pohlavím, tak individuálními vlohami. Nejvýznamnější je ovšem vliv prostředí. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Výrazný vzestup, především díky vývoji řeči, můžeme pozorovat v oblasti paměti, učení se nové látky a její reprodukci. V předškolním věku je výběr informací, které si dítě zapamatuje, závislý na okamžitých afektech. V mladším školním věku se už paměť může opřít o slova. Dítě při zapamatování informací začíná záměrně využívat různých paměťových strategií, například zapamatování díky opakování nebo mnemotechnické pomůcky. Teprve v mladším školním věku je dítě schopné učit se opravdu záměrně a vybírat si, které informace chce přijmout a jakým způsobem je přijme, tedy jaká strategie učení je pro něj nejvýhodnější. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Teprve na konci mladšího školního věku dokáže žák vnímat určitý předmět nebo jev z více hledisek a přestává dělat jednostranné závěry. Dítě chápe proměnlivost jako základní vlastnost reality. Dokáže provádět logické operace a není přitom závislé na předcházejícím vizuálním vjemu. Stále ještě se ale toto usuzování týká jenom konkrétních jevů a věcí, které je dítě schopné si názorně představit. Myšlení dětí mladšího školního věku tedy vždy vyžaduje reálný základ, získaný nejlépe vlastní zkušeností. (Kuric, 2000)

V této souvislosti Vágnerová (1996, s. 163) uvádí: „*Školní děti dávají přednost takovému způsobu poznávání, v němž se mohou svou vlastní činností přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací.*“ Vágnerová (1996) dodává, že až kolem jedenáctého roku je dítě schopné přemýšlet o věcech bez toho, aniž by si obsah konkrétně představovalo.

Významným pokrokem je, že se objevuje schopnost brát v potaz více informací o určitém objektu současně a posuzovat situaci podle více hledisek. Děti začínají chápat, že objekty a situace se mohou měnit, přesto ale mohou mít některé neměnné vlastnosti.

S tím souvisí nově získaná schopnost uchování podstaty určitého objektu. Jednoduše řečeno si nyní dítě uvědomuje, že se jedná stále o tentýž objekt, i když se jeho zjevné znaky v různých situacích mění. Stejně významné je nově získané vědomí, že logické operace jsou vratné. To znamená, že dítě ví, že při ubrání několika prvků z množiny a jejich opětovném navrácení bude množina stejná jako před touto operací. (Vágnerová, 1996)

Nástupem do školy probíhají velké změny po emoční a sociální stránce. Dítě se začleňuje do pro něj zcela neznámého společenství s novými pravidly, kterým se musí podřídít. Přejímá nové role, role spolužáka, žáka apod. Tyto role jsou formální s přesnými pravidly, ale také způsobem, kterým dítě roli získá. Společnost má představu o tom, jak by měl vypadat ideální žák, a vyžaduje po dětech, aby k tomuto ideálu směřovaly, což klade na dětskou psychiku velké nároky a je tím potlačována individualita dítěte. (Vágnerová, 1996)

Vstupem do nového prostředí je dítě ovlivňováno novými osobami, které mění způsoby jeho chování. Jsou jimi učitelé a zejména pak spolužáci. „*Reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé; dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, svými zájmy i svým postavením mezi lidmi. Právě proto se jen ve skupině dětí může učit takovým důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost.*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 130)

Přijetí nových rolí souvisí s tím, že je dítě již schopné vzdát se čistě subjektivního egocentrického pohledu na svět a dokáže zaujmout objektivnější postoj, díky němuž respektuje různé pohledy na tutéž skutečnost, která je na jednu stranu mnohotvárná, na druhou má ale trvalý základ. Role žáka je tak pro něj pouze jedním z mnoha aspektů jeho identity, přičemž původní podstata zůstává zachovaná a dítě nemusí mít strach, že přijetím nové role přijde o svou dosavadní roli. Tento způsob uvažování o rolích se přenáší i na jiné osoby. Dítě chápe, že každý člověk má více rolí, dokáže se chovat pokaždé jinak a má ke svému chování různé důvody. Znamená to, že dítě již dokáže vidět svět očima jiného člověka a rozumí tomu, že ostatní mohou mít jiné potřeby a priority, než má dítě samo. Na počátku etapy mladšího školního věku si žák uvědomuje, že ostatní mohou vnímat danou situaci jinak než on sám, v druhé polovině tohoto období už si je také vědomé toho, že ostatní lidé vědí o tom, že jeho názory jsou specifické a dokáže

odhadovat, jak se jeho chování jeví jiným a jak na něj budou nejspíš reagovat. (Vágnerová, 1996)

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), prostředí vrstevnické skupiny je pro dítě důležité mimo jiné proto, že se díky němu učí stále lépe rozumět různorodosti názorů a odlišnosti potřeb ostatních. Sociální porozumění tedy v této době výrazně vzroste, stejně jako seberegulace. Po dítěti je ve škole vyžadováno, aby odložilo činnosti, které jej baví, a dokázalo se na určitou dobu vzdát bezprostředního uspokojování svých potřeb na úkor toho, co je nutné udělat, tedy na úkor školní práce zadané učitelem. Právě proto je důležitým pokrokem nově nabytá schopnost sebeřízení. Dítě si začíná samo klást dlouhodobější cíle, k jejichž dosažení je zapotřebí silnější vůle a většího úsilí. Na počátku mladšího školního věku jsou chování a výkony dítěte regulovány zejména učitelem. Žák je korigován hodnocením od svého okolí a zásadní je pro něj snaha dosáhnout co nejlepšího výsledku a ocenění učitele. Tímto způsobem postupně přejde od regulace zvenčí k seberegulaci. Vágnerová (1996, s. 181) uvádí, že: „*V předškolním věku bylo nejvýznamnější hodnocení rodičů, a to bylo více subjektivní a emocionálně ovládané. Proto se nemohlo stát základem pro rozvoj autoregulačních schopností a dítě pro to ještě ani nebylo dostatečně zralé.*“

Hodnocení obecně, nejen z hlediska regulace, případně autoregulace, má pro dítě v této etapě velký význam. Dosud bylo totiž zvyklé pouze na subjektivnější hodnocení ze strany rodiny, v němž hrají svou roli emoce a vazby. Ve školním prostředí dítě poprvé dostává zpětnou vazbu, o správnosti či nesprávnosti svých projevů, výkonů a chování, která je objektivnější, často také kritičtější a tvrdší, a dítě se s ní musí samo vyrovnat. Jedná se o náročnou životní situaci zejména z toho důvodu, že na mínění okolí je silně závislé jeho sebehodnocení, které je v mladším školním věku velmi citlivé. (Jedlička, 2017)

Dítě zatím není schopné rozumově korigovat názory autorit a emocionálně odolávat eventuálním výkyvům. Jeho sebehodnocení je přímo úměrné míře jeho úspěchu ve všech důležitých oblastech. Sebehodnocení je přitom důležité pro vytváření pozitivního sebevědomí, díky němuž je dítě schopno překonat změny, které přináší vstup do školy. Příkladem takové změny může být nově získané uvědomění, že jedinec už nemá výlučné postavení, jak tomu bylo dosud v rodinném prostředí. Stává se nyní pouze jedním ze skupiny žáků a s tím se musí vypořádat. (Vágnerová, 1996)

Dříve v předškolním období ještě nebylo sebehodnocení tak stálé. Až s mladším školním věkem, asi po osmém roce, získává stabilitu. Sále je ale spíše globálního charakteru, tzn., že dítě ještě nehodnotí rozdílně schopnosti a vlastnosti v různých oblastech. Důležitou oblastí posuzovanou dítětem je vlastní školní úspěšnost. Postupně se děti stále více srovnávají s ostatními a méně už hodnotí svůj vlastní úspěch jako takový bez ohledu na své spolužáky. Tím ovšem často dochází k poklesu jejich sebevědomí, a také tím klesá motivace k práci a nakonec se snižují i vlastní školní výkony, které dítě opět srovnává s výkony svých spolužáků. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 139) přitom píší, jak je kladné sebehodnocení důležité pro duševní zdraví: „... kořen mnoha psychických obtíží je právě v nejistotě o hodnotě vlastního „já“. Člověk, který si sám sebe realisticky necení - tedy buď se podceňuje a v ničem si nevěří, nebo se nadměrně přeceňuje – má obyčejně problémy i ve styku s druhými lidmi.“ Škola v tomto směru hraje významnou roli, protože právě ona je prostředím, které může být postaveno jak na soutěži a srovnávání, tak na spolupráci a předávání si zkušeností. (Vágnerová, 1996)

Můžeme říct, že školní výkony, tedy výsledky činnosti žáků, úzce souvisí s jejich sebehodnocením. Podstatné je v tomhle ohledu především to, jak vnímají příčiny svých úspěchů či neúspěchů. „Pokud je pozitivní výsledek vnímán jako nahodilý, závislý jen na štěstí, pak obvykle bývá sebehodnocení nízké. Také tehdy, když je každý úspěch považován za důsledek vnitřních neměnných faktorů (např. nedostatečné úrovně schopností), a selhání proto nelze ovlivnit, dochází s věkem k postupnému zhoršování výkonů i sebehodnocení.“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 139) Rodiče a škola by proto v období mladšího školního věku, kdy sebehodnocení nabírá na významu, ale také později v období dospívání, měli usilovat o to, aby dítě dosáhlo realisticky pozitivního sebehodnocení. Dítě pak, jak uvádí Langmeier s Krejčířovou (2006), připisuje své úspěchy vlastní snaze a schopnostem a nezdar nepovažuje za selhání, ale vnímá ho jako příležitost k učení, protože chyby plynou z příčin, které člověk může sám ovlivnit.

Vágnerová (1996) mluví o důležitosti vztahu začínajícího školáka s učitelem. Názor učitele přijímají žáci bezvýhradně a má pro ně vysokou hodnotu. Díky tomu vzniká u žáků motivace k respektování norem uznávaných v prostředí školy. Dítě chce učiteli udělat radost, být za to oceněno, akceptováno. Motivace je v tomto případě založená čistě na emocích a je spojená s osobním vztahem k učiteli. Teprve později, především v období dospívání, nabývají na důležitosti vztahy s vrstevníky a názor učitele rychle ustupuje

do pozadí. „Z původního přilnutí k učitelce a snahy co nejvíce pobývat v její blízkosti, zalíbit se jí, pochlubit se dochází s přijetím role kamaráda a spolužáka k určité emancipaci od náhradní rodičovské postavy směrem do světa sobě podobných.“ (Jedlička, 2017, s. 116)

1.2 Starší školní věk

Starší školní věk je obdobím spadajícím do etapy dospívání, což je jednoduše řečeno přechodná doba mezi dětstvím a dospělostí. Jeho první polovina, pubescence, se dělí na tzv. prepubertu a vlastní pubertu. Prepuberta je jinak označována také jako starší školní věk, a právě tomuto období se bude následující text věnovat. (Vašutová, 2005)

Celé období dospívání je většinou vymezováno jako: „... životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání (zejména objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků) a více nebo méně vyznačenou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti (plné reprodukční schopnosti) a dokončením tělesného růstu“. (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 139) Prepubertu jako takovou pak Vašutová (2005) ohraničuje na jedné straně prvními známkami pohlavního dospívání a zrychleným tělesným růstem a na druhé straně nástupem menstruace u dívek a první emisí semene u chlapců. Takto lze etapu charakterizovat po stránce biologické a ta je v případě dospívání zásadní. Na rozdíl od předchozího období mladšího školního věku, kdy nedocházelo u dítěte k tak výrazným tělesným změnám, jsou v období dospívání tělesné změny patrné na první pohled.

Vlastní tělo se pro dítě staršího školního věku stává důležitějším než kdy dřív. Jak píše Vágnerová (1996, s. 240): „Tělové schéma je sociálním reprezentantem vlastní identity. Je první informací, kterou o jedinci jakýkoliv sociální partner dostává. Změna dětského těla je tudíž zcela samozřejmě doprovázena i změnou chování lidí v jeho sociálním prostředí.“ Dochází tak současně ke změně dosavadního postavení ve společnosti a dítě se musí vyrovnat s přijetím nové sociální role. Pubescent má potřebu získat přijatelnou pozici ve světě, což mu ztěžuje fakt, že pozitivně akceptován bez ohledu na jeho chování je už jen svou rodinou. Svou pozici si nyní musí sám vydobýt. (Vágnerová, 1996)

Vágnerová (1996) dále píše, že pubescentova pozornost není směřována pouze k tělu jako takovému, rysům obličeje, tělesné stavbě apod., ale také k oblečení, které je součástí identity. Oblečení a doplňky mají hned několik významů. Jednak mohou skrýt tělesné nedostatky, jednak jimi pubescent dává najevo příslušnost k určité skupině, ke které se řadí nebo by do ní rád patřil. Existují ale i takoví jedinci, kteří si vzhledem zevnějšku udržují pocit jistoty v době, kdy se tolik věcí na jejich těle mění. Pro některé děti je důležitá neměnnost jejich úpravy zevnějšku, která jim pomáhá vypořádat se s těmi změnami, které jsou neovlivnitelné, například změna tělesných proporcí. Pubescent změny tělesné změny většinou vnímá velmi citlivě. Pro každého jedince má tělesná změna jiný význam v závislosti na jeho vyspělosti, představě o atraktivitě zevnějšku a v neposlední řadě tím, jak na danou změnu reaguje okolí. Tělesné, psychické a sociální změny v tomto období probíhají souběžně a jsou na sobě závislé.

U některých dospívajících ovšem dochází k tzv. diskrepanci mezi somatickými, psychickými a sociálními změnami. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 143) k tomu dodávají, že: „*Mnohé děti, které nevykazují dosud žádné změny pohlavního zrání, začínají již myslet vyspělým abstraktním způsobem, a začínají být proto také kritické vůči druhým i vůči sobě, jak je to charakteristické pro dospívající. Naopak jiní jedinci, u nichž už zřetelně začalo pohlavní dospívání, jsou stále ještě emočně, intelektuálně a sociálně dětinští.*“ Problém může nastat, pokud u jedince existuje výrazný rozdíl mezi tempem psychického a tělesného vývoje. Pak často dochází k obranným reakcím. Jedná se především o dvě situace. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

První je ta, když jedinec fyzicky dospěje dříve, než se stihne vyvinout jeho psychická stránka. Týká se to především děvčat, a to z toho důvodu, že ženské pohlavní znaky jsou na první pohled více nápadné než sekundární pohlavní znaky mužů. Předčasné tělesné změny u chlapců jsou společností přijímány spíše kladně. Působí totiž jako pouhé zesílení, růst a příbytek svalové hmoty, což je u mužů žádoucí. Naopak u dívek můžou předčasně vyspělé sekundární znaky vyvolat negativní pozornost okolí a dívky se pak cítí ve svém těle nekomfortně. Druhou možností, kdy se tělesná a psychická stránka nevyvíjí v souladu, je, když tělesný vývoj zaostává za psychickým. Pro dívky není tento problém tak zásadní, jako pro chlapce. Ti mívají kvůli své tělesné nevyspělosti, menší výšce a slabšímu osvalení nižší sebevědomí. Projeví se to obvykle nižším sociálním statutem

a stávají se častěji objekty šikany a agrese ze strany svých vrstevníků. (Novotná, Hříchová & Miňhová, 2004)

Vágnerová (1996) uvádí, že tělesné změny probíhající v této etapě jsou způsobeny proměnou hormonálních funkcí. Právě hormony také způsobují citovou labilitu, kolísavost emocí, přehnané reakce na podněty apod. Pro starší školáky je typická nejistota nejen v oblasti citů, s níž souvisí i úzkost a napětí, které často v tomto věku prožívají. Jedinec nezná příčinu svých nálad, proto jsou i pro něj samotného nepříjemné, a tak na své vlastní pocity reaguje podrážděně, obtěžují ho. Sebeovládání pubescenta je zatím nezralé, emoční reakce jsou nápadné, velmi impulzivní a nepřiměřené. Tyto reakce na vlastní pocity vyvolávají další zhoršení nálady a změny chování, což nepůsobí dobře na ostatní lidi a vztahy s nimi a přispívá ke vzniku konfliktů. Pubescent je tak hůře akceptován společností, což přináší pocit odmítnutí, který posiluje nejistotu dospívajícího, ale zároveň jej tlačí k hledání nové identity.

S nejistotou se mnozí pubescenti vyrovnávají tak, že na čas klesnou na nižší vývojový stupeň, v němž se cítí sebejistě a mohou si tak chvíli odpočinout od požadavků vyššího vývojového stupně, jež dosud úplně neovládají. Tento krok je nazýván mechanismus kyvadla. Vašutová (2005, s. 61) jej vysvětluje tak, že: *„Přestože jsou již vytvořeny zralejší úrovně chování, občas se dospívající vracejí k dětským (infantilním) projevům reagování. Regresivní změny v chování totiž u nich představují jeden ze způsobů obrany proti novým či nečekaným událostem.“* Pokud je jedinec vystaven větší zátěži, která je pro něj těžce zvladatelná, pak je regrese jednou z možností obrany. Regrese se může projevovat například tím, že se jedinec vrací k činnostem, které dělal v dětství, např. četba oblíbených dětských knih, hraní her, trávení času s rodiči, nebo reaguje dětským způsobem, infantilně, volí na první pohled jednoduchá řešení apod. (Vágnerová, 1996)

U starších školáků se lze setkat s tzv. denním sněním. Jedná se o další způsob, jak na čas uniknout složité realitě. Fantazie bývá často ještě nereálná a blouznivá. Působí na ni dojmy z přečtených knih a filmů. Pokud fantazie není usměrňována, může se stát nebezpečnou, protože odvede jedince do neskutečného, vysněného světa. Když je ale fantazie správně usměrňována, stává se dospívající kritičtější, což přispívá k rozvoji rozumových schopností. (Kuric, 2000)

Rozvoj fantazie je umožněn tím, že dítě kolem jedenáctého roku vstupuje do dalšího stádia kognitivního vývoje a přebírá nový způsob myšlení, tzv. formálně-abstraktní. Dospívající nyní dokáže uvažovat hypoteticky. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 149) píší: „*Před jedenáctým až dvanáctým rokem dovede dítě sice logicky třídit, srovnávat a řadit různé konkrétní věci a dovede ze soudů o konkrétních věcech vyvozovat logické závěry, ale selhává, když má uvažovat o něčem, co si nelze přímo představit, co je jen možné, fiktivní.*“ Starší školák se již dokáže odpoutat od konkrétní reality, je schopen pracovat s pojmy vzdálenými od bezprostřední smyslové zkušenosti, s pojmy obecnějšími a abstraktnějšími. Při řešení problému má snahu najít více různých řešení a nespokojuje se pouze s jediným správným, jak tomu bylo v mladším věku. Vytváří i domněnky, které se neopírají o reálnou skutečnost, jsou pouze možné, někdy až fantastické. Jak píše Vágnerová (1996, s. 248): „*Formální logické operace lze dobře použít k úvahám o všelijakých hypotetických variantách, které ani nemají příliš velkou pravděpodobnost, že by se vůbec někdy mohly stát skutečností.*“ Dospívající přechází do takového stádia, kdy přemýšlí o vlastních myšlenkách a vytváří soudy o soudech. Uvažuje například nad tím, proč o něčem začal uvažovat, co mu danou myšlenku vnuklo apod. (Říčan, 1990)

Tento nový způsob myšlení se promítá také do mezilidských vztahů. Dospívající přistupuje ke svému myšlení i myšlení ostatních lidí kriticky. Rozlišuje skutečně prokázaná fakta od pouhých domněnek a nestačí mu jen to, co vidí a slyší, ale má potřebu uvažovat také tzv. co by, kdyby. Rozdíl mezi realitou a ideálem v něm vyvolává zklamání, nespokojenost a kritičnost. Do oblasti mezilidských vztahů se nově získané formálně abstraktní uvažování promítá tak, že se dospívající dokáže lépe vcítit do druhého člověka a představit si danou situaci z jeho úhlu pohledu. Častěji se objevují mravní soudy, které zohledňují druhé. Jedinec již analyzuje a kriticky posuzuje své myšlenky a pocity a pohlíží na ně jakoby zvenčí. Jedinec do tohoto stupně myšlení ovšem vstupuje pozvolna a vývoj je nerovnoměrný, takže v některých případech dokáže myslet abstraktně a jinde je stále vázán na konkrétní obsahy. Mezi dospívajícími jsou v téhle oblasti velké rozdíly. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Ke konci období staršího školního věku často dochází až k přílišnému přeceňování hypotetického uvažování. Pubescent je natolik ohromen možnostmi přemýšlení, až nabyde přesvědčení, že jsou hypotetické myšlenky všemocné a vše

by dokázaly snadno vyřešit. Jednoduše přeceňují tento způsob přemýšlení a přikládají mu větší význam, než jaký ve skutečnosti má. (Vágnerová, 1996)

Významným úkolem, který musí starší školák zvládnout, je postupné uvolňování se ze závislosti na rodině, která mu dosud poskytovala citovou jistotu, bezpečí a byla pro něj místem útočiště. Platí, že čím hlubší jsou vztahy v rodině, tím snazší je proces osamostatňování. Situace je náročná nejen pro dítě, ale také pro rodiče. Především u matek se setkáváme se snahou udržet si závislost dětí. Vyskytují se ale také opačné případy, kdy rodiče nutí dítě osamostatnit se dříve, než je na to připravené. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Mladí dospívající pak reagují různě. Někteří vystupují velmi kriticky vůči rodičům, pohrdají jimi, někdy je až nenávidí, jiní pasivně odmítají veškeré nové vztahy, uzavírají se do vlastního světa fantazie či důrazně ukazují svou ublíženost a utrpení. Když dospívající začnou vztahy v rodině považovat za neuspokojivé, mají občas potřebu více ukazovat svou nezávislost a svobodu a jsou průbojnější, což ovšem může být problematické, pokud tato situace vede k izolaci jedince a jeho nezájmu o ostatní. (Jedlička, 2017)

Pokud ale odlučování probíhá bez problému, dojde zároveň s ním k orientaci na vytváření nových vztahů s vrstevníky. Ti začínají být pro dospívající staršího školního věku nejdůležitějšími osobami. „*V této době se kamarádi stávají neformálními autoritami s větším vlivem než dospělí.*“ (Novotná, Hříchová & Miňhová, 2004, s. 55) Učitel tedy na svém významu rychle ztrácí a často se stává spíše nepřitelem. Navazování vztahů s vrstevníky probíhá postupně v několika fázích, kdy se na počátku období staršího školního věku jedinci sdružují do skupin stejného pohlaví a členy opačného pohlaví zásadně odmítají. Časem vytváří silná izosexuální přátelství, v pubertě pak dochází k prvnímu kontaktu s jedinci druhého pohlaví a vznikají party, ve kterých jsou zastoupena obě pohlaví. Poslední fází je pak etapa zamilovanosti, ta se ovšem staršího školního věku netýká, protože přichází až o něco později, na konci dospívání. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Starší školní věk je obdobím dvou velkých přechodů. Na počátku této etapy vstupuje jedinec na druhý stupeň základní školy, což pro něj znamená přebrání větší zodpovědnosti. Na konci tohoto období se pak musí rozhodnout, kam by chtěl směřovat

po dokončení základní školy a jaké povolání by chtěl v budoucnu vykonávat. V mladším věku byly představy dítěte o povolání spíše fantastické a naivní. Zhruba v jedenácti letech začne dítě uvažovat reálně o svých schopnostech a možnostech, srovnává skutečnost s představami a uvědomí si, že pro přijetí na střední školu je potřeba splnit určité požadavky. Dospívající si například častěji všímá lidí kolem sebe, kteří vykonávají určití povolání, a začíná je vnímat jako modely. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Jak již bylo řečeno, ve starším školním věku, je pubescent veden ke změně představy o sobě samém a dosažení uspokojivé sociální pozice. Neztotožňuje se se svou rodinou do takové míry, jako dříve, a naopak hledá svou identitu prostřednictvím svých vrstevníků. Ti hrají pro tuto etapu zásadní roli. Starší děti tak často vytváří party, v nichž si stanoví svůj vlastní systém pravidel, normy skupiny jsou pro ně na prvním místě, jsou tedy důležitější než normy rodiny nebo obecné normy společnosti. Svou samostatnost a odlišnost si dokazují nošením extravagantního oblečení, demonstrováním nechuti vůči čemukoliv, někdy dojde až k projevům vandalizmu. Sdílení podobných zážitků ve společnosti vrstevníků přináší jedinci pocit jistoty. *„Pro řadu dospívajících jsou taková uskupení jediným sociálním prostředím, kde mohou prožít pocit akceptace, vzájemnosti osobního významu i sounáležitosti se skupinou při společných akcích.“* (Jedlička, 2017, s. 188) V této době přichází první experimentování v oblasti sexu a poprvé zkouší účinky návykových látek, nejčastěji alkoholu a cigaret. Nejhorším trestem je pro starší děti vyloučení ze skupiny vrstevníků, proto dělají vše pro to, aby byli součástí party a často tak překračují své hranice, ať už v dobrém či ve špatném slova smyslu. (Vašutová, 2005)

Vágnerová (1996, s. 253) vytváření nové identity popisuje jako: *„... aktivní proces, v němž jedinec rozvíjí svou představu o tom, kým by chtěl být a pokouší se ji realizovat. Pubescent si aktivně buduje takové pojetí sebe sama, které by nové situaci lépe odpovídalo a bylo by zároveň i určitým integrujícím předpokladem dalšího rozvoje osobnosti.“* Jak je uvedeno výše, díky rozvoji v kognitivní oblasti dokáže jedinec staršího školního věku již uvažovat hypoteticky. Dochází pak k tomu, že v uvažování o sobě samém překračuje hranice reality a často o sobě nepřemýšlí jako o osobě tady a teď, ale spíše jako o někom, kým se stane v budoucnosti. Se svým současným „já“ v naprosté většině případů není spokojený a je přesvědčen o tom, že by mohl být lepší a že lepší také bude. (Vágnerová, 1996)

Vágnerová (1996) dále uvádí, že pro tuto etapu je klíčové sebepoznání. Pubescent se více zajímá sám o sebe, více se na sebe soustředí, hlouběji zkoumá svoje prožívání, zjišťuje o sobě informace apod. Také Langmeier & Krejčířová (2006, s. 154) k tomu píší, že: „*Mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek – kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější.*“ Jedinec musí poznat sám sebe, svoje vlastnosti a kompetence, aby byl schopen vytvořit si novou, funkční identitu, která by alespoň částečně odpovídala realitě.

Největší váhu přikládá pubescent informacím o sobě samém, které získá ze strany vrstevníků. Problémem je, že ti jsou v období staršího školního věku až přehnaně kritičtí, zároveň ale vykazují nízkou sebeúctu a jsou proto snadno zranitelní a na kritiku velmi citliví. Dospívající sice nedokáže dát najevo, když se cítí být ponížen, přesto ale dovede prožívat silný pocit křivdy a nespravedlnosti. (Vašutová, 2005)

Pro to, aby se z dítěte vyvinul jedinec schopný obstát bez problémů v dnešní společnosti, je velmi důležité podporovat u dětí pocit sebejistoty, zdravého sebevědomí, podněcovat jejich zvědavost a samostatnost. Měly by si být vědomé svých silných stránek, znát také své nedostatky, a především by si měly uvědomovat, jak významná je jejich role, v tom, kam budou v životě směřovat a jakých úspěchů dosáhnou. Vzhledem k tomu, že dítě o sobě začne výrazněji uvažovat právě v období povinné školní docházky a ve škole tráví velkou část dne, měli by to být právě učitelé (samozřejmě ale nejen oni), kdo v žácích podpoří přemýšlení o sobě samém, o jejich self-efficacy. Jak je uvedeno výše, v období staršího školního věku, tedy v období, kdy jsou žáci sami sebou zaujati nejvíce, má na ně nejvýraznější vliv názor vrstevníků. Proto je logické, že právě skrz vrstevnické aktivity by mělo být možné efektivně ovlivnit mínění mladých lidí o vlastní osobě a o jejich vnímané vlastní účinnosti.

2 SELF-EFFICACY

Lidé odjakživa usilovali o kontrolu nad děním ve svém životě. „*V primitivních dobách, kdy měli lidé pouze omezené chápání světa kolem sebe a jen málo možností, jak ovlivnit jeho fungování, obraceli se na nadpřirozené bytosti, o nichž si mysleli, že mají kontrolu nad lidskými životy.*“ (Bandura, 1997, s. 1) Časem si lidé začali uvědomovat vlastní vliv na dění ve svém životě.

V poslední době se stále více lidí ztotožňuje s názorem, že domněnky o vlastní schopnosti uspět v různých činnostech výrazně ovlivňují konečný výsledek těchto činností. Platí to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. To, jakým způsobem o sobě uvažujeme, má vliv na náš úspěch či neúspěch v dané oblasti. O taková tvrzení se opírá v současnosti populární koncept pozitivního myšlení.

V průběhu posledních několika desetiletí bylo provedeno mnoho výzkumů, které potvrzují, že jedinec dokáže ovlivnit výsledky svého jednání prostřednictvím pojetí sebe sama. Odborníci se zaměřují na objasnění toho, jakým způsobem se vyvíjí sebepojetí jedince a jak současně pohled na sebe samotného ovlivňuje vnímání vlastního života a následně přístup k němu. Sebedůvěra ve vlastní uplatnění v nějaké oblasti chování se označuje jako self-efficacy. Tento pojem lze přeložit například ekvivalenty sebeuplatnění nebo sebeúčinnost. S překladem označení sel-effifacy to ale není tak jednoznačné. (Urbánek, Čermák, 1992)

Pojem self-efficacy je do češtiny velmi obtížně přeložitelný tak, aby přesně a úplně pokryl svůj původní význam. Existuje více příčin, proč tomu tak je. Jedním podstatným důvodem je ten, že pojem self-efficacy se váže na konkrétní a specifickou teorii Alberta Bandury, proto se nemůže jednat o jednoduchý překlad slov z jednoho jazyka do druhého. Druhým, spíše praktickým důvodem je, že i pro širokou veřejnost, která nezná ukotvení tohoto výrazu v psychologické teorii, by mělo být z překladu jasné, co si pod pojmem představit a v jakých souvislostech je vhodné jej používat. (Wiegerová, 2012)

Různí čeští autoři překládají termín self-efficacy odlišně. Někteří používají výraz sebeuplatnění (Janoušek, Šolcová), jiní vnímaná vlastní účinnost (Blatný, Hoskovcová), osobní zdatnost (Smékal), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý) nebo vnímaná vlastní účinnost (Hoskovcová). Mnoho autorů se právě kvůli problematice překladu přiklání

k zachování anglického termínu a ve svých pracích používají výraz self-efficacy v jeho původní podobě. (Hoskovcová, 2009)

Také já ve své práci většinou píši o self-efficacy a pojem nepřekládám. Pouze v názvu své bakalářské práce jsem použila překlad vnímaná vlastní účinnost, a to z toho důvodu, aby bylo každému, kdo si název přečte, hned jasné, čeho se práce týká.

Se self-efficacy se můžeme setkat například v teorii motivace uplatnění, kdy je motiv uplatnění pojímán jako vnitřní pud, který umožňuje transakci s prostředím. Předpokládá se, že se vyvíjí současně s nárůstem znalostí a dovedností, a to ve vzájemné interakci s prostředím. (Urbánek, Čermák, 1996)

Termín self-efficacy se ale nejvýrazněji projevuje v díle kanadského sociálního psychologa ukrajinsko-polského původu Alberta Bandury. Ten jej rozpracoval v rámci své sociálně-kognitivní teorie a je považován za otce self-efficacy. Pojem self-efficacy vnímá jako přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určité úrovně ve svém výkonu, které ovlivňují události působící na náš život. Self-efficacy je vyjádření, na kolik je jedinec přesvědčený o podání co nejlepšího výkonu za daných podmínek. Jednoduše se dá říct, že přesvědčení o vlastní účinnosti určuje, jak jedinec uvažuje, jak se chová, cítí, jak je motivován. (Bandura, 1994; Gavora & Majerčíková, 2012)

Se self-efficacy úzce souvisí tzv. lokalizace rozhodujícího vlivu neboli lokalizace kontroly, v anglickém originálu locus of control. Základem teorie je rozlišení toho, co jedinec považuje za příčiny svých úspěchů či neúspěchů. Příčiny buď stojí mimo něj, nebo je připisuje sám sobě. Rozlišuje také, zda je schopen je ovlivnit, nebo zda jsou jím samotným neovlivnitelné. Pokud jedinec považuje příčiny za vnější a neovlivnitelné (náhoda, smůla apod.), pak také nevidí důvod na sobě nějak pracovat a pro příště se zlepšit. Dále může spatřovat příčiny sám v sobě. Ty jsou buď neovlivnitelné (například nadání), nebo ovlivnitelné (snaživost, lepší příprava apod.) Právě v posledním případě si člověk uvědomuje, že on sám je aktérem, který je schopen aktivně zasahovat do svého prostředí, měnit jej a ovlivňovat následky svých činností. (Gavora & Majerčíková, 2012; Pajares, 2007)

Tímto způsobem jedince chápe také koncept self-efficacy. Wiegerová (2012, s. 16) uvádí, že: „*Jedinci s vysokou vnímanou zdatností i jedinci, kteří situují rozhodující vliv sami do sebe, budou vykazovat větší míru autoregulace, budou se snažit o zlepšování*

sebe sama a svého jednání.“ Existuje ale zásadní rozdíl mezi lokalizací rozhodujícího vlivu a self-efficacy. Lokalizace rozhodujícího vlivu je obecnější, kdežto vnímaná self-efficacy je situačně specifická. Vztahuje se vždy ke konkrétní činnosti, specifické situaci. Podobně se o self-efficacy vyjadřuje i Křivohlavý (2010, s. 60-61), když píše, že: „*Bandurovi nešlo o obecné cíle, ale v první řadě o cíle, které jsou velice specifické. Je-li takovýto cíl nalezen, pak se podle Bandury daná osoba soustředí na kognitivní analýzu možností tohoto cíle dosáhnout.*“ Člověk mající specifický cíl pak počítá všechny plusy a minusy a vytvoří si konkrétní očekávaný výsledek. (Gavora & Majerčíková, 2012)

Self-efficacy podpoří očekávaný výsledek, a to je základ sebenaplnující se předpovědi. To známe z běžného života. Lidé, kteří si jsou jistí sami sebou, také očekávají dobré výsledky na rozdíl od těch, kteří si nevěří a spíše se dopředu smíří s tím, že pro ně věci nedopadnou dobře. To platí i ve školním prostředí. Žáci, kteří jsou přesvědčeni o svých studijních schopnostech, automaticky očekávají, že dostanou dobrou známku. Ti, kteří si věří v oblasti navazování sociálních vztahů, přistupují k seznamování se s novými lidmi a vytváření nových kontaktů s jistotou a očekáváním úspěchu. V protikladu k tomu žáci, kteří jsou přesvědčeni o svých slabých schopnostech ve studijní oblasti, nečekají, že by mohli dosáhnout dobrých výsledků. Ti, co pochybují o svých sociálních dovednostech, zase už dopředu čekají odmítnutí či dokonce zesměšnění ještě dříve, než se pokusí o kontakt. (Pajares, 2007)

Machalová (2010) uvádí, že spojení silného očekávání účinnosti a realistického očekávání výsledků způsobí velkou pracovní odolnost a vysokou výkonnost jedince. Jedinec se zdravou mírou self-efficacy si uvědomuje svou osobní účinnost a dokáže s ní nakládat ve svůj prospěch. Pokud u jedince self-efficacy překročí hranici středního pásma, ať už směrem dolů nebo nahoru, nastává situace, kdy je vlastní vnímaná účinnost pocíťovaná jako velmi slabá, nízká, nebo naopak silná, tedy vysoká.

Měření úrovně self-efficacy, především u dětí předškolního věku, se v našem prostředí věnuje Simona Hoskocová. Ta jej provádí prostřednictvím dotazníků týkajících se samostatnosti dítěte a jejich self-efficacy. Dotazníky vyplňují jak rodiče, tak některý z dalších vychovatelů dítěte. Dále je s rodiči veden rozhovor nad souborem fotografií a plnění úkolu dítětem. Rodič přitom může dítěti při řešení pomáhat. Jejich interakce je natáčena na kameru. Poslední částí měření je pak test odhadu vlastního

výkonu, který je proveden se samotným dítětem. Úroveň self-efficacy ovlivňuje mnoho oblastí života jedince. (Hoskovcová, 2009)

Lidé, jejichž self-efficacy je jen málo vyvinuté, vnímají těžce řešitelné úkoly jako osobní ohrožení, a aniž by se vůbec pokusili je vyřešit, přistupují k tomu, že se předem vzdávají. Proto mají také problém v dosahování vytyčených cílů a jejich aspirace je nízká. Pokud jsou takoví lidé postaveni před náročný úkol, pak místo aby věnovali svou pozornost tomu, jak úspěšně konat, zabývají se všemi možnými překážkami, osobními nedostatky a potencionálními nepříznivými výsledky. Tito lidé se velmi rychle vzdají hned, jak se setkají s nějakou překážkou. „*Po nějakém nezdaru nebo selhání svoje self-efficacy pomalu obnovují. Přitom nepotřebují příliš mnoho zkušeností s nezdarem, aby ztratili víru ve své schopnosti.*“ (Urbánek & Čermák, 1996, s. 102) U jedinců s nedostatečně vyvinutým self-efficacy se častěji vyskytují deprese a stres na ně působí mnohem silněji. (Bandura, 1994)

Protipólem jsou pak lidé s vysokým self-efficacy, jenž je pro jedince naopak přínosem. Silný pocit vnímané vlastní účinnosti zvyšuje výkony, ale také duševní pohodu. Pro lidi, kteří věří svým schopnostem, jsou obtížné úkoly výzvou, kterou chtějí přijmout a zdolat, namísto toho, aby se jí zalekli. Jejich přístup umocňuje jejich zájem o danou oblast. Tito lidé přistupují aktivně k náročnějším úkolům, hluboce se angažují při jejich řešení. V případě, že se setkají s obtížemi, vinu za selhání připisují nedostatku úsilí, znalostí nebo dovedností. Nevzdají se, jejich úsilí se naopak ještě zvýší. Nesvádí tedy svůj nezdar na špatné podmínky, nevhodné prostředí nebo nepřejícnost druhých lidí. Naopak věří tomu, že při větší snaze by mohli nad ohrožujícími situacemi a obtížnými úkoly, se kterými se potýkají, získat kontrolu nad situací, přistupují k nim s jistotou a jsou odhodlaní je zdolat. Díky tomu také dosahují lepších osobních výkonů, stres na ně nepůsobí tak silně a jsou odolnější vůči depresím. Jejich self-efficacy je po nezdaru bez problému opět obnovena. (Bandura, 1994; Urbánek & Čermák, 1996)

2.1 Faktory ovlivňující přesvědčení o self-efficacy

Jedinci si vytváří přesvědčení o self-efficacy ze čtyř hlavních zdrojů vlivů. Jsou jimi mastery experience, tedy zážitek toho, že si člověk dokázal osvojit určitou dovednost, ovládl ji, vicarious experience neboli zástupná zkušenost, dále sociální přesvědčování a fyziologická reakce. (Bandura, 1994)

Čtyři oblasti rozvíjející, případně utlumující přesvědčení o self efficacy:

- mastery experience
- vicarious experience
- sociální přesvědčování
- fyziologická reakce

Nejúčinnější z těchto čtyř zdrojů je získání kladné zkušenosti se zvládnutím nějaké situace. Pokud jedinec ovládne určitou dovednost, zažije pocit úspěchu, který v něm zanechá velmi intenzivní pocit podporující self-efficacy. Jak píše Pajares (2007): *„Žáci, kterým se daří v matematických testech a dostávají dobré známky v hodinách matematiky, postupně získávají pocit jistoty a jsou přesvědčení o svých matematických schopnostech. Tento silný pocit vlastní schopnosti později dodává motivaci, aby přistupovali k úkolům z matematiky zodpovědně a nenechali se při počítání odradit obtížnými situacemi.“* Neznamená to ovšem, že překonání každé překážky a ovládnutí každé dovednosti má takto silný efekt. Úkoly musí být dostatečně náročné, aby jedince motivovaly. Pokud lidé zažívají jen snadné úspěchy, časem začnou očekávat rychlé výsledky. Potom jsou ale také snadněji odrazeni i sebemenším neúspěchem. Úkoly na druhou stranu nesmí být nepřekonatelné. Vždy by se s vynaložením vytrvalého úsilí měly dát zvládnout. Překonání obtížnějšího úkolu dodá jedinci energii a pocit překonání sebe sama. (Bandura, 1994)

Zásadní je pak interpretace výsledků. Například dvojka z testu může pro žáka, který je zvyklý být nejlepší, představovat prohru. Pro jiného, který obvykle dostane trojku nebo horší známku, je dvojka z písemky úspěchem. Snadno může dojít k situaci, že se kvůli špatné interpretaci sníží přesvědčení o vlastních schopnostech, které je potřebné jako podpora ve chvílích nezdaru. V konceptu self-efficacy není tolik důležité, jakým způsobem nejsnáze dosáhnout úspěchu, ale spíše jak vytrvat tehdy, když úspěch dlouhodobě nepřichází. Pokud se jedinec často setkává s neúspěchem, může buď nabýt dojmu, že jeho schopnosti nejsou dostatečné, nebo v lepším případě dojde k tomu, že si vybuduje určitou odolnost vůči prohrám a neúspěchy začne vnímat jako kroky vedoucí k výslednému úspěchu. Pakliže jsou lidé přesvědčení o tom, že mají vše potřebné k tomu, aby dosáhli úspěchu, za nepříznivých okolností jsou mnohem vytrvalejší a snadno se zotavují z nezdaru. (Bandura, 1994; Pajares, 2007)

Kromě interpretace mastery experience se self-efficacy vytváří a posiluje skrze tzv. zástupnou zkušenost, tedy nepřímou zkušenost zprostředkovanou sociálními modely. Pokud pozorujeme člověka, který díky svému vytrvalému úsilí dosahuje kýžených výsledků, získáme pocit, že i my sami máme schopnosti nutné k tomu, abychom dosáhli podobných úspěchů, jako pozorovaný jedinec. To ovšem platí i v opačném případě. Pokud máme možnost vidět, že člověk i přes opakovanou snahu selhává a nedaří se mu dojít k cíli, naše vnímání self-efficacy se snižuje. Účinek ale není vždy stejný, záleží na tom, do jaké míry vnímáme model jako nám podobný. Čím větší je předpokládaná podobnost, tím více jsme modelem ovlivněni. Pokud model vnímáme jako odlišný, naše self-efficacy není modelem nijak zvlášť zasažena. (Bandura, 1994)

Lidé si ale nevolí jako své modely pouze ty, kteří jsou jim svými schopnostmi nejpodobnější. Často volí takové jedince, kteří jsou mnohem zdatnější než oni sami ve schopnostech, které jsou pro pozorovatele důležité a k nimž aspirují. Self efficacy je pak zvyšována tak, že se pozorovatel od schopnějšího jedince učí způsoby myšlení, efektivní dovednosti a strategie. (Bandura, 1994)

Třetím zdrojem self-efficacy a nástrojem jeho posilování je verbální sdělení a sociální přesvědčení. Jedinec, jehož jeho okolí verbálně ujišťuje o jeho schopnosti určitý úkol zvládnout, s největší pravděpodobností vloží do dosahování cíle větší úsilí a nepoleví, na rozdíl od toho, kdo je ostatními přesvědčován, že na daný úkol dostatečné schopnosti nemá. Ten, kdo je takto zrazován svým okolím, se totiž namísto soustředění na cíl, věnuje pochybnostem o sobě a svým nedostatkům. Negativní sdělení tedy mohou jedince od aktivity odradit a oslabit jeho self-efficacy. Platí přitom, že posilovat v lidech přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti prostřednictvím sociálního přesvědčení je těžší, než jej oslabit. Ti jedinci, kteří mají o sobě největší pochybnosti, bývají zpravidla nejsnáze ovlivnitelní negativními poznámkami a nechají se lehce odradit. (Bandura, 1994; Pajares, 2007)

To ovšem neznamena, že chvála má automaticky pozitivní účinek. Když je self-efficacy podporováno nerealistickým povzbuzováním, jedinec rychle začne pochybovat o svých schopnostech, protože vidí výsledky své činnosti, které se nijak nezlepšují. Přehnaná chvála zapříčiní, že pokud jedinec zvládne určitý úkol velmi snadno s vynaložením jen malého úsilí a je za to nepřiměřeně moc pochválen, dostane tak pokřivenou informaci o tom, že pracovat lehce si zaslouží uznání a self-efficacy žáků

zůstane nezměněná. Pouze verbální podpora, která má realistický základ, může být prospěšná. (Pajares, 2007)

Pro růst self-efficacy je kromě verbálního sdělení přínosné také měřit úspěch z hlediska vlastního zlepšení, ne se snažit porážet ostatní. Kromě toho je účinné nevystavovat zbytečně jedince takovým situacím, které by pro něj mohly znamenat neúspěch, dříve, než jsme si jisti, že v nich mohou uspět.

Posledním, čtvrtým způsobem formování self-efficacy je oslabení reakcí lidí na stres, zmírnění jejich negativních emočních sklonů a změna chybných interpretací somatického stavu. Jedinec totiž často při hodnocení svých schopností klade důraz na své somatické a emoční stavy. Nálada výrazně ovlivňuje to, jakým způsobem jedinec vnímá svůj výkon, stejně tak pocit únavy, vnitřní napětí apod. Pokud je jejich momentální ladění negativní, vnímají se jako méně schopní, než ve skutečnosti jsou. Optimismus a pozitivní přístup tedy podporují self-efficacy na rozdíl od deprese a zoufalství, které naopak vnímanou vlastní účinnost snižují. Platí to ovšem i obráceně, a sice že výška self-efficacy ovlivní to, jak bude jedinec svůj momentální stav vnímat. Lidé s vysokým self-efficacy budou například stav vzrušení vnímat jako příliv energie, který je požene k lepšímu výkonu, naopak ti s nízkým self-efficacy se budou cítit být více ve stresu a budou o sobě pochybovat. Nerozhoduje síla podnětu, ať už fyzického nebo emočního, ale to, jakým způsobem je jedinec podnět interpretován. (Bandura, 1994; Pajares, 2007)

2.2 Sociálně-kognitivní teorie

Jak již bylo řečeno, koncept self-efficacy se nejvýrazněji objevuje v rámci Bandurovy sociálně kognitivní teorie. Bandura ve svém sociálně-kognitivním pohledu na fungování jedince zdůrazňuje roli přesvědčení o sobě samém, o vlastní účinnosti, tedy o self-efficacy. Bandurovy současníci předpokládali, že učení probíhá výhradně reagováním na podněty a zkoušením účinku. Bandura oproti tomu byl toho názoru, že učení plynoucí z přímé zkušenosti má většinou zástupnou povahu, tedy že spíše pozorujeme chování a důsledky chování jiných lidí, a to je zdrojem našeho učení. Podle Bandury jsou lidé aktivní organismy regulující sebe sama, schopné vlastní organizace a náhledu na svou osobu. To, jakým způsobem lidé interpretují výsledky svých činů, jim dá určitou informaci, která pozmění jejich prostředí a změni jejich vlastnosti. To přináší informace pro pozdější použití a pozměňuje jednání v budoucnosti. (Pajares, 2007)

Tato myšlenka je základem Bandurova triadického recipročního determinismu. Termín reciproční, jak uvádí Bandura (1986), značí vzájemnou interakci mezi náhodnými faktory. Dále poukazuje na to, že jedinec není pouze objektem působení okolního prostředí, není ani výhradně ovládán skrytými vnitřními impulsy. Wiegerová (2012, s. 11) píše, že: *„Je to bytosť, ktorá reflektuje svoju činnosť, ktorá ňou ovplyvňuje svoje okolie a toto okolie spätne ovplyvňuje človeka a jeho osobnostné vlastnosti.“* Sheehy (2004, s. 28) k tomu dodává, že: *„Prostředí a chování člověka se navzájem podmiňují. Tuto myšlenku dovedl (Bandura) až k bodu, kdy začal zvažovat interakci mezi prostředím, chováním a psychickými procesy jednotlivce.“* Celou interakci tedy podle Bandury tvoří tři části, a sice chování člověka, vlivy prostředí a osobní vlastnosti. Všechny tři faktory jsou vůči sobě ve vztahu triadické reciprocitě a mají poměrně široký rozsah. (Janoušek, 2009) Jak uvádí Wiegerová (2012, s. 10): *„... napríklad správanie sa chápe ako činnosť človeka v akýchkoľvek životných situáciách, osobnostné faktory zahŕňa kognitívne i biologické činitele a prostredie zahŕňa celé vonkajšie prostredie človeka.“*

Již dříve se mezi odborníky hovořilo o tom, že na člověka působí všechny tři výše zmíněné faktory. Bandura byl ale první, kdo se pokusil dát všechny tři prvky do vzájemného vztahu a zjistit, jakým způsobem se navzájem ovlivňují. Dospěl k závěru, že výsledky činnosti člověka závisí na součinu společných vlivů prostředí, vlastností a chování jedince. Všechny dosavadní psychologické teorie vysvětlovaly činnost člověka prostřednictvím dvouprvkového modelu. Vždy se jednalo pouze o vztah prostředí a vlastností člověka, které se buď vzájemně ovlivňovaly, nebo na sobě byly nezávislé. (Wiegerová, 2012)

Pajares (2007) uvádí, že díky reciproční podstatě zdrojů lidského fungování v Bandurově teorii je možné věnovat se jak osobním, tak environmentálním nebo behaviorálním procesům. Díky zlepšování emocionálních, kognitivních a motivačních procesů mladých lidí je možné pozitivně ovlivňovat jejich celkovou životní pohodu (well-being). Tu lze podpořit také zlepšením dovedností nebo změnou sociálních podmínek. Škola je prostředím, kterého se tato problematika dotýká velmi výrazně. Učitelé by měli mít snahu zvýšit dovednosti a sebejistotu svých žáků. Toho je možné dosáhnout prostřednictvím tří oblastí. Jedná se o oblast osobních faktorů (zlepšováním vztahů mezi žáky, zájmem o jejich přesvědčení o sobě samých a opravováním špatných návyků myšlení), oblast behaviorálních faktorů (zlepšováním akademických dovedností a učením

se metod seberegulace) a oblast týkající se faktorů prostředí (pozměněním struktury ve třídě nebo ve škole). Bandura (1995, s. 202) dodává, že: „*Abychom umožnili mladým lidem dosáhnout cíle sebevzdělávání, musí jít školy dál, než jen učit intelektuální dovednosti – starat se o osobnostní rozvoj studentů, o jejich vlastním přesvědčení o sobě samých a seberegulační schopnosti vzdělávat se v průběhu života.*“

Cestou, jak dosáhnout výše zmíněného oproštění se od pouhého předávání akademických znalostí a posunutí se k tomu, aby žáci byli schopni samostatného učení, seberegulace a byli si vědomi svých dovedností, může být například zapojení peer aktivit do výuky. Žáci učící se od sebe navzájem, mají možnost zlepšit své dovednosti (vyjadřování, slovní zásoba, schopnost vysvětlit spolužákovi probíranou látku). Rozvíjí se také po stránce emocionální (snaha pomoci druhému, pochopení problému někoho druhého). Žáci mají možnost osvojit si lepší kognitivní strukturu podle vzoru druhého žáka. Motivací se jim může stát to, že mají možnost ukázat své schopnosti a že jejich zásluhou dojde u spolužáka ke zlepšení. Žák se necítí být podřízený učiteli, ale ví, že má ve třídě své místo a že je pro kolektiv užitečný. To vše přispívá ke zvyšování self-efficacy a potažmo celkové životní pohody žáka.

3 PEER AKTIVITY

Anglické slovo peer je v současnosti mezi odbornou veřejností již dobře známo. Je součástí slovních spojení jako peer education, peer program, peer projekt nebo peer aktivista. Objevuje se v různých oblastech, velký význam má především v oblasti informačních technologií, kde znamená typ sítě, ve které jsou všechny počítače na stejné úrovni, mají stejné postavení. (Prouzová, 2013)

Původní význam pojmu peer, jak je vysvětlováno ve slovnících, je peer člen Sněmovny lordů, člen britské šlechty, např. vévoda, hrabě, vikomt nebo baron. Stále častěji se ale můžeme setkat s tím, že slovníky uvádějí také význam v současnosti jednoznačně více využívaný, a sice peer jako vrstevník, jedinec stejného postavení, člověk rovný druhému po různých stránkách, např. věk, vzdělání, sociální postavení apod. Pedagogičtí odborníci, kteří vnímají peera jako vrstevníka, se ovšem v chápání tohoto pojmu také dále rozcházejí. Někteří jej používají v širším významu jako příslušníka stejné skupiny, jenž má s ostatními společných více faktorů než jen věkovou blízkost. Jiní se pak přiklání k užšímu pojetí a peer spojují pouze se vzděláváním mladých lidí mladými. Znamená to, že pokud se například vzdělávají navzájem lidé stejného etnického původu, ale různého věku, už takovou situaci nemůžeme považovat za peer aktivitu. (Prouzová, 2013)

Já vnímám peer spíše v širším významu. Ve své práci se přikláním k výrazu peer ve slovním spojení peer aktivity na úkor pojmu vrstevník, a to z toho důvodu, že pojem peer má pro mě širší význam. Slovo vrstevník vnímám jako označení pro člověka stejného nebo podobného věku jako já nebo jako jiná osoba. Já ovšem ve výzkumné části píšu také o aktivitách, které se neodehrávají pouze mezi dětmi přibližně stejného věku, ale také o takových, které se odehrávají například mezi předškoláky a žáky devátých tříd. Věkový rozdíl mezi zúčastněnými tedy činí i devět let. V takovém případě podle mého názoru slovo vrstevník není vhodné. Slovo peer pro mě není tak úzce spjato s věkem, proto jsem se jej ve své práci rozhodla používat.

Mnoho lidí na našem území má pojem peer spojený s prevencí sociálně patologických jevů. Je tomu tak proto, že se u nás v 90. letech termín peer začal poprvé ve větší míře objevovat ve spojitosti s peer aktivitami zaměřujícími se právě na prevenci návykových látek. Prvními, kdo takto využívali peer aktivity, byli Nešpor, Csémy nebo Pernicová. Tito autoři vnímali pojem peer v širším slova smyslu. Nepojímali ho jako

synonymum vrstevníka, ale jako výraz pro člověka, který je součástí určité skupiny. Příkladem může být skupina alkoholiků, lidí drogově závislých apod. Ti se schází a navzájem se podporují v tom, aby se své závislosti zbavili. Pomáhají si tak navzájem v rámci skupiny. Až v pozdějších letech se začal termín peer využívat i v jiných souvislostech, například Rydlo sestavil program vrstevnického vzdělávání v oblasti sexuální výchovy. Z počátku se tedy objevoval většinou ve spojitosti s prevencí, zejména protidrogovou, a tak ho také dosud většina české veřejnosti vnímá. (Nešpor, 1996)

Vrstevnické aktivity jsou tedy často chápány zúženě jako metoda prevence. Peer aktivity mají ale mnohem širší uplatnění, i když právě prevence je velmi důležitou oblastí, kde lze vlivu vrstevníků využít. Není snadné se zorientovat v tom, jaké typy peer aktivit existují, jednoduše popsat, ve kterých oblastech se jich využívá, zkrátka vytvořit jejich jasný přehled. Nenajdeme mnoho česky psaných knih, které by se takovým rozdělením zabývaly, a to proto, že peer aktivity dosud nejsou na našem území využívány natolik, jako je tomu v zahraničí.

Kubátová (2011) například ve své práci uvádí následující rozdělení vrstevnických programů:

- a) Vrstevnická pomoc při učení (mentoring, tutoring)
- b) Vrstevnická prevence sociálně patologických jevů (např. protidrogové programy)
- c) Vrstevnická mediace (alternativní způsob řešení konfliktů)
- d) Vrstevnické poradenství

Jiné dělení, které uvádí Tannenbergerová (2016), je toto:

- a) Vrstevnické učení
- b) Vrstevnická iniciativa
- c) Vrstevnická podpora
- d) Vrstevnická mediace

Výše uvedené rozdělení podle Tannenbergerové se ovšem týká pouze oblasti školy. Vztahuje se tedy, jak autorka uvádí, na vrstevnické aktivity žáků, při nichž učitel funguje “pouze” v roli supervizora, průvodce či mentora. (Tannenbergerová, 2016)

Já jsem se rozhodla ve své práci pojímat vrstevnické aktivity v následujících pěti kategoriích:

- a) Peer mediace
- b) Prevence sociálně patologických jevů
- c) Peer iniciativa
- d) Peer podpora a poradenství
- e) Peer učení

Jednotlivé kategorie se nyní pokusím jednoduše popsat, zvýšenou pozornost přitom budu věnovat prostředí školy.

3.1 Peer mediace

Škola je jednou z oblastí, kde se peer mediace a prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím vrstevníků využívá, především v zahraničí, v hojně míře. U nás tomu není tak často. Pro děti, které byly dosud zvyklé na volnost a nekritický přístup od svého okolí, je vstup do školy velkou změnou a jednou z nejdůležitějších zkoušek v životě. Úkolem školy je zharmonizovat jednotlivé žáky tak, aby i přes své odlišné povahy, způsob výchovy, prostředí, ze kterého vyšly apod., spolu dokázali vycházet bez větších problémů. (Lepičová, 2012)

Jednou z možností, jak se nežádoucím jevům ve školním prostředí, ale i mimo něj, vyhnout nebo se jim alespoň částečně vyvarovat, je využít mediaci jako nástroj všeobecného zlepšení školního klimatu. Mediace jako taková vznikla teprve asi před třiceti lety v Kanadě a USA. Prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím této metody má pak dlouhou tradici v Německu, kde pro ni v souvislosti s vrstevníky používají pojmu *Streitschlichtung*, česky smířování. Latinské slovo mediace znamená zprostředkování. Mediace je způsob řešení konfliktů mezi lidmi, při němž mediátor, který je nestranný a v této oblasti kvalifikovaný, napomáhá tomu, aby se účastníci sporu dokázali dorozumět. Jednoduše řečeno se jedná o způsob, jak vést smysluplně hádku. (Holá, 2011)

Praktické základy mediace pochází z řešení konfliktů bez využití soudního systému. V původním slova smyslu znamená mediace neformální, mimosoudní způsob řešení sporů, ve kterém jsou obě strany zapojeny dobrovolně. Přítomna je také třetí osoba, mediátor, který je ve sporu nestranný, neposuzuje a nehodnotí. Jeho úkolem není konflikt vyřešit, ale pomoci najít takové řešení, které by oběma stranám co nejvíce vyhovovalo a bylo pro ně přínosem. V případě peer mediace je mediátorem třetí žák, ne učitel nebo

jiná dospělá osoba. Žáci si spor řeší sami. Při mediaci mají obě strany sporu nejdříve možnost se vyjádřit, přičemž není zamezováno tomu, aby ventilovaly své emoce. Naopak je žádoucí, když jsou vyjádřeny pocity, protože se poté druhá strana snadněji vžije do situace svého protivníka a je větší šance, že pochopí jeho problém. Cílem mediace je právě otevření se pohledu toho druhého, vyřešení konfliktu za přispění všech zúčastněných a uzavření dohody. (Holá, 2011)

Na jednu stranu je mediace postavena na konkrétních principech jako je například princip dobrovolnosti, podpory, důvěry, tolerance apod. a řídí se danými pravidly, na druhou stranu připouští určitou volnost při hledání vhodného řešení. Vzhledem k tomu, že mediace v podobě, jak ji známe dnes, je poměrně mladým oborem, mediátoři svou práci v podstatě stále určují její směr, obsah, upravují pravidla a vymezují hranice vůči jiným oborům. (Plamínek, 2013)

Počátky mediace se tedy, jak bylo řečeno, pojí s mimosoudním vyrovnáváním sporů. Později v 90. letech se mediace začala rozšiřovat například také do sféry managementu, sociální práce nebo právě do školy, tedy do takových oblastí, kde ve větší míře dochází ke vzniku sporů. Jak uvádí Tannenbergerová (2016, s. 104): *“Zavedení mediačních procesů do života školy může výrazně pomoci k vytvoření bezpečného prostředí pro všechny aktéry vzdělávacího procesu (žáci/učitele/rodiče/veřejnost). Škola tak může efektivně eliminovat vznik, opakování a nárůst intenzity nežádoucích sociopatologických jevů.”* Podporováním mediace ve školním prostředí dochází nejen k efektivnímu řešení konfliktů, žáci se také naučí lépe naslouchat, kriticky myslet a zlepši se jejich sebehodnocení. (Study guides and strategies, 2011)

3.2 Prevence sociálně patologických jevů

I přes snahy o dosažení dobrých vztahů v rámci školy, jak mezi žáky navzájem, tak také směrem k učitelům a mezi samotnými učiteli, se v současnosti stále více setkáváme s výskytem sociálně patologických jevů. Jak uvádí Fischer a Škoda (2014, s. 15): *„Jedná se o variabilní škálu jevů, které vnímáme z hlediska společenského hodnocení jako nechtěné, nežádoucí, nebo až nepřijatelné.“* Ve školním prostředí jsou to například šikana, agrese, záškoláctví, nebo nověji kyberšikana.

Klima školy, jak již bylo řečeno, je možné zlepšit zavedením mediačních procesů. Možností, jak prostřednictvím zapojení samotných žáků omezit vznik sociopatologických

jevů, je ovšem více. Příkladem mohou být projekty, ve kterých starší žáci vytváří ve skupinách lekce pro spolužáky z nižších ročníků. Žáci například pracují v průběhu celého roku na lekci, která by měla sloužit jako prevence kouření cigaret. Vyhledávají informace, sdílí své zkušenosti, vedou rozhovory. Učí se také pracovat s počítačovými programy pro sestavení prezentace a zdokonalují svůj přednes. Na konci roku pak prezentují své výtvary nižším ročníkům. Projekty tohoto typu mají dvojí účinek. Jednak slouží jako prevence jak pro mladší žáky, tak pro ty, kteří lekci sami sestavili, zároveň ale u starších žáků podporují pocit sebejistoty a toho, že mají možnost v týmu něco ovlivnit a dokázat, že jsou jejich nápady vyslyšeny a společnými silami zrealizovány. Děti jsou si díky práci s vrstevníky více vědomy své self-efficacy.

3.3 Peer iniciativa

Slovo iniciativa, jak uvádí slovník cizích slov, je podnět k činnosti, podnikavost, činorodost nebo vlastní zodpovědné rozhodnutí. Jedná se o popud k nějakému jednání. Z toho vyplývá, že je vždy přítomna určitá dávka samostatnosti jedince, jeho vlastní aktivita a schopnost začít jednat. (Klimeš, 1985)

Ve školním prostředí si pod peer iniciativou můžeme představit takové aktivity žáků, které podporují jejich samostatné jednání a zapojení se do činnosti školy. Dávají jim možnost rozhodovat a realizovat vlastní nápady. Lze rozlišit dvě možnosti peer iniciativy v rámci školy. Existují jednodušší iniciativy. Jedná se o jednorázové akce a aktivity organizované žáky. Pak jsou také iniciativy dlouhodobější, vyžadující ucelenou metodiku. (Tannenbergerová, 2016)

Příkladem jednodušších peer iniciativ je pořádání jednorázových akcí, jako je školní besídka, vánoční jarmark, výstava výtvarných prací apod., kdy roli organizátorů přebírají sami žáci. Snahou vedení školy je dosáhnout co největší samostatnosti zapojených dětí, učitelé přitom slouží jako supervizoři, na které se žáci mohou obrátit v případě, že si neví rady nebo potřebují například zprostředkovat kontakt s odborníky. Tannenbergerová doporučuje v případě organizování takových akcí, aby byl vždy zvolen jeden konkrétní učitel, který bude mít danou událost na starosti. Žáci tak přesně ví, koho mohou žádat o radu. Mezi jednodušší peer iniciativy můžeme zařadit ale také naprosto běžné činnosti, jako je správa nástěnky nebo výzdoba školy. Ty sice nejsou tak organizačně náročné, přesto v žácích podporují samostatnost a zapojují je do dění školy. (Tannenbergerová, 2016)

Příkladem dlouhodobější peer iniciativy je žákovský parlament, který lze definovat jako skupinu žáků jedné školy. Většinou jsou voleni dva zástupci z každé třídy. Ti se pravidelně, nejlépe každý týden, schází a společně řeší, jak dosáhnout vytyčených cílů, jak zlepšit prostředí ve škole, plánují exkurze apod. Nové nápady a podněty pro debatu získávají průběžně od svých spolužáků. Ti jsou poté vždy informováni o dění na schůzkách parlamentu. (Centrum pro demokratické učení, 2016).

Žákovský parlament vede žáky k zodpovědnosti a dává jim pocit, že mají na chod školy vliv. Ti z nich, kteří jsou přímo členy parlamentu, také prohlubují své řečnické a vyjednávací dovednosti. Díky tomu, že právě jim byla dána důvěra spolužáků, aby vykonávali tuto funkci, vzrůstá jejich mínění o sobě samých, zároveň jsou si ale vědomi, že pokud své úkoly nebudou plnit kvalitně, nemusí být příště zvoleni.

3.4 Peer podpora a poradenství

Peer podpora spočívá ve vytvoření sítě lidí, kteří si vzájemně předávají své znalosti, zkušenosti, poskytují si emocionální nebo sociální pomoc. Účastníci vrstevnické podpory nemusí být nijak speciálně trénováni, často se ovšem jedná o žáky či studenty, kteří jsou předem proškoleni, aby byli schopni stát se pro ostatní podporou. Peer podpora má různé formy. Může se jednat například o peer mentoring. Ten se odehrává mezi dvěma lidmi, přičemž jeden z nich, mentor, je v určité situaci zkušenější, pohybuje se v daném prostředí delší dobu, má s ním již zkušenosti. Druhou osobou je pak člověk, který je v prostředí nebo situaci nový, snaží se proniknout do dění, se vším se seznámit. V tom mu pomáhá právě mentor. (Western Australian Centre for Health Promotion Research, 2010).

Ve školním prostředí by se mohlo jednat o situaci, kdy žák z prvního stupně přechází na druhý stupeň. Mnoho věcí je pro něj neznámých a vědomí, že má při sobě někoho, na koho se může kdykoliv obrátit, mu dodává pocit, že má vše pod kontrolou a že novou situaci zvládne. Naopak mentor získá takovou zkušenost, že může být někomu užitečný jenom tím, že je mu nablízku, nepotřebuje k tomu žádné zvláštní schopnosti ani znalosti. Jiným příkladem pak, jak uvádí Tannenbergerová, může být situace, kdy dítě přicházející do první třídy má svého mentora z řad devátáků, s nímž se seznamuje již při příležitosti zápisu prvňáka do školy. Důležitou roli v peer mentoringu hraje fakt, že mentor si danou situaci v nedávné minulosti sám prošel a ví proto z vlastní zkušenosti, co může nováčkovi způsobovat potíže a v čem je potřeba ho podpořit. (Tannenbergerová, 2016)

Jiným typem peer podpory je peer listening. Jedná se o peer podporu ve formě naslouchání. Peer listening se využívá především v prostředí školy. Je vybráno několik žáků, o kterých se ví, že jsou přirozenou autoritou a že k nim ostatní děti chovají důvěru. Tito žáci poté projdou speciálním školením, kde se naučí především tzv. aktivnímu naslouchání. Ostatním žákům jsou pak k dispozici v průběhu přestávek a v době oběda. (Mississippi-Alabama Sea Grant Consortium, 2016)

Často se peer listening pojí s prevencí sociálně patologických jevů ve škole. Žáci v takovém případě bývají vyškoleni v konkrétní oblasti, například v problematice HIV/AIDS a partnerských vztazích. Stanou se tak pro dané téma odborníky a jejich spolužáci ví, že pokud budou potřebovat radu, mohou se na ně obrátit. Příkladem je v českém prostředí projekt Netopeer, jehož úkolem je: „...vytvoření sítě aktivistů (vrstevnických vzdělavatelů) z různých, především středních, škol České republiky, jejich pravidelné setkávání na zajímavých akcích a předávání informací dalším mladým lidem jejich prostřednictvím.“ (Střední odborné učiliště společného stravování, 2016)

Pod pojem peer podpora se někdy zahrnuje i peer mediace, kterou jsem popsala výše. Dále je to například peer podpora ve sportovní oblasti, kdy si zúčastnění radí, jakou taktiku je dobré zvolit, co danému člověku pomáhá dosáhnout lepšího výkonu apod.

3.5 Peer učení

Peer učení je takový způsob vyučování, při němž se žáci učí od sebe navzájem. Předávají si nejen samotné znalosti, ale také si radí, jak si nejlépe danou látku osvojit. Žák, který je právě v roli tutora, tedy toho, kdo látku vysvětluje, byl totiž nedávno v pozici, kdy musel učivo sám pochopit. Má tuto zkušenost čerstvě v paměti a dokáže se snadno vžít do role toho, kdo dané učivo zatím neovládá. Žáci mezi sebou mluví jazykem, který je jim bližší, než odborný výklad učitele. Je proto pravděpodobnější, že učivo pochopí snáz. Neznamená to ale úplné odstranění role učitele z procesu vyučování. (Codlová, 2016)

Peer učení by mělo pouze doplňovat výklad učitele. Mělo by sloužit k dovysvětlení probrané látky a především k jejímu procvičení. Při vrstevnickém učení pak učitel přebírá roli supervizora, který stojí opodál a celý proces sleduje. V některých modelech není učitel vůbec přítomen a celou vyučovací hodinu tráví mimo třídu. Z žáků je předem zvolen jeden, který zastává úlohu spojky mezi třídou a učitelem. Pokud si žáci při řešení nějakého úkolu neví rady, mohou poprosit učitele o pomoc, ale pouze prostřednictvím

zvoleného žáka, který jako jediný může s učitelem komunikovat. Neznamená to, že se učitel tímto způsobem zbavuje zodpovědnosti. Jeho úlohou je být dokonale připravený na výuku a být schopný odpovědět na všechny otázky žáků.

Peer učení může probíhat různě. Jednak sem řadíme učení jeden na jednoho, jednak se může jednat o vzájemné učení se žáků v rámci skupiny nebo učení mezi více skupinami navzájem. Záleží také například na věku zúčastněných nebo na tom, jakým způsobem si žáci střídají role. Mezi základní modely peer učení řadíme tzv. same-age peer tutoring, kdy oba žáci navštěvují stejný ročník, jsou stejně staří, nemusí však být žáky stejné třídy. Opakem je cross-age peer tutoring. V tomto případě se vzájemně učí žáci různého věku. Žák z druhého stupně například učí svého mladšího spolužáka z prvního stupně. Jiným modelem peer učení je reciprocal peer tutoring, kdy nezáleží na věku žáků, ale na tom, že si v průběhu učení střídají role. Často je předem stanoven konkrétní časový úsek, po kterém se žáci vystřídají. Učitel také může využít modelu, v němž každý z žáků důkladně prostuduje některé téma tak, aby byl schopný o něm mluvit, a poté jej představí svým spolužákům. Existuje mnoho různých obměn. (Peer tutoring resource center, 2015)

Příkladem, jak lze peer učení využít, může být zorganizování vyučovací hodiny, která proběhne tak, že žáci například z páté třídy přijdou k prvňákům. Každý si s sebou vezme svou oblíbenou dětskou knihu. Vytvoří se dvojice páták – prvňák. Staší žák se pak mladšímu snaží přiblížit svou knihu, může přečíst ukázkou apod. Vzhledem k tomu, že se jedná o knížky, které jsou pro starší děti důležité, mají snahu ukázat prvňáčkům, že je právě jejich kniha opravdu zajímavá, zapojují emoce, pokouší se o hezký přednes. (Kobrová, 2015)

Je důležité podotknout, že peer učení získávají všichni žáci. Také ti, kteří jsou v roli tutora, se totiž rozvíjí v různých oblastech. Člověk má často pocit, že se něco naučil, ale až tehdy, když má danou látku vysvětlit někomu jinému, uvědomí si, že ji neovládá tak dobře, jak si myslel. Tutor při předávání nově nabytých znalostí spolužákovi rozvíjí svou slovní zásobu. Je nucen přemýšlet nad tím, jak jednu věc říct více způsoby, aby jej kamarád pochopil. Rozvíjí se i v sociální sféře, protože se musí snažit vcítit do druhého, uvažovat nad tím, jaké příklady při vysvětlování uvádět, aby byly blízké danému spolužákovi apod.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumné části bakalářské práce je zjistit, zda učitelé druhého stupně základních škol znají pojem peer aktivity, zda tyto aktivity při své práci využívají a pokud ano, pak jakým způsobem.

Hlavní výzkumné otázky:

Co si učitelé představují pod pojmem peer aktivity?

Které formy peer aktivit využívají učitelé při své práci?

Provedla jsem kvalitativní výzkum. Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturované rozhovory, které byly následně analyzovány za pomoci obsahové analýzy s prvky otevřeného kódování zakotvené teorie.

4.1.1 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor stojí mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Vyznačuje se tím, že pokud jej chceme realizovat, je potřeba připravit si předem několik okruhů otázek a témat, ke kterým budeme směřovat. Není nutné klást otázky vždy ve stejném pořadí. Měli bychom se ale dotknout všech témat, která jsme si zvolili. V průběhu rozhovoru můžeme také přidávat další otázky, které nás napadnou na základě odpovědí informanta.

4.1.2 Obsahová analýza otevřeného kódování

Obsahová analýza je chápána jako široké spektrum dílčích metod a postupů sloužících k analýze jakéhokoli textového dokumentu. Lze ji kombinovat prakticky s kteroukoli jinou metodou získávání a analýzy dat. Podle Pichtové jsou rozlišovány dva přístupy – deskriptivní a teoretický. V případě deskriptivního se výzkumník maximálně

možně opírá o samotný text. U teoretického přístupu jsou kategorie vyvozovány na základě teoretických konceptů. (Milovský, 2006)

Otevřené kódování je technikou zakotvené teorie. Jedná se o: „...část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. ...Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, pozorováním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údajů reprezentovaných.“ (Corbinová, Strauss, 1999, s. 43)

Prvním krokem otevřeného kódování je rozbití textu na významové jednotky označené kódy. Další fází je pak kategorizace, kdy jsou jednotlivé pojmy podle svého významu seskupovány do kategorií. Poté jsou hledány vlastnosti kategorií, které jsou umisťovány na dimenzionálních škálách. (Gulová, 2013)

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl záměrný. Informanty byli učitelé druhého stupně základní školy. Celkem bylo osloveno deset osob z pěti různých škol. Z každé školy po dvou informantech. Záměrně byly vybírány školy, které se od sebe liší. Výzkum zahrnuje dvě venkovské školy, jedna z nich se považuje za rodinnou školu, dvě základní školy v menších městech, do nichž dojíždí také žáci z okolních vesnic, a jednu sídlištní školu. Informanti jsou učitelé různého věku a různých aprobací. Mezi informanty je pouze jeden muž, to ovšem odpovídá genderovému rozložení učitelů ve školní praxi. V bakalářské práci nejsou uvedena pravá jména informantů. Jednotlivé osoby jsou kódovány písmenem a číslem, přičemž písmeno označuje konkrétního informanta a číslo školu, na které učí.

V tabulce níže jsou uvedeny základní informace o informantech:

Označení informantů	Věk	Délka praxe (v letech)	Aprobace (příp. vzdělání)	Vyučované předměty	Škola, kde informant učí
A1	50	27	Matematika, fyzika	Matematika, fyzika, informatika	Základní škola v menším

B1	50	24	Hudební výchova, německý jazyk	Hudební výchova, německý jazyk, angličtina, pracovní činnosti	městě, asi 400 žáků
C2	50	22	Vysoká škola zemědělská a pedagogické minimum	Přírodopis, výchova ke zdraví	Sídlištní hokejově zaměřená základní škola, asi 500 žáků
D2	30	3	Český jazyk, přírodopis, matematika, informatika, výchova ke zdraví	Český jazyk, přírodopis, matematika, informatika, výchova ke zdraví	
E3	40	11	Chemie, český jazyk	Chemie, český jazyk a další předměty	Základní škola v menším městě, asi 500 žáků
F3	35	6	Český jazyk, německý jazyk	Český jazyk, německý jazyk a další předměty	
G4	50	30	Tělesná výchova, biologie	Tělesná výchova, biologie, chemie, angličtina, rodinná výchova	Venkovská škola rodinného typu se zaměřením na dyslektiky
H4	35	9	Český jazyk, francouzština, jazyky bývalé Jugoslávie	Český jazyk, rodinná výchova, volba povolání	

I5	50	22	Přírodopis, výtvarná výchova	Přírodopis, výtvarná výchova a další předměty	Venkovská škola, asi 230 žáků
J5	40	14	Český jazyk, občanská výchova	Český jazyk, angličtina	

4.3 Sběr dat

4.3.1 Příprava na rozhovory

Nejdříve jsem sestavila jednostránkový text o peer aktivitách ve školním prostředí. Chtěla jsem tím předejít nedorozumění ohledně toho, co míním pojmem peer aktivity já a co jím míní informanti. Tento text měl také sloužit jako případná osnova rozhovorů. Výzkum jsem omezila pouze na druhý stupeň základních škol.

Měla jsem připravené tři otázky. Odpovědi na ně měly pokrýt tři oblasti, kterými se ve svém výzkumu zabývám. Jednalo se o otázky: „Co vám říká pojem peer aktivity?“, dále „Jaké peer aktivity se provozují u vás na škole?“ a „Jak vy sám/sama využíváte peer aktivit?“. Předpokládala jsem, že odpovědi informantů budou delší a nebude potřeba se jich na další informace doptávat. Díky pilotáži jsem zjistila, že není možné získat potřebné informace bez toho, aniž bych informantům kladla doplňující otázky.

Nakonec jsem tedy přistoupila ke sběru dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, kdy tři hlavní výše uvedené otázky jsem kladla každému informantovi, doplňující otázky jsem pokládala v závislosti na tom, jak byl který z informantů sdílný.

4.3.2 Realizace rozhovorů

Většina rozhovorů proběhla ve školách, kde informanti učí, a to buď v kabinetě, nebo v prázdné třídě. Ve dvou případech jsem se dotazovala informantů přímo u nich doma. Rozhovory jsem vždy zahájila tím, že jsem informantům vysvětlila, za jakým účelem výzkum provádím, čeho se týká a co bude v následujících minutách probíhat. Také jsem je požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru.

Na začátku jsem kladla úvodní otázky týkající se aprobace informantů, délky jejich praxe, vyučovaných předmětů a školy, na které jsou zaměstnaní.

Poté jsem položila otázku: „*Co vám říká pojem peer activity?*“ Pokud odpověděli v tom smyslu, že o daném pojmu nikdy dřív neslyšeli, nic jim neříká apod., dala jsem jim na přečtení text o peer aktivitách ve školním prostředí. Jestliže jejich odpověď byla kladná, tedy když informanti sdělili, že výraz peer activity již někdy v minulosti slyšeli, přešla jsem k doplňující otázce: „*V jaké souvislosti jste se s pojmem setkal/a?*“ a až poté, co otázku zodpověděli, jsem jim předložila text o peer aktivitách s pokynem, aby si jej přečetli.

Následně jsem přešla ke druhé oblasti, kterou jsem se v rozhovorech zabývala, a sice k oblasti mapující úroveň peer aktivit dané školy. Po přečtení textu jsem všem informantům položila otázku: „*Jaké peer activity se provozují na škole, kde učíte?*“ Vzhledem k tomu, že odpovědi informantů byly většinou velmi strohé nebo se zdaleka nedotýkaly všech témat, která jsem chtěla výše zmíněným dotazem pokrýt, kladla jsem další doplňující otázky. Ptala jsem se například na konkrétní formy peer aktivit, ale také: „*Jakým způsobem podporuje škola peer activity?*“ a „*Z jakého důvodu jsou nebo nejsou peer activity na škole podporovány?*“ nebo „*Bylo by možné na škole, kde učíte, zařadit víc peer aktivit?*“

Třetí oblast svého výzkumu, tedy to, jaký je vztah informantů samotných k peer aktivitám, jsem mapovala pomocí otázky: „*Jak vy sám/sama využíváte peer activity?*“ Jako případné doplňující otázky jsem kladla dotazy ohledně toho, jak často peer activity využívají, ve kterých předmětech je lze nejlépe zařadit, od kterého věku je podle informantů vhodné peer activity zařazovat. Ptala jsem se také: „*Z jakého důvodu zařazujete/nezařazujete peer activity?*“ Rozhovor jsem končila otázkami: „*V čem jsou peer activity podle vás přínosem?*“ a „*Co je naopak podle vás nevýhodou peer aktivit?*“

Oblast č. 1 tedy mapuje, zda učitelé znají pojem peer activity. Oblast č. 2 pojímá výskyt peer aktivit na školách a oblast č. 3 přístup samotných učitelů k peer aktivitám.

4.4 Analýza získaných dat

Jak je uvedeno výše, vzhledem k délce odpovědí informantů jsem byla nucena doptávat se na informace, které jsem pro svůj výzkum potřebovala získat. Protože

rozhovory byly polostrukturované, většina otázek se u jednotlivých informantů více méně shodovala. Tím pádem jsem v podstatě těmito otázkami již předem určila kategorie pro obsahovou analýzu. Ve svém výzkumu kóduju pouze druhou a třetí oblast, tedy vztah školy k peer aktivitám a vztah jednotlivých informantů k peer aktivitám.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

5.1 Shrnutí rozhovorů s informanty

Rozhovor č. 1: (A1)

Informantkou je asi padesátiletá učitelka, která ve školství působí 27 let. Její aprobaci je matematika a fyzika, v posledních několika letech ale vyučuje také informatiku. Učí na druhém stupni základní školy v menším městě blízko Brna. Škola má kolem čtyř set žáků.

Oblast č.1

Informantka má povědomí o peer aktivitách díky preventivnímu programu, který probíhal na škole, kde učí. Jednalo se o program zaměřený na prevenci užívání drog. Tento program tedy respondentka zařadila do kategorie prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím peer aktivit. Informantka o programu řekla, že: *„To byl peer program, kdy žáci chodili mezi žáky. Z jiných škol přišli žáci do školy a dělali s nimi activity.“* (A1) Na detaily ani na to, kým byl projekt organizován, si respondentka nevzpomíná. Tuto aktivitu měla na starosti kolegyně, proto ona sama ví o preventivním programu jen to, že probíhal asi dva školní roky a poté byl ukončen. Důvod ukončení nezná.

Oblast č. 2

Jak je uvedeno výše, na škole, kde informantka učí, dříve probíhala prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím preventivního programu. Po přečtení textu o peer aktivitách ve školním prostředí informantka uvedla, že na jejich škole probíhá také vrstevnické učení.

Z dalších peer aktivit na škole v minulosti fungovala peer iniciativa v podobě žákovského parlamentu. Ten byl ovšem bez vysvětlení zrušen. Informantka uvedla, že paní ředitelka parlament jeden školní rok už neobnovila: *„Měli jsme ho, běžel a pak prostě jeden školní rok nedala učitelům pokyn zvolit zástupce do něj, tak to skončilo.“* (A1) Jednodušší peer iniciativa (informantka uvedla jako příklad organizování jarmarku žáky) na škole neprobíhá.

Informantka řekla, že peer aktivity na škole spíše nejsou podporovány. Usuzuje tak vzhledem ke zrušenému žákovskému parlamentu.

Peer aktivity by mohly být na škole, kde respondentka učí, využívány více. Problémem je, že by se musel najít někdo, kdo by je dostal na starosti a vše by řídil. Do toho se ale nikomu z učitelů nechce.

Oblast č. 3

Informantka sama využívá ve svých hodinách peer učení. Jako příklad uvedla: „*No tak třeba když se učíme řešit rovnice, tak si sesednou do skupinky. Většinou ty skupinky vytvoříme tak, že dáme nějakého hodně šikovného žáka, k němu dva slabší, no a oni si navzájem počítají příklady, které jim zadáme, a učí se to.*“ (A1) Peer učení zařazuje do svých hodin běžně. Záleží na předmětu a na učivu, které zrovna probírají. Ve cvičení z matematiky třeba i každý týden. V hodinách matematiky vždy, když dokončí nějaký celek, a ve fyzice, jak uvedla: „*...musí být učivo, kde se to dá. Tak to je, co já vím, tak jednou za čtvrt roku, máme takové počítací učivo.*“ (A1) Obecně lze shrnout, že peer učení lze podle informantky nejlépe využít při procvičování a opakování učiva.

Informantka spatřuje přínos peer aktivit v tom, že díky nim jsou žáci samostatnější a zodpovědnější: „*...když se ty děcka o to starají samy a vysvětlují si to samy a jsou do toho zapojení, tak se to líp naučí. Když jsou zapojení do toho parlamentu, tak se začínají víc podílet na životě té školy. Že je to možná přivede i k zodpovědnosti.*“ (A1) Za nevýhodu peer aktivit naopak považuje to, že mladší děti nejsou v rámci žákovského parlamentu schopné nic vymyslet a starší zase mají nereálné požadavky.

Informantka je názoru, že peer učení je vhodné pro děti jak prvního, tak druhého stupně. Do zbylých peer aktivit by měly být zapojovány až starší děti.

Rozhovor č. 2: (B1)

Informantem je asi padesátiletý muž. Učí s přestávkami 24 let. Jednu dobu působil jako starosta. Je učitelem na základní škole, kterou navštěvuje asi čtyři sta žáků. Jeho aprobace je hudební výchova a němčina. Učí ale také angličtinu a pracovní činnosti.

Oblast č. 1

Pojem peer aktivity informantovi nic neříká.

Oblast č. 2

Po přečtení předloženého textu a po ujištění, že správně pochopil, oč se jedná,

si vzpomněl, že na škole, kde učí, svého času fungoval žákovský parlament, jehož prostřednictvím mohli žáci promluvit, o čem potřebovali. Letos však informant činnost žákovského parlamentu nezaznamenal. Není si jistý, z jakého důvodu byl parlament zrušen, ale myslí si, že byla dětem nabídnuta možnost žákovský parlament mít. Jinou peer iniciativou, která na škole funguje, je správa nástěnek samotnými žáky.

Informant nezaznamenal, že by na škole probíhala peer podpora a poradenství. Ze svých zkušeností je v tomto směru spíše skeptický. Uvedl: „... *já se přiznám že spíš jsem řešil jako problémy v tom, že ty děti si... obráceně. Že jsou nějaký konflikty, že si někdo nějak ubližuje navzájem, a pak se to řešilo se školní psycholožkou. A možná, že by to byla otázka spíš na ni, jestli dokáže ty děcka navést, že by jedni pomohli těm druhým.*“ (B1) Informant si myslí, že k tomu, aby si mezi sebou žáci pomáhali, musí být vedeni v rámci výuky. Musí je někdo podněcovat a kontrolovat, jinak toho nejsou schopní. Informant vidí peer podporu a poradenství tak, že někteří žáci si „vezmou patronát“ (B1) nad jinými a chrání je, přičemž učitel je v roli supervizora. Nic takového se ale na škole, kde učí, neděje.

Informant neví, jakým způsobem jsou peer aktivity na škole podporovány. Myslí si, že je možné, že peer aktivit využívá školní psycholožka. K tomu uvedl: „... *to jsem měl taky takovej nějaký případ ve třídě, že se jedno děvče tam cítilo hůř. Někdo jí tam ubližoval, některý děvčata, tak se to taky dalo řešit tím, nebo si myslím, že to řešila tím, že tam zase vybrala skupinu nějakých těch vhodnějších lidí a ti té holce pomáhali.*“ (B1) Školní psycholožka ovšem s učiteli podle informantových slov o své práci nemluví z důvodu udržení důvěrné atmosféry mezi ní a žáky.

Oblast č. 3

Informant ve svých hodinách využívá peer učení. „... *když se vyučuje nějaká látka a já po nějakém čase zjistím, že třicet procent třídy ji umí natolik, že se třeba nudí, ale pak je tam třicet procent, kteří to vůbec nedávají, tak si myslím, že to není špatný.*“ (B1) Peer učení zařazuje zejména při procvičování probrané látky. Podle informanta nelze věnovat peer učení celou hodinu, ale pouze její část. Peer učení zařazuje asi každou druhou až třetí hodinu v závislosti na probírané látce, nejlépe v hodinách angličtiny a němčiny.

Peer aktivity jsou podle informanta přínosem v tom, že se žáci od sebe navzájem naučí více, hodiny jsou pestřejší, jemu samotnému zařazení peer aktivit, konkrétně peer

učení, pomáhá. V neposlední řadě spatřuje v peer aktivitách také přesah do sociální sféry: „*A myslím si, že to nemá jenom význam, že to Maruška naučí Pepu, ale oni se mezi sebou stydí, a když pak posadíš holku vedle kluka a oni pak si musí něco vysvětlovat, tak je to fajn. To je dobrý. ... slouží to jako sociální tmel nebo tak.*“ (B1) Nebezpečí vidí v tom, že by mohlo dojít k situaci, kdy bude v případě peer podpory a poradenství zvolen nevhodný mentor. Vždy podle respondenta záleží především na roli dospělého, který vše koriguje.

Rozhovor č. 3: (C2)

Informantkou je asi padesátiletá žena, která vystudovala vysokou školu zemědělskou a později si dodělala pedagogické minimum. Nyní učí na druhém stupni základní školy přírodopis a výchovu ke zdraví. Zastává také funkci metodika prevence. Ve školství se pohybuje 22 let. Škola, kde učí, má necelých 500 žáků. Jedná se o sídlištní hokejově zaměřenou školu.

Oblast č. 1

Informanka ví, že pojem peer aktivity znamená, že mladí pracují s mladými, se svými vrstevníky. S pojmem se setkala díky tomu, že zastává funkci metodika prevence. O peer aktivitách na škole často diskutují. Poznamenala: „*To je hezký, jak se to teď jmenuje. To tady bylo vždycky, ale teď se to tak nazve, že...to vždycky někdo objeví Ameriku a to, co se běžně dělá. Ale jinak teď je to hroznej boom jako.*“ (C2)

Oblast č. 2

Podle informantky na škole, kde učí, probíhají prakticky všechny druhy peer aktivit, jen tyto aktivity nazývají jinak. Jako příklad uvedla spolupráci žáků devátých tříd s žáky prvních tříd, kdy devátáci pomáhají prvňákům zapisovat do deníčku, chodí za nimi do třídy, pomáhají paní učitelce apod. K navázání spolupráce mezi třídami docházelo v průběhu školního roku, většinou z iniciativy samotných žáků devátých, případně osmých tříd. K fungování těchto aktivit přispěl fakt, že vyučující prvňáků dříve učila žáky ze současné deváté třídy, proto je znala a neváhala je oslovit a požádat o pomoc s prvňáky. Nyní už spolupráce mezi třídami nepokračuje. Informantka uvedla, že: „*Dřív to bylo jako že automaticky se devátáci spojili s prvňákama. Áčko áčko většinou, béčko si vzalo béčko, jo? Když byli dvojí devátáci, vzali si dvě první třídy. A pak už to tak nějak jakoby*

opadlo.“ (C2) Třídní učitelé prvňáků přestali mít zájem o pomoc devátáků, i když někteří nakonec přece jen žáky z vyšších tříd oslovili.

Peer aktivitou, která na škole probíhá stále, je žákovský parlament. Ten se týká pouze druhého stupně. V rámci parlamentu žáci předkládají návrhy a schvalují je.

Informantka zmínila také projektové dny, které probíhají vždy jednou do roka. Jedná se o různě zaměřené dílničky, do kterých se žáci mohou podle zájmu zapisovat. U jedné dílničky se tak setkají žáci různých ročníků. Dílničky jsou vedené učiteli a během dne se u nich vystřídá několik skupin žáků. Škola pořádá také vánoční dílničky. Žáci od nejmladších až po ty nejstarší vytváří společně např. věnce, přitom si vzájemně pomáhají.

Na škole probíhaly také peer aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů. Žáci osmých a devátých tříd si nachystali besedu o škodlivosti kouření a šli svůj projekt předvést žákům čtvrtých a pátých tříd. V současnosti tato peer aktivita nprobíhá, protože: *„Ti, co to dělali, už tady nejsou. To byli deváťáci. A letos jsme to chtěli udělat, máme to jakoby...myšlíme na to, ale ještě jsme to teda nestihli udělat jako. Ale máme to v plánu jako že, že pokud se to podaří, tak bysme ještě chtěli.“ (C2)*

Ohledně toho, zda škola podporuje peer aktivity, informantka uvedla: *„Jsou to učitelé, kteří přijdou a něco vymyslí. Tady jsou takoví jako schopní učitelé. Tady je toho hodně podporovanýho. Takže jo, jakoby...my to teda nenazýváme peer aktivity, ale fakt se to tady dělá, no.“ (C2)* Škola by podle informantky mohla zařadit víc peer aktivit, jen o tom tímto způsobem zatím neuvažovali.

Oblast č. 3

Sama informantka často zařazuje do svých hodin peer učení v podobě skupinové práce. Myslí si, že tento způsob výuky je možné zařadit v jakémkoliv předmětu. Uvedla například matematiku nebo přírodopis.

Informantka si myslí, že peer aktivity jsou u žáků oblíbené a že je možné je zařadit už na prvním stupni.

Výhodu peer aktivit spatřuje v tom, že jsou sociálním tmelem, žáci mezi sebou komunikují, učí se od sebe. Jako příklad uvedla pěvecký sbor Zpěváček, který navštěvují žáci různých ročníků. Díky sboru dochází ke vzniku přátelství napříč třídami. Peer aktivity podle informantky školu v ničem nebrzdí. Myslí si, že opravdu mají smysl.

Rozhovor č. 4: (D2)

Informantkou je asi třicetiletá slečna, která je učitelkou tři roky. Její aprobace je čeština, přírodopis, výchova ke zdraví a informatika, přičemž v češtině a informatice bude pokračovat magisterským studiem, zbylé dva předměty má už vystudované. Učí na druhém stupni základní školy, která je hokejově zaměřená.

Oblast č. 1

S pojmem peer aktivity se setkala na vysoké škole a zná ho především v souvislosti s vrstevnickým učením.

Oblast č. 2

Na škole, kde učí, probíhá peer iniciativa v takové podobě, že deváťáci připravují různé akce pro mladší žáky (např. Halloween, Mikuláš apod.) Tyto akce žáci připravují v rámci žákovského parlamentu, přičemž každou akci má na starosti jeden učitel, který ale do přípravy nijak výrazně nezasahuje. Informantka uvedla příklad ze současného dění na škole: „*To vím jako že to dělají ty děcka a teďka v rámci toho parlamentu se řeší ples. Jakože žákovskej budou děcka organizovat. Ale musí si to všechno nachystat samy. Že učitelé se do toho nijak nezapojí, akorát že tam budou jako dozor.*“ (D2) Žákovský parlament tedy na škole funguje, týká se ale pouze druhého stupně. Vedení školy podle názoru informantky kromě peer iniciativy peer aktivity příliš nepodporuje.

Peer učení v té podobě, že by si jeden žák osvojil látku a předal ji ostatním spolužákům, na škole, kde informantka učí, neprobíhá. Skupinová práce nebo práce ve dvojicích ano, ale není zařazovaná tak často, jako v době, kdy informantka s učením začínala.

Oblast č. 3

Informantka sama říká: „*Já totiž když jsem začala, tak jsem byla taková plná elánu, jako co všechno můžu udělat a takhle, ale tady ty aktivity mezi děckama mi přijde, že to má hrozně malej přínos, že se ty děcka toho naučí mnohem míň než jako v klasické hodině teda jako.*“ (D2) V minulosti zařazovala peer učení do svých hodin přibližně jednou do měsíce, v současnosti zařadí skupinovou práci jednou za rok. Její zkušeností je, že pokud žáci pracují ve skupině, jejich práce není efektivní. Jejich pracovní tempo je pomalé, pracuje pouze jeden z celé skupiny a ostatní na něj spoléhají, nebo dokonce

nepracuje nikdo. To je podle informantky způsobené tím, že „...možná akorát neumí pracovat tímto způsobem, takhle ve skupinách. Když jsou na prvním stupni zvyklí pracovat sami za sebe, tak pak vidí, že jako mají volno, když mají pracovat společně.“ (D2) Řešením by mohlo být zařazování peer učení do hodin už od první třídy.

Informantka využívá peer aktivit z toho důvodu, že chce, aby si žáci navzájem pomáhali a aby jeden druhému dokázal poradit. Říká ale, že se většinou setká s tím že: „Oni nepřemýšlí nad tím tak, jako že teď využijeme ten čas efektivně. Takhle ony nepřemýšlí. Ony to jako mají hrozně rády tu skupinovou práci, protože se můžou ulít.“ (D2) Podle informantky se toho žáci naučí víc v klasické hodině, kde je stěžejní frontální výklad učitele.

Peer aktivity lze zařadit v jakémkoliv předmětu. Ve výchově ke zdraví zařazuje informantka peer učení často, protože: „Tam nejde moc o ty vědomosti.“ (D2) V informatice občas využívá toho, že když vedle sebe sedí dva různě zdatní žáci, vzájemně si pomůžou. V češtině peer učení zařazuje jen zřídka, například když potřebuje sama udělat nějakou práci, zadá žákům pracovní list, na kterém pracují skupinově nebo ve dvojici. V hodinách přírodopisu v současnosti peer učení téměř nevyužívá, pouze při přípravě na test: „Tam třeba dělám v rámci opakování, že si vytvoří test ve skupinách a pak ho předají další skupině. ... Ale to se občas taky děje. Že to odfláknou. Jedna skupina to třeba vypracuje poctivě, plnej papír otázek, ale u druhé skupiny jsou to třeba tři otázky, jo.“ (D2) Skupiny většinou nevytváří ona, ale nechá žáky, aby se rozdělili sami. Chce se tak vyhnout nespokojenosti ze strany žáků.

Rozhovor č. 5: (E3)

Informantce je přes 40 let. Její aprobace je chemie, čeština a svět práce, ale vyučuje i další předměty blízké její aprobaci, vše, co je právě potřeba. Ve školství působí 11 let. Učí na druhém stupni základní školy s 660 žáky.

Oblast č. 1

Pojem peer aktivity nikdy dřív neslyšela.

Oblast č. 2

Informantka uvedla, že na škole, kde učí, se řeší spousta různých konfliktů. To má na starost metodik prevence. Problémy neřeší samotní žáci, řeší je společně s metodikem

prevence v rámci jeho šetření.

Žáci si vzájemně nepomáhají, nevytváří skupinky, v rámci nichž by se podporovali. Školní parlament na druhém stupni školy sice je, ale absolutně nefunguje, a to z toho důvodu, že žáci nejsou schopni se na ničem domluvit. Do parlamentu probíhají každoročně volby. Z každé třídy jsou navrženi čtyři zástupci, tajným hlasováním se z nich vyberou dva. Nakonec ovšem vše ztroskotá na nezájmu žáků. „*A on vlastně nefunguje ten parlament absolutně, protože když mají přijít na schůzku, tak polovina nedojde a nedotáhnou nic do konce.*“ (E3)

Veškerá iniciativa vychází z učitelů, žáci nejeí zájem podílet se nějakým způsobem na životě školy.

Vedení školy podporuje peer aktivity. Učitelé jezdí na školení, kde si navzájem předávají své zkušenosti.

Problém vidí v tom, že mezi žáky chybí vůdčí typ, ke kterému by vzhlíželi. Žáci si většinou vyberou někoho, kdo se „*vymyká veškerému normálu.*“ (E3) Když už se našel někdo, koho žáci přijímali jako přirozenou autoritu, nastal ten problém, že: „*...když došlo na lámání chleba, s něčím vystoupit nebo tak něco, tak ne, no, tak se báli nebo já nevím.*“ (E3) Poslední ročník, který byl ochotný udělat něco pro dobré fungování školy, zde byl před pěti lety.

Učitelé organizují každý druhý rok školní akademii. Té se ovšem účastní pouze první stupeň. Druhý stupeň o akci nejevil zájem.

Školní parlament je nejvhodnější založit: „*Až ty děcka trochu dozrají, až fakt budou starší, to si myslím já. Co jsme se bavili tady v okolí, tak co já vím, tak na základkách to nefunguje.*“ (E3) Na prvním stupni to podle informantky nemá smysl, dokonce ani na druhém stupni základní školy. S jinými peer aktivitami, například s peer učením, je potřeba začít co nejdříve, nejlépe hned v první třídě. Záleží na tématu probírané látky a na formě, kterou učitel zvolí.

Ohledně toho, zda by bylo možné zavést na škole více peer aktivit, informantka uvedla, že: „*...se tady dělají zcela běžně. To není nic nenormálního, takže já bych řekla, že je to tak akorát. Že kdyby to bylo víc, tak už nevím jako...tím, že to dělají všichni opravdu dost často.*“ (E3) Peer podpora a poradenství, které na škole chybí, by se daly zavést tehdy, kdyby bylo žákům vše řádně dovysvětleno a oni by pochopili, že například školní parlament je užitečná věc. Podle informantky by bylo potřeba především vytipovat vhodné žáky, kteří mají respekt u ostatních. Nemělo by se ovšem jednat o „*jedničkáře*

a „slušňáky“ (E3), kteří jsou sice vhodnými vůdci třídy podle učitelů, ale ne podle žáků.

Oblast č. 3

Informantka uvedla: „*Když já budu třeba organizovat nějakou akci a poprosím ty, kteří dobře tančí, aby zatančili, tak nepůjdou, protože se stydí, nebo protože se nebudou ztrapňovat. Takže to nemá cenu tady něco takovýho pořádat.*“ (E3)

Sama informantka zařazuje peer učení do svých hodin často. Skupinovou práci zhruba jednou za měsíc a téměř každou hodinu pověří některého žáka, aby vysvětlil učivo ostatním. Žáky skupinová práce baví, ale: „*...spíš si myslím, že jsou na to zvyklí docela i v ostatních předmětech, takže jako že by z toho byli úplně odvaření...spíš využijou toho, že si můžou poradit. Tak to jo.*“ (E3) Někteří žáci jsou ale natolik individuální, že jim skupinová práce vadí.

Přínos peer aktivit vidí informantka v tom, že díky nim dojde ke zpestření vyučovací hodiny, nabourá se stereotyp, ale učitel také může poznat žáky z jiné stránky, než při klasickém vyučování: „*Někdo je takový vůdčí typ, někdo se neprojeví, ale přitom je šikovný. Potom taky samozřejmě poznáš trochu tu...ty vlastnosti těch dětí, že. Tím myslím třeba někoho zjistíš až po x letech, že třeba když fakt pracuje třeba ve dvojici nebo v tom týmu, že umí být i zákeřný atd.*“ (E3) Peer aktivity také probouzí v žácích kreativitu, na rozdíl od frontální výuky, kdy žáci pouze sedí, poslouchají a zapisují si výklad učitele.

Informantka v jedné větě uvedla, že peer aktivity školu brzdí a že není možné stíhat je zařazovat, když má vyučovací hodina pouhých 45 minut. V následující větě ale řekla, že si nemyslí, že by peer aktivity školu brzdily. „*Určitě je to náročnější na zorganizování, jo? Ale že by to brzdilo nějakým způsobem výuku, tak to si nemyslím.*“ (E3)

Rozhovor č. 6: (F3)

Informantce je asi 35 let. Učila tři roky, poté odešla na mateřskou dovolenou a nyní má za sebou další tři roky ve školství. Její aprobace je český a německý jazyk. Učí na maloměstské škole, kterou navštěvuje přes 500 žáků.

Oblast č. 1

Pojem peer aktivity informantka neznala.

Oblast č. 2

Po přečtení textu o peer aktivitách ve škole si vzpomněla na prožitkový projekt zaměřený na středověk, kdy žáci páté třídy připravili dopoledne pro žáky druhé třídy. Jednalo se o jednorázovou akci.

Vedení školy, na které informantka učí, není proti využívání peer aktivit, oceňují snahu učitelů tyto aktivity zařazovat. Cíleně ale tímto směrem učitele nevedou. Bylo by možné zapojit víc peer aktivit do života školy. „...záleželo by na domluvě a na tom, jak se k tomu učitelé postaví, ale určitě by to šlo.“ (F3)

Oblast č. 3

Sama informantka zařazuje do svých hodin peer učení, a to v rámci daltonu, jehož principy se na škole řídí. Řekla, že: „...oni (žáci) vlastně mají prostor, že se vlastně učí sami, bez aktivní pomoci učitele. Takže když třeba někdo něco neví, tak se můžou navštěvovat sebe navzájem a pomáhat si.“ (F3) Tímto způsobem pracují žáci jednou za čtrnáct dní jeden celý den. Žákům se peer učení líbí, protože je to pro ně změna.

Peer učení je podle informantky možné využívat ve všech předmětech, především v těch naukových, jako je například přírodověda. Co se týče věku, ve kterém je nejvhodnější začít zařazovat peer učení, uvedla, že: „...dcerka chodí na malotřídku a tam v podstatě ty děcka spolupracují napříč ročníkama. Takže to asi by mohlo fungovat úplně od prťat, no, od první.“ (F3) Ostatní peer aktivity, tedy peer podporu a poradenství, peer iniciativu, peer mediaci a prevenci sociálně patologických jevů, by zařadila až od čtvrté nebo páté třídy, na druhém stupni.

Výhodou peer aktivit oproti čistě frontální výuce je: „Že děcka možná berou jednoho ze svého kolektivu líp, než nějak...nějakýho učitele, vyučujícího, protože ten je dospělej. Když o nějakým problému nebo látce mluví spolužák, tak si myslím, že jim to je příjemnější.“ (F3) Nevýhodu naopak informantka spatřuje v pomalejším tempu při zařazení peer aktivit do výuky. Učitel nemůže tak snadno zrychlit výuku, když potřebuje.

Rozhovor č. 7: (G4)

Informantce je přes 50 let. Její aprobaci je tělesná výchova a biologie, ale učí i chemii, angličtinu a rodinnou výchovu. Učí už 30 let. Je zaměstnaná na vesnické škole rodinného typu, kde se všichni vzájemně znají. Jedná se o školu, která se zaměřuje

na dyslektiky, ve třídách je malý počet žáků.

Oblast č. 1

Informantka se s pojmem v minulosti již setkala, ale nevzpomene si, v jaké souvislosti, ani jej nedokáže vysvětlit.

Oblast č. 2

Po přečtení textu řekla, že: „...*jestli se do toho dá nějak zařadit, že žáci dělají, jako není tam učení, spíš taková ta orientace na začátku, než ty děti se trochu seznámí s tou školou,*“ (G4) tak by do peer aktivit na jejich škole zařadila právě tohle. Jedná se o to, že se žáci vyšších tříd setkají s nastávajícími prvňáky již při jejich zápisu do školy, aby jim mohli být v budoucnu „mentory“. Kromě toho na škole také každoročně probíhá Start do školy, kdy: „*Budoucí prvňáčci navštěvují školu v deseti lekcích už když chodí do školky a seznamují se s prostředím, ve kterém budou.*“ (G4)

Snahou je, aby si žáci řešili problémy v co největší míře sami, ovšem za přítomnosti metodika prevence nebo výchovného poradce. Informantka k tomu řekla, že: „*Žáci, kteří jsou v té dané třídě, tak se snaží pomáhat s nějakými problémy, které vzniknou, ať už teda v rámci toho třídního kolektivu, nebo když je něco závažnějšího, tak v ředitelně.*“ (G4) Nastalé konflikty se tak řeší pokud možno přímo v kolektivu konkrétní třídy. To má na starosti třídní učitel. Žáci takový způsob řešení problémů přijímají kladně. „*Oni mají pocit, že je to otevřená věc, že člověk nic neskrývá.*“ (G4)

Na škole je zřízen žákovský parlament, ale kvůli špatné osvětě a nezájmu žáků není plně funkční. Žáci jej svolají jen tehdy, když něco potřebují. Teprve tehdy jdou do ředitelny. Pravidelné schůze žákovského parlamentu na škole neprobíhají. Co se týká jednodušších peer iniciativ, jako je péče o nástěnky, ty na škole probíhají.

Na škole fungují dva projekty, které probíhají během školního roku. Jedním z nich je Den dětem, kdy žáci devátých tříd připraví jednodenní program pro děti ze školky. Druhým je Den za čistou Zemi pořádaný osmými a devátými třídami pro žáky prvního stupně malotřídek v okolí. Učitelé v těchto projektech mají funkci supervizorů, na které se žáci mohou obrátit, pokud potřebují s něčím poradit. Vše připravují žáci sami.

Informantka uvedla, že vedení školy výrazně podporuje peer aktivity, příkladem může být mnoho projektů, do kterých je škola zapojena.

Oblst č. 3

K peer učení informantka řekla, že: „*To, že si žáci vzájemně pomáhají ve třídě, to samozřejmě funguje. Třeba skupinová práce, práce ve dvojicích, to samozřejmě v hodinách běží.*“ (G4) Sama to ovšem nepovažuje za nic oficiálního, ale zaběžnou součást praxe. Uvedla, že prakticky v každé hodině probíhá v nějaké podobě peer učení, ať už se jedná o skupinovou práci, zařazení brainstormingu nebo řeky. „*To znamená, že ti žáci si spolu předají informace dva, pak čtyři, pak osm a tak.*“ (G4)

Podle informantky, je možné peer učení do hodin zařazovat už na prvním stupni. Vzhledem k tomu, že ona učí na stupni druhém, využívá peer učení od šestých tříd výše. Ostatní peer aktivity, konkrétně uvedla žákovský parlament, je podle ní vhodné zařadit až na druhém stupni. Dodala k tomu, že: „*My třeba...já můžu mluvit jenom sama za sebe...v rámci enviromentální výchovy máme...jsme v projektu Zdravá škola a mám tam teda děti od čtvrté třídy. Měla jsem tam i mladší, ale to jako...nemělo to žádný velký význam.*“ (G4)

Podle informantky je přínosem peer aktivit to, že: „*...si žáci musí přijít na spoustu věcí sami. Že jim to není servírováno na podnose.*“ (G4) Žádné nevýhody v peer aktivitách nespatřuje.

Rozhovor č. 8: (H4)

Informantce je asi třicet pět let. Má vystudovanou češtinu a literaturu a jazyky bývalé Jugoslávie se zaměřením na slovinštinu na filozofické fakultě a francouzštinu na pedagoogické fakultě. Učí češtinu, rodinku, volbu povolání a je preventistkou na malé venkovské škole rodinného typu. Ve školství působí devět let.

Oblast č. 1

Informantka si myslí, že pojem peer aktivity, označuje spolupráci mezi žáky, případně mezi žáky a učiteli. S pojmem se setkala na školení učitelů českého jazyka. „*...tak jsme to řešili ve slohu, jak jako postupovat tady v těch slohových pracích.*“ (H4) Tématu peer aktivit se také dotkli na setkání metodiků prevence, kam jezdí dvakrát ročně. Informantka uvedla, že: „*...dřív to bylo takový jako obvyklejší, ale v současné době je těch skupin...jsem žádnou nepotkala. Žádnou skupinu dětí třeba zvenčí, která by si třeba něco připravila a mohli je sem pozvat do školy.*“ (H4)

Oblast č. 2

Žáci si problémy řeší v co největší možné míře sami v rámci třídního kolektivu, většinou v hodinách za přítomnosti učitele. Žáci ale podle informantky úmyslně prodlužují debaty o problému a tím se snaží zkrátit čas výuky, proto je vhodnější, aby se takové věci řešily v třídnických hodinách a ne v běžných vyučovacích hodinách.

K peer podpoře a poradenství informantka uvedla, že starší žáci podporují mladší v přechodu na druhý stupeň. Vedení školy také vytvořilo skupinky dětí podle toho, ze které z okolních vesnic dojíždí. Starší žáci jsou oporou prvňáčkům při cestě do školy a ze školy, dovedou je bezpečně do budovy, převádí přes silnici apod.

Na jaře probíhá na škole akce Děti dětem, kdy deváťáci připravují celodenní program pro děti z mateřské školy a žáky prvního stupně. Všechny soutěže a aktivity připravují sami žáci. Informantka ale uvedla, že příprava takové akce je velmi složitá, protože: „...oni, jak bych to řekla, buďto jsou takoví, že bez toho dospělého oni se neobejdou a nebo si myslí, jako že to všechno zvládli dobře, a přitom, když se na to podívám, tak se mi to nelíbí, nebo to není tak dobrý, jak bych si představovala.“ (H4) Děti je velmi těžké motivovat. Teprve poté, co učitelé slíbí nějakou odměnu, např. ve formě známek, začnou se žáci zapojovat. Vždy je ale v každé třídě aktivní pouze malá skupinka dětí a „zbylé se táhnou“ (H4) za nimi.

Pasivita žáků je podle informantky způsobená tím, že chybí podpora rodičů. Žáci jsou vychovávaní tak, že škola není tak důležitá. Informantka uvedla: „Já patřím tady ve škole mezi nejmladší učitele, takže si v období těch svých let tady na škole a tak pamatuju dobře.... Vím, jak to bylo za nás, tak samozřejmě byly děti, které měly trojky, čtyřky, neučily se, ale to byla vždycky malá skupinka, která je táhla, kdežto teďka je to obráceně. Jo, že těch dobrých, co něco chtějí dokázat, co si to uvědomují, že je to potřeba hned od začátku, je jeden, dva, a ten zbytek má takovou pohodu, nic je nezajímá, nemají motivaci od rodičů.“ (H4) Kdyby byly peer aktivity zaváděny už od prvního stupně, taková situace by možná podle informantky nenastala. Na druhou stranu si na prvním stupni musí žáci osvojit mnoho dovedností, musí se naučit číst, psát, počítat, a je to pro ně velmi náročné, a proto na peer aktivity už nezbývá čas.

Informantka si myslí, že peer aktivity kromě peer učení je vhodné zařazovat až na druhém stupni. Peer učení by mělo probíhat už od první třídy. „...tady ty práce ve skupinkách a takové to, to je potřeba hned od začátku, protože jak pak ty děti na to nejsou zvyklý, tak se to pak dává dohromady těžko na tom druhém stupni.“ (H4)

Peer učení v podobě například skupinové práce je nejlepší zařazovat do předmětů jako je zeměpis, dějepis, přírodopis. Naopak mluvit o peer učení, o metodách a jeho podobě je podle informantky vhodné v hodinách rodinné výchovy, občanské výchovy nebo i slohu v češtině.

Vedení školy peer aktivity podporuje především prostřednictvím různých akcí jako je již zmíněná akce Děti dětem apod., protože si myslí, že právě tyto akce by mohly být pro žáky nejvíce lákavé. Učitelé se dětí ptají, s čím by jim chtěly pomoci, co by je zajímalo.

Oblast č. 3

Informantka zařazuje peer učení do hodin občanské výchovy. Uvedla: „...*spíš se bavíme o tom systému učení, že někdo něco objevil nebo se mu zdá, že dělá něco líp, tak jako kdyby poučuje ty ostatní, aby to zkusili. Tak to je spíš v tady těchto předmětech.*“ (H4) Nezařazuje tedy peer učení jako takové do praxe ve formě skupinové práce nebo práce ve dvojicích.

Pro učitele jsou podle informantky peer aktivity, přínosem v tom, že: „...*učitel by se mohl soustředit na něco jiného, kdyby věděl, že se může na žáky spolehnout a že to dobře připraví, a on jenom bude nápomocen. Takže to je velký přínos časový.*“ (H4) Žáci přijímají jinak informace od svých vrstevníků než od učitele. Nemají pocit, že jsou poučováni. Problémem u peer prevence je podle informantky to, že k tomu nemá předpoklady každý. Nejlepší by podle ní bylo, kdyby existovala skupina středoškoláků, kteří by dělali preventivní programy pro žáky základních škol. Program by ale musel být udělaný tak, aby žáky zaujal, aby se nenudili apod. Dosud ale informantka takovou skupinu nepotkala, a to zřejmě proto, že každý má spoustu práce a nikomu se nechce dělat nic navíc ve volném čase. Peer aktivity podporuje a uvedla: „...*já když jsem dělala tady tu školu na metodika prevence, tak taky tam docházeli učitelé z celé republiky, ale co všechny nejvíc oslovilo, tak když tam na nějakou besedu pozvali takovou skupinu, a tam byla, já nevím, třeba jeptiška, co byla znásilněná, někdo, kdo bral dlouho drogy...a tady ten osobní příběh toho člověka, který prostě dostal tu odvahu to říct na veřejnosti, tak to bylo prostě nejsilnější, co kdy mohlo být.*“ (H4)

Informantka řekla, že nevidí žádné nevýhody peer aktivit, protože: „*Když je něco dobře udělané, tak nevím, nedokážu si vysvětlit důvod, v čem by to mohlo nějak poškodit, nebo nějak...to určitě ne.*“ (H4)

Rozhovor č. 9: (I5)

Informantce je asi padesát let. Její aprobaci je biologie a výtvarná výchova, ale učí i jiné předměty. Učí 22 let na venkovské škole. Na této škole ji baví učit.

Oblast č. 1

Informanka uvedla, že vzhledem k tomu, že je už „stará škola“ (I5) jí pojem peer aktivity nic neříká.

Oblast č. 2

Po přečtení textu o peer aktivitách ve školním prostředí řekla, že takové věci u nich na škole běžně probíhají.

Na škole, kde informantka učí, je snaha, aby si žáci řešili problémy v co největší míře sami mezi sebou. Učitelé jsou ochotní věnovat i celou vyučovací hodinu řešení nějakého konfliktu. Většinou se však takové věci probírají v rámci třídnických hodin. Informantka k tomu řekla: „*Já to dělám spíš pocitově. A já si myslím, že se mi to daří, že se s děckama dopracujeme k úspěchu a vyřeší si to samy.*“ (I5)

Prevenici sociálně patologických jevů řeší metodička prevence. Když se na škole vyskytne nějaký sociálně patologický jev, učitelé buď pracují s dětmi sami a nebo se obrací na metodičku prevence.

Na škole probíhají projektové dny, při nichž dochází ke spolupráci mezi staršími a mladšími žáky. Jedná se například o Den Země, který organizuje informantka, ale děti jí v tom pomáhají, nebo Braný den, který organizují žáci sami. Žáci jsou rozděleni do skupinek a každá z nich vymyslí program pro své stanoviště. „*...učitelé se na tom vůbec nepodílí, žáci si to v třídnických hodinách nachystají, stanoviště jsou po celé vesnici. Někdo je s autem většinou objíždí. Třídní pak chodí s těma třídama po jednotlivých stanovištích.*“ (I5)

Žákovský parlament zde funguje, v poslední době informantka zaznamenala větší snahu. To odůvodňuje tím, že do školy nastoupil nový učitel, který fungování žakovského parlamentu podněcuje. „*Prostě ten pan učitel to chce dělat. On to chce dělat.*“ (I5) Informantka ale také zmínila, že svou roli hraje to, že škola má štěstí na žáky, kteří si cení práce učitelů. „*My jim hodně dáváme a oni nám to vrací. Jsou rádi, dávají nám to najevo, že třeba zdraví a tak.*“ (I5) Žáci jsou nadšení, že se mohou podílet na fungování školy

prostřednictvím žákovského parlamentu. Informantka ale uvedla, že žáci mají sice nápady a snahu, nedokážou však dotáhnout věci do konce. „*Vždycky vymyslí nějakou akci, ale už nevidí, že je potřeba udělat nějakou mediální...reklamu, potom že to musí mít nějaká jasná kritéria vyhodnocení, což oni nemají, potom třeba ani nevíme, jak to dopadlo ty výsledky, takže je to takový...a nebo oni něco vymyslí a už nedomyslí, že je potřeba to a to.*“ (I5)

V souvislosti s jednodušší iniciativou zmínila informantka správu nástěnek. Tu mají na starosti žáci. Jako příklad uvedla, že naposledy ve škole řešili téma palmového oleje a žáci aktivně sbírali obaly od produktů obsahujících palmový olej a tvořili nástěnky.

Peer podpora a poradenství v té podobě, že jsou vyškolení vybraní žáci, na které by se ostatní mohli obracet a řešit s nimi své problémy, na škole neprobíhá. Peer učení je do vyučovacích hodin zapojováno běžně.

Informantka si myslí, že na škole probíhá spousta akcí, při kterých dochází k prolínání tříd. Také na kroužcích po vyučování se setkávají děti z různých ročníků. Mezi žáky dochází ke spolupráci a nemají ze sebe navzájem strach. Informantka uvedla, že škola výrazně podporuje peer aktivity.

Podle informantčiniých slov by se peer učení mělo zařazovat už v mateřské škole. Uvedla: „*Třeba my jsme měli projekt, kdy devátáci šli učit do školky, celý den jsme věnovali...každý žák měl dvě děti, měli jmenovky, aby věděli, kdo ke komu patří...úžasné to bylo pro ty školáčky, že měli svého velkého kamaráda.*“ (I5) Naopak devátákům tento projekt přinesl podle informantky tu zkušenost, že není snadné udržet si pozornost dětí a dovedou tak lépe ocenit práci učitele. Ostatní peer aktivity, informantka konkrétně jmenovala žákovský parlament, jsou vhodné spíše na druhém stupni. „*Jako malí mají hodně nápadů, ale fakt to ještě neposoudí z různých hledisk že proč to nejde. Jako ještě si myslím, že nejsou schopní pochopit to...ten daný nápad, proč není proveditelný.*“ (I5) Informantka ale vzápětí uvedla, že je klidně možné, že na některých školách funguje žákovský parlament i na prvním stupni. Dodala také, že začínat s parlamentem až na střední škole je podle jejího názoru příliš pozdě, protože žáci už ztratí veškerou motivaci. „*Pro mě šestáci jsou děcka, který přijdou z prvního stupně a jsou strašně nadšený do všeho, takže tam je dobrý si je podchytit.*“ (I5)

Oblast č. 3

Informantka chtěla na škole zavést to, že by prvňáčci měli svého „velkého kamaráda“ mezi žáky z vyšších tříd. Vzhledem k tomu, že měla příliš mnoho práce, nebyl

tento nápad dosud realizován. Probíhá ale to, že: „...šestáci chystají pro budoucí prvňáky vždycky upomínkové předměty na zápis a tak.“ (I5)

Informantka uvedla, že sama se snaží zapojovat peer učení co nejvíc, ale je si vědoma toho, že je potřeba naučit se tímto způsobem pracovat a osvojit si určitá pravidla, aby peer učení bylo smysluplné. O to se, jak řekla, snaží. „I rodiče k nám chodí učit, mladší učí starší, starší mladší, všechno.“ (I5) Peer učení probíhá tak, že: „...třeba paní učitelka, která učí na nižším i na vyšším stupni si třeba k osmákům pozve někoho ze třetí, aby jim vysvětlil nějakou látku, kterou už mají dávno umět, oni se zastydí...začnou se učit.“ (I5) Naopak také starší žáci chodí do nižších tříd, aby mladším žákům vysvětlili učivo, které oni sami už ovládají. Pro děti z nižší třídy se jedná o zajímavou zkušenost. V této souvislosti zmínila informantka Den jazyků, kdy starší žáci připravují aktivity pro mladší. Informantka, jak je uvedeno výše, má na starosti organizaci Dne Země, s jehož přípravou jí pomáhají žáci.

Podle informantky je možné v předmětech, které vyučuje, zařazovat peer učení, ona sama jej však zatím nedokáže zařadit do každé hodiny a myslí si, že by to snad ani nebylo vhodné. Některým žákům totiž tento způsob práce nemusí vyhovovat, proto je podle ní lepší střídat peer učení a frontální výuku.

Podle informantky je největším přínosem peer aktivit to, že si při nich žáci ani neuvědomují, že se učí. „Učení je zápis do sešitu, nějaká známka. Ale prostě tím, že něco vytváří, tvoří, baví se, nesedí jako normálně, tak se toho spoustu naučí a ani si neuvědomí, že je to taky učení, a to kolikrát důležitější, než ty fakta, která si můžou najít.“ (I5) Informantka uvedla, že je dobré se žáků na konci hodiny zeptat, co se naučili. Oni si pak vzpomenou na spoustu věcí, které jim hodina přinesla. Učí se například mluvit v celých větách. Informantka také řekla, že učitel se musí nejdříve naučit, jak s peer aktivitami pracovat. Problémem podle ní je, že se v hodinách musí probrat velké množství učiva, a tak nezbývá mnoho času na zařazování peer aktivit. Přesto se ale snaží peer učení ve svých hodinách využívat.

Právě to, že peer aktivity zabírají čas, který je potřebný pro probírání učiva, je podle informantky jejich nevýhodou. „Proberu desetkrát méně učiva než co musím probrat. Takže je to spíš takový bonus.“ (I5) Sama peer aktivity zařazuje při opakování nebo když supluje.

Rozhovor č. 10: (J5)

Informantce je asi 35 let. Její aprobace je čeština a občanská výchova, učí ale češtinu a angličtinu. Má čtrnáctiletou praxi. Učí na základní škole na větší vesnici. Škola má asi 230 žáků, v ročníku je většinou jen jedna třída, výjimečně dvě.

Oblast č. 1

Informantka si pojem peer aktivity dokáže přeložit, ale nemá představu, co konkrétně znamená.

Oblast č. 2

Na škole probíhají peer aktivity, podle informantky ale nejsou tolik organizované. *„Žákovský parlament existuje, jo, ale do jaké míry jsou nějaká stanovená pravidla...“* (J5) Parlament se schází pravidelně a žáci občas navrhnou nějakou aktivitu, například den modré barvy, kdy všichni žáci musí do školy přijít oblečení v modrém. Žákovský parlament je volen žáky, ale informantka uvedla: *„...já samozřejmě vždycky, říkám, že si myslím, že by to měl být ten a ten.“* (J5) Informantka vzhledem k tomu, že učí pouze na prvním stupni, neumí posoudit, ve kterém věku začíná mít zavedení žákovského parlamentu smysl. To nedokáže říct ani u ostatních peer aktivit.

Akce jako je například jarmark jsou na škole organizovány, ale na jejich přípravě se podílí spíš učitelé než žáci. O jednodušší peer iniciativy se informantka nezajímá a peer podpora a poradenství na škole vůbec nefunguje. Prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím vrstevníků na škole také neprobíhá. K peer mediaci informantka řekla: *„Dobrý nápad, ale neřešili jsme to takhle, ne. Většinou...bud' si to nechají sami pro sebe a nebo běží za mnou.“* (J5)

Informantka si myslí, že vedení školy příliš nepodporuje peer aktivity. Paní ředitelka sice navrhuje různé aktivity, pro učitele je to ale práce navíc, proto její návrhy většinou nepodpoří. *„Jenom co se týká toho dne jazyků, který je prostě nařízený, že bude. Tam byl problém sehnat takový počet učitelů cizojazyčných, tak se to dělá, že žáci z vyšších ročníků učí ty mladší.“* (J5)

Oblast č. 3

Po přečtení textu uvedla, že sama zařazuje do svých hodin peer učení, ale nedokázala říct, jak často. *„Někdy třikrát za měsíc, někdy jednou za tři měsíce.“* (J5) Peer

učení v jejích hodinách vypadá tak, že ve třídě, kde zhruba polovina žáků ovládá dané učivo lépe a druhá polovina hůř, vytvoří dvě skupiny, A a B, poté přiřadí ke každému žákovi ze skupiny A žáka ze skupiny B, takže je vždy slabší se silnějším. Informantka ale uvedla, že se stává: „...*že je hodně dobrých, takže si sednou společně, řeší nějaký úkol. A jen pár z toho áčka má k sobě někoho slabšího. Ale může to být i opačně. Že pár z áčka má kolem sebe skupinku.*“ (J5) Peer učení je podle ní výhodné pro obě strany, silnější žák si až při vysvětlování látky někomu jinému uvědomí různé věci, které by si jinak neuvědomil. „...*mají stanovenou třeba čtvrt hodiny, potom mi musí říct, co řekl ten druhý dobře, co špatně, v čem dělá chyby...*“ (J5) Děti mají peer učení rády, pokud se nejedná o vyložení konfliktního žáka. Informantka zmínila, že jí jedna žákyně řekla, že jako učitelka v hodinách vlastně nic nedělá. Informantka jí vysvětlila, že její úlohou je dobře se na hodinu připravit. Peer učení je nejlepší zařazovat v předmětech jako je čeština nebo angličtina, naopak ve výchovných předmětech si informantka zařazení peer učení nedokáže představit.

V hodinách angličtiny někdy chodí žáci z vyšší třídy učit mladší žáky. Tato aktivita proběhla na škole už víckrát, sama informantka zařizovala takové peer učení jednou. Tehdy vymýšleli devátáci aktivity pro třetí třídu.

Díky peer učení se žáci podle informantky učí být zodpovědní, musí na věci pohlížet očima dospělého člověka, ale také: „...*se učí organizovat si čas, tu skupinku, kterou učí, nebo i připravit si materiály a v tom peer učení si to musí promyslet, jak to řeknou tomu spolužákovi...tím, že přemýšlejí o tom učení z jiného pohledu.*“ (J5) Nevýhodu peer aktivit informantka spatřuje v tom, že pokud učitel nedokáže aktivity dobře zorganizovat, ztrácí se jejich význam a k ničemu nejsou. „*Bud' se (žáci) nudí...nebo zlobí a nedosáhne to těch výsledků, co by mělo.*“ (J5)

5.2 Zkoumané oblasti peer problematiky

Oblast č. 1

První oblast se zaměřovala na to, zda vůbec informantům něco říká pojem peer aktivity, a pokud ano, doplňujícími otázkami jsem zjišťovala, kde se s pojmem setkali.

Čtyři informanti uvedli, že se s pojmem peer aktivity nikdy dříve nesetkali a proto neví, co znamená. Jako důvod neznalosti tohoto výrazu uvedli například to, že: „...*jsem stará škola.*“ (I5) Jindy si informantka pojem sice dokázala přeložit, o tom, co by mohl

znamenat, ale neměla představu. Stalo se také, že odpověď informantky byla kladná, tedy že se s pojmem již setkala, nedokázala ovšem říct v jaké souvislosti a nevzpomněla si ani na význam tohoto pojmu. Dvakrát se objevila odpověď, že informant peer aktivity zná díky tomu, že na škole vykonává funkci metodika prevence. „*A potom ještě dvakrát ročně chodím na setkání metodiků prevence. Tak tam jsme to tak nějak načali tady to téma.*“ (H4) nebo „*Já dělám metodika prevence. Takže o tom hodně často diskutujeme.*“ (C2) Jedna z informantek o peer aktivitách slyšela na vysoké škole, a to v souvislosti s vrstevnickým učením, jiná se s peer aktivitami setkala osobně: „*To byl peer program, kdy žáci chodili mezi žáky. z jiných škol přišli žáci do školy a dělali s nimi aktivity.*“ (A1)

Oblast č. 2

Druhá oblast mého výzkumu se zaměřovala na to, jestli na školách, kde informanti učí, probíhají peer aktivity a pokud ano, tak jaké. Z rozhovorů vyplynulo, že na všech pěti školách probíhají ve větší či menší míře peer aktivity. Jedna informantka dokonce prohlásila, že na jejich škole probíhají všechny peer aktivity uvedené v textu, který jsem jim předložila: „*Dalo by se říct všechno. Jako ono se to takhle nejmenuje, jo, ale svým způsobem tady funguje všechno...*“ (C2) Jiným informantům trvalo delší dobu, než si uvědomili, které z peer aktivit u nich zapojují. Nastala také situace, kdy učitelé mluvili o aktivitách, které probíhají u nich na škole, a jednalo se podle mého názoru o peer aktivity, oni je tak ovšem neoznačili, protože měli pocit, že jde o něco naprosto běžného. Některým informantům jsem musela dovysvětlit, co se míní například peer učením, a teprve poté potvrdili, že na jejich škole peer aktivity skutečně probíhají.

Peer aktivitou, která existuje nebo dříve existovala na všech školách, je žákovský parlament. Na každé škole je ale funkční do jiné míry. Jedna z informantek vypověděla: „*Měli jsme žákovský parlament, ale už ho nemáme. ... paní ředitelka ho neobnovila. Měli jsme ho, běžel a pak prostě jeden školní rok nedala učitelům pokyn zvolit zástupce do něj, tak to skončilo.*“ (A1) Jinde sice žákovský parlament stále je, podle informantky, která na dané škole učí, ale parlament absolutně nefunguje, a to kvůli tomu, že: „*...to vždycky ztroskotá na tom, že ty děcka nejsou vůbec nikdy schopný se na ničem domluvit.*“ (E3) V dalším případě žákovský parlament na škole existuje, informantka ovšem uvedla, že: „*...jeho aktivity nejsou nijak zvlášť svěží.*“ (G4) Tak tomu je kvůli špatné osvětě a nezájmu žáků. Objevily se ale také školy, na kterých je žákovský parlament plně

funkční, žáci se aktivně zapojují, předkládají návrhy, schvalují je apod. Jedna z informantek uvedla, že aktivity žákovského parlamentu na škole, kde učí, začaly být pestřejší díky novému učiteli. „*Prostě ten pan učitel to chce dělat. On to chce dělat.*“ (I5)

Informanti uváděli, že z jednodušších peer iniciativ na jejich škole probíhá správa nástěnek samotnými žáky. „*Ale jinak co oni si můžou nějak samostatně dělat, tak tam jsem se dočetl něco o nástěnkách...*“ (B1) nebo „*Třeba ty nástěnky, teď jsme dělali palmový olej, jako téma, děcka sbíraly obaly, oni přijdou, připnou si to tam na tu nástěnku.*“ (I5) Objevila se i odpověď, že takové věci informantka neřeší a nebo že na jejich škole jednodušší peer iniciativa neprobíhá, to se ale týkalo spíše organizování různých jednoduchých akcí žáky bez výrazných zásahů učitele. Na některých školách probíhá i tato podoba jednodušší peer iniciativy. „*Na Mikuláše, na Haloween, Čarodejnice. Oni to dělají v rámci parlamentu žákovského. Má to vždycky na starost jeden učitel, ale ten se na tom skoro nepodílí.*“ (D2)

Informanti často mluvili o různých projektech, do kterých jsou jejich školy zapojeny. Tyto projekty jsou často založeny na využití peer aktivit. Učitelé zmiňovali například projekty Děti dětem, Den za čistou Zemi, Den Země, Den jazyků nebo Braný den. Tyto akce většinou organizují sami žáci za minimální pomoci učitele. O Braném dnu například informantka řekla: „*To se žáci rozdělí do skupinek a vytvoří program pro celou školu. Mají různé stanovisko, aktivitky...*“ (I5) Dalším projektem, který učitelé zmínili, byl prožitkový projekt zaměřený na téma středověku, kdy si: „*...třída připravila dopoledne pro jinou třídu, pro jiný ročník. Pátáci to, myslím, byli a přišli za náma druháčci.*“ (F3) Na školách probíhají projektové dny. Ty vypadají na každé škole jinak. V některých případech žáci učí žáky, jindy jsou vytvořena stanoviště vedená učiteli a žáci se do jednotlivých dílen zapisují podle zájmu. Dochází tak k setkání žáků napříč ročníky, neprobíhá zde ale vzájemné učení žáků. Na podobném principu jsou založeny vánoční dílničky. Ty organizují sice učitelé, ale žáci si při jejich návštěvě navzájem pomáhají a tak se zlepšují vztahy ve škole. Zmíněn byl také projekt: „*...kdy deváťáci šli učit do školky... úžasné to bylo pro školáče, že měli svého velkého kamaráda. A ni zase byli ti deváťáci úplně v šoku, jak je těžký zvládnout ty dvě děti...*“ (I5) Prostřednictvím projektů tedy na školách probíhá mnoho peer aktivit různého druhu, peer učení, jednodušší peer iniciativa a svým způsobem i prevence sociálně patologických jevů.

Vzniklé konflikty se na školách řeší většinou za pomoci metodika prevence nebo školního psychologa. Informanti ale nevyloučili, že by preventista a psycholog peer

aktivitu ve své práci využívali. „...*tak se to taky dalo řešit tím, nebo si myslím, že to řešila tím, že tam zase vybrala skupinu nějakých těch vhodnějších lidí a ti té holce pomáhali.*“ (B1) V rozhovorech také několikrát zaznělo, že problémy si žáci řeší pokud možno sami v rámci třídního kolektivu. „*Snažíme se, aby si oni mezi sebou řešili...si dokázali vyřešit ten problém*“ (I5)

Co se týká prevence sociálně patologických jevů, jedna informantka si vzpomněla, že na jejich škole probíhal peer program, kdy: „...*žáci chodili mezi žáky. Z jiných škol přišli žáci do školy a dělali s nimi aktivity. Ale to bylo o drogách, mám pocit?*“ (A1) Jinde zase starší žáci tvořili besedy pro nižší ročníky. „...*deváťáci a osmáci nachystali takovej program na kouření a šli to říct pátákům a čtvrtákům na první stupeň.*“ (C2) Na žádné škole už ale takové programy ani besedy nejsou pořádány. V rozhovorech se objevil názor, že pokud by existovala nějaká skupina žáků ze střední školy, která by se věnovala tomu, že by na základních školách orga nizovala dopoledne zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů, byl by o ni ze strany učitelů zájem.

Na školách je snaha usnadnit prvňákům vstup do školy například tím, že jim žáci z vyšších tříd pomáhají zapisovat do deníčku, navštěvují je ve třídě apod. Školy zařizují, aby se jejich budoucí žáci seznámili s prostředím školy už před vstupem dětí do první třídy, a to například tak, že: „*Budoucí prvňáčci navštěvují školu v deseti lekcích už když chodí do školky a seznamují se s prostředím, ve kterém budou.*“ (G4) V takovém případě se ovšem nejedná o peer aktivitu. Za peer aktivitu ale může být považováno, že žáci šestých tříd vyrobí pro nastávající prvňáky upomínkové předměty, které jim předají při zápisu do školy. Peer aktivitou je také vytvoření skupin žáků, kteří na sebe navzájem dohlíží a pomáhají si. „...*nebo jsme...ti prvňáci třeba po týdnu, když jezdí z těch ostatních vesnic, tak jsme vytvořili nějakou skupinku těch starších, kteří je třeba převádí přes silnici, doprovází je do té školy...*“ (I5)

Peer aktivitou, která probíhá běžně na všech školách, je peer učení. Některé informanty jsem musela ujistit, že se do peer učení řadí i skupinová práce nebo práce ve dvojicích a teprve poté uvedli, že u nich na škole peer učení opravdu probíhá. Nejčastěji je peer učení zařazováno při opakování a procvičování učiva. Jak je zmíněno výše, peer učení probíhá mimo jiné v rámci různých projektů, které jsou na školách organizovány. Učitelé jej ale také zařazují běžně do svých vyučovacích hodin.

Názory na to, v jakých předmětech je nejvhodnější zařazovat peer učení se u jednotlivých informantů rozcházeli. Někteří uváděli, že ve výchovných předmětech, jiní

zase že právě v těch to možné není. Objevily se ale i odpovědi, že lze peer učení využít v jakémkoliv předmětu.

Ohledně toho, ve kterém věku by se mělo začít se zapojováním peer aktivit, převládal názor, že druhý stupeň je ideální s výjimkou peer učení, kterému by se děti měly učit už na prvním stupni, nebo dokonce od školky. Vyskytl se ale i názor, že: „*ani na základní škole to nemá smysl. Až ty děcka trochu dozrají, až fakt budou starší, to si myslím já.*“ (E3)

Podle názoru informantů by ve školách často bylo možné zapojit víc peer aktivit. Neděje se to z toho důvodu, že o tom buď učitelé tímto způsobem neuvažovali nebo by to pro ně znamenalo víc práce.

Oblast č. 3

Ve třetí oblasti jsem se zabývala tím, jestli sami informanti využívají peer aktivit, jak často je zařazují, jaký přínos nebo naopak nevýhody v nich spatřují atd.

Informanti většinou nezmínili, že by byli iniciátory peer aktivit na škole, kde učí. To ovšem neplatí o peer učení.

Všichni informanti uvedli, že do svých hodin peer učení zařazují. Většinou se jednalo o skupinovou práci nebo práci ve dvojicích. Skupiny pro skupinovou práci jsou tvořeny tak, že spolupracují silnější žáci se slabšími. „*Většinou ty skupinky vytvoříme tak, že dáme nějakého hodně šikovného žáka, k němu dva slabší, no a oni si navzájem počítají příklady...*“ (A1) Jindy učitel pověří jednoho žáka, aby vysvětlil učivo ostatním ve třídě.

Informanti využívají peer učení k procvičování a opakování učiva. „*Ano, při různém procvičování. Tam to lze využít nejlépe.*“ (A1) Četnost zařazování peer učení se u každého učitele velmi liší. „*Když mám třeba cvičení z matematiky, tak každý týden v tom cvičení. Když je to ve fyzice, tak musí být učivo, kde se to dá. Tak to je, co já vím, tak jednou za čtvrt roku...*“ (A1) nebo „*Tak myslím si, že jednou za měsíc jsem to dělala dřív a teďka si myslím, že tak jednou za rok, že jim dám něco skupinovýho.*“ (D2) Podle informantů záleží především na druhu probíraného učiva.

Přínos peer učení vidí informanti v tom, že se jeho zařazením do vyučování nabourá stereotyp, rozvíjí kreativitu, děti mezi sebou musí komunikovat, přemýšlí o učení z jiného pohledu. „*Protože když člověk učí, tak mu pár věcí dojde až ve chvilu, kdy učí.*“ (J5) Objevil se také názor, že: „*(peer učení) slouží jako sociální tmel nebo tak. Že to není jenom o učení.*“ (B1) nebo „*...děcka možná berou jednoho ze svého kolektivu líp,*

něž nějak...nějakýho učitele, vyučujícího, protože ten je dospělej. Když o nějakým problému nebo látce mluví spolužák, tak si myslím, že jim to je příjemnější.“ (F3) Informanti v rozhovorech mluvili také o výhodách, které přináší peer učení učitelům. Uvedli, že se jedná o velký časový přínos, pomoc, ale také: „...že je poznáš zase z jiné stránky ty děcka ...ty vlastnosti těch dětí, že.“ (E3)

Přínosem peer aktivit jako celku, nejen peer učení, je podle informantů také to, že podporují samostatnost žáků, zodpovědnost nebo pocit, že jsou součástí školy. Z výzkumu vyplynulo, že díky peer aktivitám vzniká přátelství napříč ročníky. Zaznělo také, že: „...se učí pohlížet na různé věci dospělým pohledem a možná i...líp si...učí se organizovat si čas...“ (J5)

Za nevýhodu peer aktivit považují informanti především časovou náročnost. „No, pomalejší si myslím, že to je. Že ten učitel víc dokáže tomu dávat tempo a urychlovat to třeba kde potřebuje.“ (F3) a „Člověk si to nemůže dovolit každou hodinu. To by nestíhal.“ (I5) Informanti upozorňovali na důležitost úlohy učitele. „...to zastřešuje učitel a když se to nepodaří zorganizovat úplně jak by to mělo být, tak ty aktivity vyjdou samozřejmě v niveč.“ (J5) Padl názor, že peer učení není tolik efektivní jako frontální výuka a že existuje nebezpečí, že by učitelé vybrali žáky nevhodné pro roli například mentora. Tři informanti uvedli, že podle nich žádné nevýhody peer aktivity nemají.

5.3 Zodpovězení výzkumných otázek

VO1

První výzkumná otázka zněla: „**Využívají učitelé na druhém stupni základních škol peer aktivity?**“ Výzkum ukázal, že ano. Využívají je, ale ne v jejich plném rozsahu. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé nejčastěji zapojují peer učení. Na školách je snaha o to, aby si žáci řešili problémy sami mezi sebou, peer mediace jako taková ale na žádné škole neprobíhá. Peer iniciativa je na školách realizována. Programy a besedy na prevenci sociálně patologických jevů byly na některých školách dříve organizovány, v současnosti už ne. Peer podpora se na školách objevuje, poradenství ale ne.

VO2

Druhou výzkumnou otázkou bylo: „**Jakým způsobem?**“ Tedy jakým způsobem jsou peer aktivity na druhém stupni využívány. Peer učení probíhá jak v podobě

skupinové práce nebo práce ve dvojicích, tak v rámci různých projektů. Peer iniciativa je na školách realizována většinou prostřednictvím žakovského parlamentu a správy nástěnek. Peer podpora spočívá zpravidla ve vytvoření skupinek nebo dvojic dětí různého věku, které si vzájemně pomáhají a podporují se.

REFLEXE VÝZKUMNÍKA

Na tomto místě bych ráda stručně zreflektovala, co bylo z mého pohledu na výzkumu překvapivé.

Zaprvé mě udivila rozdílnost výpovědí u informantů, u kterých bych čekala odpovědi minimálně podobné. Úmyslně jsem zvolila z každé školy po dvou informantech. Předpokládala jsem, že odpovědi dvojic učitelů ze stejné školy se budou shodovat ve druhé oblasti výzkumu, tedy v části pojednávající o peer aktivitách probíhajících na škole. Skutečnost ale byla jiná. Zatímco jeden z učitelů například vyprávěl o spoustě různých peer aktivit organizovaných na škole, kde učí, druhý nebyl vůbec tak sdílný a pokud bych si o škole dělala obrázek jen podle jeho výpovědi, myslela bych si, že tam téměř žádné peer aktivity neprobíhají.

Dále jsem měla za to, že peer aktivity budou mít své zastánce spíše mezi mladšími učiteli. Proto mě překvapilo, když nejmladší ze všech informantů vypověděl, že od peer aktivit upouští pro jejich neefektivnost a přiklání se ke klasické frontální výuce. Naopak u starších učitelů, u kterých bych očekávala spíše skeptický přístup k peer aktivitám, jsem zaznamenala nadšení pro peer aktivity. Uznávám, že v tomto případě mé překvapení vzniklo především kvůli mým předsudkům. Navíc nemůžu vyvozovat žádné závěry z tak malého počtu informantů.

Při realizaci rozhovorů mě také překvapila situace, kdy se informanti zdráhali nazvat aktivity, které ve škole se žáky provozují, peer aktivitami, i přesto, že se o peer aktivity evidentně jednalo. Odůvodňovali to tím, že se jedná o naprosto obyčejnou věc, kterou ve své praxi běžně uplatňují.

LIMITY VÝZKUMU

Mým původním záměrem, jak je uvedeno výše, bylo v rámci své bakalářské práce zjistit, zda jsou ve vyučovacích hodinách na českých základních školách využívány prvky peer aktivit a případně jakým způsobem aktivity probíhají. Původně jsem za tímto účelem vypracovala pozorovací archy, které jsem měla v úmyslu vyplnit na základě vlastního pozorování ve třídách několika základních škol. Mělo se jednat o třídy druhého stupně, vždy o hodinu českého jazyka. Na základě studia teorie vztahující se k dané problematice jsem usoudila, že právě druhý stupeň je nejvhodnější pro zařazení peer aktivit. Český jazyk jsem zvolila z toho důvodu, že existuje mnoho cest, jak právě v hodinách českého jazyka peer aktivit využít.

Vytvořila jsem pozorovací arch, který obsahoval kromě základních informací o škole, třídě a učiteli celkem šest znaků peer aktivit v rámci školního vyučování. Jednalo se například o samostatnost žáků, vzájemné poskytování prostoru pro vyjádření, nebo o roli učitele.

Pilotáž tohoto pozorovacího archu jsem provedla v osmé třídě jedné brněnské základní školy a zjistila jsem, že je velmi obtížné získat data, která jsem chtěla ve své bakalářské práci dále zpracovávat. Znaky peer aktivit, které jsem definovala v archu, jsem v průběhu pozorování vůbec nezaznamenala, nebo jsem zachytila pouze část určitého znaku. Nebylo snadné určit, zda to, co probíhá ve třídě, opravdu odpovídá tomu, co jsem si předtím nadefinovala, i když jsem měla snahu popsat znaky dostatečně detailně na to, abych byla schopná je poté v praxi jednoduše určit.

Po pilotáži jsem tedy nabyla dojmu, že způsob, který jsem pro sběr dat zvolila, není pro typ informací, jež jsem se pokoušela získat, vhodný. Usoudila jsem, že bych takovým pozorováním získala data s velmi nízkou výpovědní hodnotou. Je totiž možné, že by se v pozorovaných vyučovacích hodinách opravdu žádné znaky peer aktivit neobjevily z toho důvodu, že daný učitel nebo učitelka peer aktivity ve své výuce neuplatňuje, ale je také možné, že bych se ve všech třídách mohla trefit právě do těch hodin, kdy učitelka peer aktivity nezařadila, i když v předchozí nebo následující hodině takové aktivity v dané třídě proběhly.

Z výše uvedených příčin jsem se po konzultaci s vedoucí své bakalářské práce rozhodla postupovat jinak a místo pozorování jsem zvolila rozhovory přímo s učiteli.

Nejdříve jsem sestavila jednostránkový text o peer aktivitách ve školním prostředí, a to z toho důvodu, že jsem chtěla, aby bylo informantům jasné, co míním pojmem peer aktivity. Tento text měl také sloužit jako případná osnova rozhovorů. Stejně jako při prvním pokusu o sběr dat pro svůj výzkum jsem se omezila pouze na druhý stupeň základní školy.

Měla jsem připravené tři otázky. Odpovědi na ně měly pokrýt tři oblasti, kterými se ve svém výzkumu zabývám. Jednalo se o otázky: „Co vám říká pojem peer aktivity?“, „Jaké peer aktivity se provozují u vás na škole?“ a „Jak vy sám/sama využíváte peer aktivit?“. Předpokládala jsem, že odpovědi informantů budou delší a nebude potřeba se jich na další informace doptávat. Díky pilotáži jsem zjistila, že není možné získat potřebné informace bez toho, aniž bych informantům kladla doplňující otázky.

Nakonec jsem tedy přistoupila ke sběru dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, kdy tři hlavní výše uvedené otázky jsem kladla každému informantovi, doplňující otázky jsem pokládala v závislosti na tom, jak byl který z informantů sdílný.

ZÁVĚR

V centru mé pozornosti při psaní bakalářské práce stály děti školního věku a jejich vnímaná vlastní účinnost, jakožto oblast, kterou je v tomto období potřeba rozvíjet. Já jsem se zaměřila na rozvoj vnímané vlastní účinnosti prostřednictvím peer aktivit. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda učitelé druhého stupně základních škol znají pojem peer aktivity, zda jsou tyto aktivity při jejich práci využívány a pokud ano, tak jakým způsobem.

V teoretické části práce jsem se zabývala vývojovou psychologií dětí mladšího a staršího školního věku, vymezila jsem pojem self-efficacy neboli vnímaná vlastní účinnost včetně jeho zakotvení v sociálně kognitivní teorii. Jednu kapitolu jsem pak věnovala peer aktivitám.

Po dvou neúspěšných pilotážích jsem nakonec přistoupila ke sběru dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli druhého stupně základní školy, které jsem analyzovala obsahovou analýzou s prvky otevřeného kódování. Výzkum přinesl zjištění, že ne všichni učitelé znají pojem peer aktivity jako takový, o tom, co se skrývá pod tímto pojmem, mají ale povědomí všichni a všichni informanti peer aktivity nějak využívají. Nejčastějším způsobem zařazení peer aktivit je peer učení prostřednictvím skupinové práce nebo práce ve dvojicích. Dále je na některých školách zavedena peer podpora, kdy si navzájem pomáhají žáci napříč ročníky. V odpovědích informantů se objevovaly zmínky o peer iniciativě, a to nejčastěji ve formě žákovského parlamentu.

Výzkum, který jsem provedla, vnímám jako krok k tomu, aby si čtenář udělal představu o vztahu učitelů a škol k peer aktivitám, ale také jako základ pro svou případnou diplomovou práci, ve které bych se chtěla věnovat tomu, jak nejlépe zařadit peer aktivity do prostředí českých škol.

RESUMÉ

Bakalářská práce je zaměřena na podporu vlastní vnímané účinnosti dětí školního věku prostřednictvím peer aktivit. Práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část obsahuje kapitoly zabývající se vývojem dětí staršího a mladšího školního věku, kapitolu vymezující pojem self-efficacy neboli vlastní vnímaná účinnost včetně jeho zakotvení v sociálně kognitivní teorii a kapitolu o peer aktivitách. Následující výzkumná část je zaměřena na zjištění, zda učitelé druhého stupně základních škol znají pojem peer aktivity, jestli peer aktivity při své práci využívají a pokud ano, tak jakým způsobem. K získání dat bylo využito polostrukturovaných rozhovorů, které byly následně analyzovány prostřednictvím obsahové analýzy.

SUMMARY

The bachelor thesis deals with a support of self-efficacy by school aged children through peer activities. The thesis consists of two parts – theory and research. The theoretical part contains three chapters. The first chapter deals with a development by primary and secondary school children. The term self-efficacy and its place in social-cognitive theory is defined in the second chapter. The third chapter is concerned with peer activities. The aim of the research part is to find out whether secondary school teachers know the term peer activities, whether they use the activities in their teaching and in what way. Semi structured interviews were used to gain the data required for the thesis. The data were subsequently analysed via content analysis.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literární zdroje:

Bandura, A. (c1997) Self-efficacy: the experience of control. New York: W. H. Freeman and company.

Bandura, A. (c1986) Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall series in social learning theory

Bandura, A. (1997) Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press

Bandura, A. (1994) Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Fischer, S., & Škoda, J. (2014). Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada.

Gavora, P. & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*. 22(2), 205 - 202.

Gulová, L., & Šíp, R. (2013). Výzkumné metody v pedagogické praxi. Praha: Grada.

Holá, L. (2003). Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů. Praha: Grada.

Jedlička, R. (2017). Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím. Praha: Grada.

Klimeš, L. (1985). Slovník cizích slov (3., upr. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Křivohlavý, J. (2010). Pozitivní psychologie (Vyd. 2.). Praha: Portál.

Kubátová, M. (2011). Vrstevnické vztahy - jejich vliv na celkové klima školy. Brno: (Bakalářská práce) Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Kuric, J. (2001). Ontogenetická psychologie. Brno: Akademické nakladatelství CERM.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie (2., aktualiz. vyd.). Praha: Grada.

Machalová, M. (2010). Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie: (sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a andragógov). Brno: Institut mezioborových studií.

Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.

Nešpor, K. (1996). Jak překonat problémy s alkoholem vlastními silami: určeno lidem, kteří mají problémy s alkoholem, i těm, kdo jim chtějí pomáhat. Praha: Sportpropag pro Ministerstvo zdravotnictví ČR.

Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2004). Vývojová psychologie (3. vyd.). V Plzni: Západočeská univerzita.

Plamínek, J. (2013). Mediace: nejúčinnější lék na konflikty. Praha: Grada.

Říčan, P. (1990). Cesta životem. Praha: Panorama.

Sheehy, N. (2005). Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů. Brno: Barrister & Principal.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce.

Tannenbergerová, M. (2016). Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? Praha: Wolters Kluwer.

Vágnerová, M. (1996). Vývojová psychologie. Praha: Karolinum.

Vašutová, M. (2005). Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

Wiegerová, A. (2012). Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Internetové zdroje

Centrum pro demokratické učení (2016). Co je žákovský parlament. Praha. Dostupné z <http://www.skolaprodemokracii.cz/zakovske-projekty/co-je-zakovsky-parlament.html>

Codlová, J. (2016). Vrstevnické učení v projektovém vyučování. Praha: Scio. Dostupné z <http://www.magazin-perpetuum.cz/Clanek/Vrstevnicke-uceni-v-projektovem-vyucovani>

Holá, L. (2011). Mediace - co to je a k čemu slouží? Praha. Dostupné z <http://www.cestakmediaci.cz/clanky/mediace-co-to-je-a-k-cemu-slouzi-/11>

Kobrová, P. (2015). Pátáci u prvňáčků. Říčany u Prahy: Open Gate. Dostupné z <http://www.i-klicenka.cz/2015/pataci-u-prvnacku/>

Lepičová, K. (2012). Peer mediace ve škole jako prevence násilí. Dachau: Scio. Dostupné z <https://www.scio.cz/o-vzdelavani/trendy-ve-vzdelavani/peer-mediace-prevence-nasili.asp>

Mississippi-Alabama Sea Grant Consortium. (2016). Peer listening. Alabama. Dostupné z <http://masgc.org/peer-listening>

Pajares, F. (2007b) Self-efficacy během dětství a adolescence. Doporučení pro učitele a rodiče (přel. T. Mertin). Dostupné z <http://self-efficacy.webnode.cz/clanky>

Peer tutoring resource center (2015). Introduction to the Common Peer Tutoring Models Used in K-12: Peer Tutoring Resource Center. Dostupné z <http://www.peertutoringresource.org/2015/05/introduction-to-the-common-peer-tutoring-models-used-in-k-12/>

Prouzová, Z. (2013). Vztah vrstevnického vzdělávání k prevenci sociálně patologických jevů. Praha. Dostupné z www.planovanirodiny.cz/storage/brod08/23vztah_vzdelavani.pdf

Střední odborné učiliště společného stravování (2016). Ve škole máme netopeery. Poděbrady. Dostupné z <http://soudpy.cz/ve-skole-mame-netopeery/>

Study guides and strategies. (2011). Cooperative learning strategies: Peer mediation. Dostupné z <http://www.studygs.net/peermed.htm>

Urbánek, T. & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. Brno: Dostupné z [file:///C:/Users/User/Downloads/SE%20%C5%A1koln%C3%AD%20%C4%8Dinnosti%20\(2\).pd](file:///C:/Users/User/Downloads/SE%20%C5%A1koln%C3%AD%20%C4%8Dinnosti%20(2).pd)

Western Australian Centre for Health Promotion Research (2010). Peer support. Perth. Dostupné z <http://mypeer.org.au/planning/what-are-peer-based-programs/program-types/peer-support/>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Přepis rozhovoru č. 1 s informantem A1
- Příloha č. 2: Přepis rozhovoru č. 2 s informantem B1
- Příloha č. 3: Přepis rozhovoru č. 3 s informantem C2
- Příloha č. 4: Přepis rozhovoru č. 4 s informantem D2
- Příloha č. 5: Přepis rozhovoru č. 5 s informantem E3
- Příloha č. 6: Přepis rozhovoru č. 6 s informantem F3
- Příloha č. 7: Přepis rozhovoru č. 7 s informantem G4
- Příloha č. 8: Přepis rozhovoru č. 8 s informantem H4
- Příloha č. 9: Přepis rozhovoru č. 9 s informantem I5
- Příloha č. 10: Přepis rozhovoru č. 10 s informantem J5
- Příloha č. 11: Text o peer aktivitách ve školním prostředí

Příloha č. 1

Informantka učí na druhém stupni základní školy v menším městě. Škola má celkem kolem čtyř set žáků. Informantka má aprobaci matematika, fyzika. Kromě těchto dvou předmětů učí také informatiku. Ve školství působí 27 let.

L: Co Vám říká pojem peer aktivity?

A: To byl peer program, kdy žáci chodili mezi žáky. Z jiných škol přišli žáci do školy a dělali s nimi aktivity. Ale to bylo o drogách mám pocit?

L: Jak tento program pokračuje?

A1: Teď už neprobíhá.

L: Víte proč?

A1: Ne, to nevím.

L: Takže pojem peer aktivity se vám pojí s tímto programem?

A1: Ano, s prevencí sociálně patologických jevů.

(text o peer aktivitách ve školním prostředí)

A1: A já mám vybrat, co probíhalo u nás?

L: Ano, teď se vás budu ptát na to, ale ještě na další věci. Takže jaké z peer aktivit probíhají u vás ve škole?

A1: Ježiš jestli si to pamatuju. Nepamatuju. Jo, to byl ten peer patologických jevů, to pod tím.

L: Prevence sociálně patologických jevů.

A1: A to ještě pod tím? Tam bylo co?

L: Peer iniciativa.

A1: Ano, to bylo ono. Tak to. Měli jsme žakovský parlament, ale už ho taky nemáme. Bohužel.

L: A proč?

A1: No protože už ho paní ředitelka neobnovila. Měli jsme ho, běžel a pak prostě jeden školní rok nedala učitelům pokyn zvolit zástupce do něj, tak to skončilo.

L: Bez vysvětlení.

A1: Ano, prostě to vyšumělo. A pak ještě to poslední, kdy se ty děti učí samy od sebe.

L: Peer učení.

A1: No, no. A to probíhá pořád. To děláme v hodinách běžně.

L: Jakým způsobem?

A1: No tak třeba když se učíme řešit rovnice, tak si sesednou do skupinky. Většinou ty skupinky vytvoříme tak, že dáme nějakého hodně šikovného žáka, k němu dva slabší, no a oni si navzájem počítají příklady, které jim zadáme a učí se to.

L: Jak často zařazujete peer učení do vašich hodin?

A1: Často. Když mám třeba cvičení z matematiky, tak každý týden v tom cvičení. Když to dělám ve fyzice, tak musí být učivo, kde se to dá. Takt o je, co já vím, tak jednou za čtvrt roku, máme takové počítací učivo. A v matice, co já vím, vždycky, když dokončíme nějaký celek.

L: Chápu to správně, že peer aktivity využíváte nejčastěji při opakování učiva?

A1: Ano, při různém procvičování. Tam to lze využít nejlépe.

L: Dobře. A jak u vás na škole probíhá peer iniciativa?

A1: Jak jsem řekla, měli jsme školní parlament. Co se týká organizování jarmarků žáky a tak, to nemáme. Takové ty jak vy píšete jednodušší.

L: Vrat' me se ještě k preventivnímu peer programu na vaší škole. Můžete ho trochu víc popsat?

A1: No jak jsem řekla, týkalo se to drog. Žáci z jiných škol přijeli na naši školu a dělali různé aktivity s našimi dětmi. Ale přesně si nepamatuju, jak to probíhalo, na detaily si

nevzpomenu.

L: Jak dlouho to probíhalo? Nebo se jednalo o jednorázovou akci?

A1: Trvalo to, mám pocit, dva školní roky? Nebylo to jednorázové, myslím, že dva roky.

L: Kým byl tento projekt organizován?

A1: To si nevzpomínám, nemám tušení. Onat o měla na starosti kolegyně, tak to šlo trochu mimo mě.

L: Jakým způsobem podporuje škola peer aktivity?

A1: No, vzhledem k tomu, že byl zrušen parlament, tak bych spíš řekla, že škola takové aktivity úplně nepodporuje.

L: V čem jsou podle vás peer aktivity přínosem, ať už pro žáky, pro učitele?

A1: Moožná, že když se ty děcka o to starají samy a vysvětlují si to samy a jsou do toho zapojený, tak se to líp naučí. Když jsou zapojený do toho parlamentu, tak se začínají víc podílet na životě té školy. Že je to možná přivede i k zodpovědnosti.

L: Myslíte si, že by bylo možné zapojit více takových aktivit, nebo že to není z nějakého důvodu možné?

A1: No, tak jde hlavně o to, že to vždycky někdo musí dostat na starosti a řídit to. A to se moc lidem nechce. Je to práce navíc. Ale určitě by se dalo zapojit víc dětí.

L: V čem spatřujete naopak nevýhody peer aktivit? Jak by mohly brzdit školu?

A1: No, kdyby tam byl třeba ten žákovský parlament a byly by tam ty malý děcka, tak ty nevymyslí vůbec nic a ti velcí vymyslí hlouposti takže mají nereálný požadavky.

L: Ve kterém věku je podle vás nejlepší s peer aktivitami začít?

A1: Určitě až u straších. U těch mladších ne. Teda teď myslím všechny ty peer aktivity, ale u toho peer učení, jako ve skupinkách ve třídě, to i první stupeň. A ten zbytek až na druhým.

L: Dobře, to je všechno. Tak vám děkuju za rozhovor.

A1: Jo? Není zač.

Příloha č. 2

Informant je muž středního věku. Učí s přestávkami 24 let. Jednu dobu působil jako starosta. Je učitelem na základní škole, kterou navštěvuje asi čtyři sta žáků. Jeho aprobace je hudební výchova a němčina. Učí ale také angličtinu a pracovní činnosti.

L: Co vám říká pojem peer activity?

B1: Jaké?

L: Peer activity.

B1: Takt o mi neříká vůbec nic.

(text o peer aktivitách ve škole)

B1: Peer teda znamená, že jsou to děcka?

L: Peer znamená vrstevník.

B1: Aha, jo, takže to je, že onii se učí navzájem, jo.

L: Jaké peer activity se provozují u vás na škole?

B1: Tak u nás byl svýho času parlament, takže žáci měli možnost o něčem promluvit. Ale tento školní rok jsem aktivitu nezaznamenal.

L: Jakto?

B1: Protože si myslím, že děti na začátku byly... bylo to nabídnuto těm dětem, ale pak to nějak...nevím. Ale jinak co oni si můžou nějak samostatně dělat, tak tam jsem se dočetl něco o nástěnkách, tot am taky patří, že. Tak to oni si řeší sami.

L: Ještě něco dalšího?

B1: Že by se navzájem třeba... že by si pomáhali, hm, já si myslím, že to může být jenom tak, že je k tomu někdo přivede v rámci vyučování. Nějaká výuka že by takhle mohla

probíhat. V rámci hodiny, ale já se přiznám že spíš jsem řešil jako problémy v tom, že ty děti si... obráceně. Že jsou nějaký konflikty, že si někdo nějak ubližuje navzájem, a pak se to řešilo se školní psycholožkou. A možná, že by to byla otázka spíš na ni, jestli dokáže ty děcka navést, že by jedni pomohli těm druhým.

L: Dobře.

B1: Myslím, že je to možné využít, ale že je potřeba ty děcka trochu postrkovat. Někdo je musí postrkovat, jinak toho nejsou schopný. Musí to někdo hlídat. Protože tam... podrobovat ty, kteří by měli zájem pomoci tomu druhému, tak jsem to pochopil, že by si mohl vzít takovej patronát. A taky je tam spousta lidí, kteří jsou možná charakterově méněcenní, tak by je... ochránit před takovejma lidma.

L: Ano, dospělý je v roli supervizora.

B1: Ano, ano. Zasáhnout, když je potřeba, ale jenom úplně minimálně. Kdyby se něco tam dělo špatně, no.

L: Jakým způsobem podporuje škola peer aktivitu?

B1: No, já nevím. To netuším. Já asi... Možná jestli ta psycholožka něco nedělá s dětma. To já se přiznám, že ona nás, když něco řeší, když je nějaký konflikt, když se něco děje třeba v kolektivu, tak ona nechce ani abychom my o tom moc věděli, protože, teda aspoň ona to tvrdí, ztrácí důvěru těch dětí. Ale vím, to jsem měl taky takovej nějaký případ ve třídě, že se jedno děvče tam cítilo hůř. Někdo jí tam ubližoval, některý děvčata, tak se to taky dalo řešit tím, nebo si myslím, že to řešila tím, že tam zase vybrala skupinu nějakých těch vhodnějších lidí a ti té holce pomáhali. Takže to.

L: Jak do svých hodin vy sám zařazujete peer aktivitu?

B1: Peer učení, to je, jo, to se... snažím se, snažím. A myslím si, že to není špatný. Nedá se to asi dělat, když má hodina 45 minut, tak se to nedá dělat celou dobu, ale když se vyučuje nějaká látka a já po nějakém čase zjistím, že třicet procent třídy ji umí natolik, že se třeba nudí, ale pak je tam třicet procent, kteří to vůbec nedávají, tak si myslím, že to není špatný, když jim tu látku vysvětluje někdo jiný než učitel. A myslím si, že to nemá jenom význam, že to Maruška naučí Pepu, ale oni se mezi sebou stydí, a když pak posadíš holku vedle kluka a oni pak si musí něco vysvětlovat, tak je to fajn. To je dobrý.

L: Takže to má přesah do sociální sféry?

B1: Ano, slouží to jako sociální tmel nebo tak. Že to není jenom o učení.

L: Jak často zařazujete takové aktivity do hodin?

B1: To nedokážu odhadnout, ale asi podle toho, co zrovna se probírá, třeba každou druhou třetí hodinu.

L: Jaká situace je k tomu nejvhodnější?

B1: Když se třeba něco procvičuje. Když jsou... to když se dělají obyčejný cvičení v sešitě v angličtině, tak jsou děti, který to mají okamžitě a jsou děti, kterým to jde pomalu, tak řeknu ať jdou pomoci druhému. Mně to pomůže a oni to podle mě líp vezmou.

L: A které předměty jsou nejvhodnější pro zařazení peer aktivit?

B1: Toto asi... já to dělám v jazycích. Angličtina, němčina.

L: V čem jsou peer aktivity přínosem?

B1: Je to pestřejší. Aby to neměli tak monotónní. Jak kdyby měli jenom frontální výuku. Jednak se asi víc naučí a jednak mají lepší vazby potom.

L: A v čem by naopak mohly brzdit školu, žáky?

B1: V čem by to mohlo být jako negativní? No já jsem to pochopil tak, že tam by byla vždycky důležitá ta role toho dospělého, kterej to má nějak korigovat. No tak jediné že by třeba ten mentor z řad žáků byl někdo, kterej to myslí špatně.

L: Myslíte v případě podpory a poradenství?

B1: Ano, že by byl nevhodně zvolený ten žák, na kterého se mají ostatní obracet. Tak třeba.

L: To je všechno. Děkuju.

B1: Není zač.

Příloha č. 3

Informantkou je asi padesátiletá žena, která vystudovala vysokou školu zemědělskou a

později si dodělala pedagogické minimum. Nyní učí na druhém stupni základní školy přírodopis a výchovu ke zdraví. Zastává také funkci metodika prevence. Ve školství se pohybuje 22 let. Škola, kde učí, má necelých 500 žáků. Jedná se o sídlištní hokejově zaměřenou školu.

L: Co vám říká pojem peer activity?

C2: Říká mi to, ano, ano. To je vlastně...mladí se zapojují do jakoby práce s dětmi, vrstevníky.

L: V jaké souvislosti jste se s tímto pojmem setkala?

C2. Já dělám metodika prevence. Takže o tom hodně často diskutujeme.

(text o peer aktivitách ve školním prostředí)

C2: To je hezký, jak se to teď jmenuje. To tady bylo vždycky, ale teď se to tak nazve, že...to vždycky někdo objeví Ameriku a to, co se běžně dělá. Ale jinak teď je to hrozně boom jako.

L: Které z peer aktivit u vás na škole probíhají?

C2: Dalo by se říct, že všechno. Jako ono se to takhle nejmenuje, jo, ale svým způsobem tady funguje všechno, protože ti devátáci, říkám, se starají o prvňáky. Nevím teda teďka už to tak asi není, ale bývalo to. Vždycky devítka dostaly na starosti prvňáčky, ale je fakt, že teď už to nebývá.

L: Jakým způsobem se devátákům přiřazovali prvňáčci? Kdy?

C2: Během školního roku. Oni jim pomáhali zapisovat do deníčku, pomáhali paní učitelce. Nebo když, jo, potřebovala něco, tak o velké přestávce chodili devátáci a starali se o ty, co přišli nově do školy. A vlastně ten parlament je tady taky žákovské. Takže ta iniciativa tam taky je.

L: Říkala jste, že spolupráce devátých a prvních tříd už nefunguje, proč?

C2: Potom ještě osmáci chodili se mně zdá nebo někdo. Tot am s Marcelkou myslím fungovalo.

L: Víte, proč to skončilo?

C2: Proč to skončilo? Ono to mívá vždycky návaznost, že jsou to třeba děcka, který ta paní učitelka, co má ty prvňáky, učila, jo. A oni tak jako spolupracovali a občas tam chodili a nabídli se, že jim budou pomáhat.

L: Z koho vycházela iniciativa?

C2: No, taková jako. Ale jo, v poslední době už jo. Dřív to bylo jako že automaticky se devátáci spojili s prvňákama. Áčko áčko většinou, béčko si vzalo béčko, jo? Když byli dvojí devátáci, vzali si dvě první třídy. A pak už to tak nějak jakoby opadlo. Ti třídní těch prvňáčků třeba neměli zájem už, že to zvládali. A někteří přece jenom si pak vytáhli některý ty děcka, aby jim tam pomáhaly.

L: A jak funguje školní parlament?

C2: Ten funguje pořád. Tady ta paní učitelka, co tady byla, je vedoucí parlamentu. U nás je funkční. Zástupci předkládají návrhy, schvalují se věci, ten parlament, jo.

L: Týká se to obou stupňů?

C2: Je to jenom pro druhý stupeň.

L: Fungují u vás na škole ještě některé další aktivity?

C2: No, tak to peer učení ne asi. No, nebo to míváme možná v rámci projektových dnů. Jako bývá tady. Míváme to, že se zapisují do různých těch jakoby dílniček, když to řeknu tímto způsobem, takže to není, že by byli jenom třeba devátáci, ale jsou tam prvňáci, šestáci, osmáci, podle toho, jo?

L: Kdo vede dílničky?

C2: To vedou učitelé a žáci se do nich zapisují, každý si vybere svoji dílnu, a tak se to nějak prostřídá během toho jednoho dne.

L: Jak často to bývá?

C2: Tak jednou za rok bývá ten projektový den. Ale jinak jako...jinak no a ta...

L: Do toho peer učení se řadí i skupinová práce nebo práce ve dvojicích, kdy se žáci učí od sebe navzájem.

C2: Takt o skupinový práce tady máme docela dost často. No a aji ty děcka mívaly ty besedy pro ten první stupeň. Mívaly, ale teď už to není.

L: To probíhalo jak?

C2: No že si zase devátáci a osmáci nachystali takovej program na kouření a šli to říct pátákům a čtvrtákům na první stupeň. Oni sami si udělali ten program.

L: Proč skončily tyto projekty?

C2: Ti, co to dělali, už tady nejsou. To byli devátáci. A letos jsme to chtěli udělat, máme to jakoby...myslíme na to, ale ještě jsme to teda nestihli udělat jako. Ale máme to v plánu jako že, že pokud se to podaří, tak bysme ještě chtěli.

L: Jakým způsobem podporuje vedení školy peer aktivity?

C2: Jsou to učitelé, kteří přijdou a něco vymyslí. Tady jsou takoví jako schopní učitelé. Tady je toho hodně podporovanýho. Takže jo, jakoby...my to teda nenazýváme peer aktivity, ale fakt se to tady dělá, no. V podstatě i ty vánoční dílny, tak ti velcí pomáhají těm děckám.

L: Vánoční dílny? Jsou pro veřejnost?

C2: Not o je, že pleteme věnce, zdobí si to, velcí pomáhají mladším stříhat, lepit jim tot am pomáhají. Je to jenom pro žáky naší školy. Ale teda úplně od prvostupňových až po ty nejstarší.

L: Jakým způsobem vy sama využíváte peer aktivity?

C2: Skupinový práce. Já myslím, že hlavně ty skupinový práce se dělají.

L: Který předmět je nejvhodnější pro zařazení peer učení?

C2: Přírodopis, matematika, čeština, jako všechny předměty by se dalo říct.

L: Jak často zařazujete peer učení?

C2: Myslíte tu skupinovou práci? Hodně často.

L: Jaké výhody vidíte v peer aktivitách?

C2: Žáci se učí navzájem, komunikují mezi sebou. Určitě je to i nějaký sociální tmel. Myslím si, že to opravdu funguje. My máme takovej jakoby Zpěváček, zpívání, a to je od prvního stupně až vlastně k devátákům a oni jsou už pak tak propojení, že oni se chodí navštěvovat, kamarádi se spolu, fakt to funguje.

L: V čem naopak peer aktivita školu brzdí?

C2: V ničem, ne, ne. Určitě ne.

L: Šlo by zapojit ještě víc peer aktivit ve vaší škole?

C2: Vždycky jde všechno ještě víc. Asi se to ale neděje proto, že jsme o tom prostě tak neuvažovali.

L: Jak sami žáci přistupují k peer aktivitám.

C2: Já myslím, že oni velmi rádi třeba ty projektový dny, to oni mají velmi rádi.

L: Ve kterém věku je podle vás nejvhodnější začít zařazovat peer aktivitu?

C2: Já si myslím, že i pro ten první stupeň. Klidně ti pátáci se můžou starat o ty menší, klidně.

L: To je všechno, děkuju.

C2: Nemáte zač.

Příloha č. 4

Informantkou je asi třicetiletá slečna, která je učitelkou tři roky. Její aprobace je čeština, přírodopis, výchova ke zdraví a informatika, přičemž v češtině a informatice bude pokračovat magisterským studiem, zbylé dva předměty má už vystudované. Učí na druhém stupni základní školy, která je hokejově zaměřená.

L: Říká vám něco pojem peer aktivita?

D2: To jsou ty aktivity, kdy pracují žáci spolu navzájem, ne? Nebo něco takového.

Vrstevnícký učení?

L: V jaké souvislosti jste se s tímto pojmem setkala?

D2: Hlavně na výšce.

(text o peer aktivitách)

D2: Já totiž když jsem začala, tak jsem byla taková plná elánu, jako co všechno můžu udělat a takhle, ale tady ty aktivity mezi děčkama mi přijde, že to má hrozně malej přínos, že se ty děcka toho naučí mnohem míň než jako v klasické hodině teda jako.

L: Které z peer aktivit probíhají u vás na škole?

D2: Tak tady tu iniciativu.

L: Co konkrétně?

D2: Ty žáky. Jakože třeba devátáci připravují akce pro první stupeň. Celkem často. Na Mikuláše, na Halloween, čarodejnice. Oni to dělají v rámci parlamentu žákovského. Má to vždycky na starost jeden učitel, ale ten se na tom skoro nepodílí. To vím jako že to dělají ty děcka a teďka v rámci toho parlamentu se řeší ples. Jakože žákovské budou děcka organizovat. Ale musí si to všechno nachystat samy. Že učitelé se do toho nijak nezapojí, akorát že tam budou jako dozor. No a to je tak asi všechno, no. To peer učení zase...že by byl jeden žák a ten si tu látku osvojil a vysvětloval ji ostatním, tak takhle ne, ale v rámci jakože skupinového učení. No, na nějakým úkolu že pracují prostě ve skupinách.

L: Dobře.

D2: Ale nedá se říct, že by jedna osoba byla nějak víc dopředu než ty ostatní. Tak to ne.

L: Říkala jste, že máte žákovský parlament. Je v něm zapojen první i druhý stupeň?

D2: Jenom druhý stupeň, ale vymýšlí akce i pro ten první stupeň.

L: V jakém věku je podle vás vhodné začít zapojovat peer aktivity?

D2: Asi ten druhý stupeň až spíš. A nebo aby z druhého stupně šel někdo na první a jako

podílel se tady na tomhle, ale že by se na prvním stupni vyhmátla nějaká autorita dětí a tak... tak to asi ne.

L: Jakým způsobem podporuje škola peer aktivity?

D2: Tak tohle jo, tu iniciativu jo, ale to ostatní si myslím, že úplně ne.

L: Jak vy sama zapojujete peer aktivity do svých hodin?

D2: No, ono se tomu asi nedá úplně říct peer učení, protože to není, že bych si vybrala jednoho žáka...i když je pravda, že příští týden bude jeden žáka místo mě učit, no, ten si to chtěl zkusit.

L: Peer učení obsahuje i skupinovou práci nebo práci ve dvojicích.

D2: Takt o jo, že já pro ně něco připravím, nějaký pracovní listy, a teď pracujete ve dvojici, ve čtveřici, takhle, jo. Ale musím říct, že ze začátku jsem to mnohem víc používala než teď.

L: Jak často teď zapojujete peer aktivity?

D2: Tak myslím si, že tak jednou za měsíc jsem to dělala dřív a teďka si myslím, že tak jednou za rok, že jim dám něco skupinového. Protože to je buď že nemaká nikdo a nebo maká jeden a ostatní se prostě vezou, no.

L: Čím myslíte, že to je způsobené?

D2: Možná, že kdyby se s tím začalo už od první třídy. Možná, že akorát neumí pracovat tímto způsobem, takhle ve skupinách. Když jsou na prvním stupni zvyklí pracovat sami za sebe, tak pak vidí, že jako mají volno, když mají pracovat společně.

L: Z jakého důvodu zařazujete peer aktivity?

D2: Chci, aby si pomáhali. Když jeden něco neví, tak aby pomohl druhému, jenže to právě občas sklouzne k tomu, což je ta nevýhoda, že pracuje jeden, kterej to všechno ví, a ostatní se vezou a kecají a nebo právě že toho právě moc neudělají, no. A ani se toho tolik nenaučí. Oni nepřemýšlí nad tím tak, jako že teď využijeme ten čas efektivně. Takhle ony nepřemýšlí. Ony to jako mají hrozně rády tu skupinovou práci, protože se můžou ulít.

L: Ve kterých předmětech lze nejlépe zapojit peer aktivity.

D2: Ve všech. Tak ve výchově ke zdraví, tam to zapojuju hodně často. Tam nejde moc o ty vědomosti. V informatice občas že si takhle pomůžou. Slabší když sedí vedle sebe. V té češtině už moc to nedělám teda. To jsem dělala teď minulý týden akorát v literatuře, protože jsem potřebovala vyplnit nějaký věci. A co jsem vynechala? Přírodopis. Tam moc teďka ne, no. Tam třeba dělám v rámci opakování, že si vytvoří test ve skupinách a pak ho předají další skupině.

L: Dobře.

D2: Ale to se občas taky děje. Že to odfláknou. Jedna skupina to třeba vypracuje poctivě, plnej papír otázek, ale u druhé skupiny jsou to třeba tři otázky, jo.

L: Kdo vytváří skupiny?

D2: Většinou je nechám, ať si je vytvoří sami, ať to pak nemusím poslouchat.

L: Děkuju, to je všechno.

D2: Rádo se stalo.

Příloha č. 5

Informantce je přes 40 let. Její aprobace je chemie, čeština a svět práce, ale vyučuje i další předměty blízké její aprobaci, vše, co je právě potřeba. Ve školství působí 11 let. Učí na druhém stupni základní školy s 660 žáky.

L: Říká vám něco pojem peer aktivity?

E3: Ne, to slyším poprvé.

(text o peer aktivitách ve školním prostředí)

L: Které peer aktivity probíhají u vás na škole?

E3: No, myslím, že částečně to řešení různých konfliktů, to se tady řeší takový věci neustále, a právě paní učitelka, co sedí se mnou v kabinetě, má tohle na starost. Je metodik prevence. Ale to, že by tady byly vytvořené nějaké skupinky, že by si vzájemně pomáhali,

tak to ne.

L: Kdo teda řeší konflikty?

E3: Not o řeší ona. I když oni to řeší třeba v rámci toho jejího šetření, tojo. Ale že by to řešili oni sami, tak to ne. Ale školní parlament tady sice je, ale ten absolutně nefunguje.

L: Proč?

E3: No, to vždycky ztroskotána tom, že ty děcka nejsou vůbec schopný se na ničem domluvit.

L: Máte parlament na obou stupních?

E3: Na druhém, pouze na druhém. Normálně probíhají jako volby do toho školního parlamentu. Z každé třídy jsou čtyři zástupci navržení, potom z toho se vyberou dva tajným hlasováním. A on vlastně nefunguje ten parlament absolutně, protože když mají přijít na schůzku, tak polovina nedorazí a nedotáhnou nic do konce.

L: Takže je to podle vás nezájmem dětí?

E3: Ano, nezájem děcek. Přesně tak.

L: A co se týče třeba peer iniciativy?

E3: To všechno vychází od nás. To je na učitelích je k tomu dokopat. Když já budu třeba organizovat nějakou akci a poprosím ty, kteří dobře tančí, aby zatančili, tak nepůjdou, protože se stydí, nebo protože se nebudou ztrapňovat. Takže to nemá cenu tady něco takovýho pořádat.

L: Probíhají u vás ještě nějaké další peer aktivity?

E3: Myslím, že ne.

L: Podporuje vedení školy peer aktivity?

E3: To podporuje. Samozřejmě. Snažíme se takhle třeba i na školení různě, předávat si zkušenosti, ale myslím si, že se potýkáme s tím, že na základce prostě chybí takový ten vůdčí typ, rozumíš, ke kterému oni by vzhlíželi. Ale většinou je to nějaký, jo, co se vymyká veškerému normálu. Nebo zkoušeli jsme třeba, když tady byl někdo, koho fakt

brali, tak nakonec byly ty problémy, že když došlo na lámání chleba, s něčím vystoupit nebo tak něco, tak ne, no, tak se báli nebo já nevím. Poslední, kdo byl ochotnej se nějak zapojit, to bylo tak před pěti lety, pak už nic. A od té doby nic. Jestli jsme dělali, já nevím, třeba...nic.

L: Dobře.

E3: Akademie...to děláme obrok, ale to taky jakoby to už byl zase obrovskej problém. To se nezúčastnil ani druhý stupeň, jenom první.

L: Zapojujete vy sama nějak peer aktivitu?

E3: Ano, to děláme. Skupinovku dělám...nebo někoho třeba pověřím, aby něco vysvětlil ostatním. To taky dělám docela často.

L: Jak často?

E3: Tak třeba dejme tomu takový to, že někdo to má vysvětlit, to je jako téměř každou hodinu, no. Ty skupinovky děláme taky dost často. Určitě jednou do měsíce.

L: Jak k takovému způsobu práce přistupují žáci?

E3: Tak určitě je to baví víc než klasická výuka, ale spíš si myslím, že jsou na to zvyklí docela i v ostatních předmětech, takže jako že by z toho byli úplně odvaření...spíš využijou toho, že si můžou poradit. Tak to jo.

L: Kdy je nejvhodnější začít zařazovat peer aktivitu?

E3: Na prvním stupni to nemá smysl. Myslím si, že ani na základní škole, že to nemá smysl. Až ty děcka trochu dozrají, až fakt budou starší, to si myslím já. Co jsme se bavili tady v okolí, tak co já vím, tak na základkách to nefunguje.

L: To mluvíte o všech peer aktivitách?

E3: Měla jsem na mysli ten parlament. Ale k té spolupráci tady, práce ve skupině, v týmu, to si myslím, že je potřeba už úplně od začátku, od první třídy. Myslím si, že záleží na tématu, jaký se probírá, a jaká se zvolí forma třeba, že? I když znám takový typy, který se vůbec nechcou účastnit, protože jsou tak individuální, že jim to vadí.

L: Jaké jsou výhody peer aktivit?

E3: No tak výhody, že se zbouřá stereotyp, že se ta hodina zpestří trochu, potom že je poznáš zase z jiné stránky, ty děcka. Někdo je takový vůdčí typ, někdo se neprojevuje, ale přitom je šikovný. Potom taky samozřejmě poznáš trošku tu...ty vlastnosti těch dětí, že. Tím myslím třeba někoho zjistíš až po x letech, že třeba když fakt pracuje třeba ve dvojici nebo v tom týmu, že umí být i zákeřný atd. Pak třeba si myslím, že je výhoda...že je to zkrátka něco jiného než klasická frontální výuka, když děti jenom poslouchají, zapisují si něco, jo, že tam do toho dávají kousek ze sebe, nějakou tu kreativitu a tak.

L: A nevýhody? Brzdí školu v něčem?

E3: Spíš že...tak brzdí, to je jasný. Když máš...vždycky se musí počítat s tím, že když...to nestihneš za těch pětacyřicet minut. Ale že by to brzdilo, to si nemyslím. Určitě je to náročnější na zorganizování, jo? Ale že by to brzdilo nějakým způsobem výuku, tak to si nemyslím.

L: Bylo by možné na vaší škole zařadit víc peer aktivit?

E3: No, víc, já si myslím, že ony se tady dělají zcela běžně. To není nic nenormálního, takže já bych řekla, že je to tak akorát. Že kdyby to bylo víc, tak už nevím jako...tím, že to dělají všichniopravdu dost často, tak

L: Ani peer podpora a poradenství? To tady, říkala jste, nemáte.

E3: No, to by podle mě muselo být hlavně dovysvětleno. Oni nechápou, o co se jedná. No, já nevím, jakým způsobem jim třeba vysvětlit, že třeba ten parlament je užitečná věc, jo? Nebo aby to fungovalo, jo? Oni to berou jako no, zase nějaká schůzka, nezajímá je to, chtěou vypadnout ze školy.

L: Dobře.

E3: Ale vybrat fakt takový ty tahouny, co k nim mají určitej respekt. Když to vytipuješ, tak to pak funguje. Ale zase když to bude nějakej slušňáček, kterej má samý jedničky, tak to vůbec.

L: Děkuju za rozhovor, to je všechno.

E3: Není zač.

Příloha č. 6

Informantce je asi 35 let. Učila tři roky, poté odešla na mateřskou dovolenou a nyní má za sebou další tři roky ve školství. Její aprobace je český a německý jazyk. Učí na maloměstské škole, kterou navštěvuje přes 500 žáků.

L: Co vám říká pojem peer aktivity?

F3: Nevím, neříká.

(text o peer aktivitách ve školním prostředí)

L: Které peer ktivity probíhají u vás na škole?

F3: My jsem třeba dělali jednou, ale to fakt byl spíš projekt, že třída připravila dopoledne pro jinou třídu, pro jiný ročník. Pátáci to, myslím, byli a přišli za náma druhácci.

L: Čeho se to týkalo?

F3: To bylo prožitkový. Projekt na středověk.

L: Jednalo se o jednorázovou akci?

F3: Bylo to jenom jednou. V rámci jednoho dopoledne.

L: Ještě nějaké další peer aktivity u vás probíhají?

F3: Možná to, jak se vlastně děcka radí mezi sebou, to peer učení. Že si vlastně poradí s probíranou látkou, no, tak to si myslím, že by mohlo být v rámci daltonu, kterež děláme s děčkama. Tak tam oni vlastně mají prostor, že se vlastně učí sami, bez aktivní pomoci učitele. Takže když třeba někdo něco neví, tak se můžou navštěvovat sebe navzájem a pomáhat si.

L: Jak často tohle zařazujete?

F3: My to máme jednou za čtrnáct dní. Celej den vždycky.

L: Ve kterém předmětu je podle vás nejlepší zařazovat peer učení?

F3: Not o já si asi myslím, že ve všech, počítám. Určitě ty naukový, přírodověda.

L: Ve kterém věku je nejvhodnější začít zařazovat peer aktivitu?

F3: Od té čtvrté, páté třídy. Spíš ten druhý stupeň. Asi jo, no. Jo ale to peer učení, to si myslím, že by mohlo klidně i dřív fungovat, protože dcera chodí na malotřídku a tam v podstatě ty děcka spolupracují napříč ročníkama. Takže to asi by mohlo fungovat úplně od prťat, no, od první.

L: Podporuje nějak škola peer aktivitu?

F3: Určitě to ocení nebo nejsou proti, ale že by nějak cíleně na to směřovali, to ne. Jde to spíš z učitelů.

L: Jak peer aktivitu přijímají žáci?

F3: Těm se to určitě líbí. Protože je to změna.

L: Jaký je přínos peer aktivit?

F3: Že děcka možná berou jednoho ze svého kolektivu líp, než nějak...nějakýho učitele, vyučujícího, protože ten je dospělejší. Když o nějakém problému nebo látce mluví spolužák, tak si myslím, že jim to je příjemnější.

L: Jaké jsou naopak nevýhody peer aktivit?

F3: No, pomalejší si myslím, že to je. Že ten učitel víc dokáže tomu dávat tempo a urychlovat to třeba kde potřebuje.

L: Bylo by možné na vaší škole zařadit víc peer aktivit?

F3: Tak jako určitě by to možné bylo. Jo, záleželo by na domluvě a na tom, jak se k tomu učitelé postaví, ale určitě by to šlo.

L: To je všechno. Děkuju.

F3: No za málo.

Informantce je přes 50 let. Její aprobační je tělesná výchova a biologie, ale učí i chemii, angličtinu a rodinnou výchovu. Učí už 30 let. Je zaměstnaná na vesnické škole rodinného typu, kde se všichni vzájemně znají. Jedná se o školu, která se zaměřuje na dyslektiky, ve třídách je malý počet žáků.

L: Co vám říká pojem peer aktivity?

G4: Mám pocit, že jsem to někde četla, ale nevzpomenu si, v jaké souvislosti. To bych potřebovala asi osvětlit.

(text o peer aktivitách ve školním prostředí)

L: Které peer aktivity probíhají u vás na škole?

G4: No, rozhodně tady tohle, prevence sociálně patologických jevů. Pak jestli se do toho dá nějak zařadit, že žáci dělají, jako není tam učení, spíš taková ta orientace na začátku, než ty děti s trošku seznámí se tou školou.

L: To probíhá jak?

G4: Při zápisu se setkají. A navíc máme ještě Start do školy, tak tam taky deváťáci pomáhají.

L: Co je Start do školy?

G4: Budoucí prvňáčci navštěvují školu v deseti lekcích už když chodí do školky a seznamují se s prostředím, ve kterém budou.

L: Zmínila jste prevenci sociálně patologických jevů. To probíhá jak?

G4: Žáci, kteří jsou v té dané třídě, tak se snaží pomáhat s nějakými problémy, které vzniknou, ať už teda v rámci toho třídního kolektivu, nebo když je něco závažnějšího, tak v ředitelně. V přítomnosti teda výchovného poradce nebo preventisty.

L: Takže je to snaha, aby si žáci řešili problémy mezi sebou?

G4: Ano, tak. Mají to na starosti všichni třídní učitelé. Když nastane nějaký problém v kolektivu té třídy, tak se řeší tam.

L: Jak k tomu přistupují žáci?

G4: Já myslím, že docela dobře. Oni mají pocit, že je to otevřená věc, že člověk nic neskrývá.

L: Máte na škole žákovský parlament?

G4: Máme, ale jeho aktivity nejsou nijak zvlášť svěží.

L: Proč tomu tak je?

G4: Spíš bych řekla, že...možná špatná osvěta. Nebo malá agitace a možná i nezájem těch žáků pochopit, že to je jenom věc...když něco potřebují, tak si ho svolají a jdou s nějakou záležitostí do ředitelny.

L: Znamená to, že není pravidelně?

G4: Ne, nebývá pravidelně. Jenom když potřebují vyřešit nějakou věc, tak se domluví. A potom co se týká těch krátkodobých, jednoduchých iniciativ, ty nástěnky a tak, tak to samozřejmě běží.

L: Něco dalšího?

G4: Máme tady dva projekty, které běží během školního roku. Jeden je pro devátáky, jenom pro ně, a oni pořádají jeden den pro děti ze školky, to je Děti dětem. A Den za čistou Zemi, to pořádají osmáci a deváťáci pro prvostupňáky. Nejenom naší školy, ale i okolních malotřídek.

L: Do jaké míry se podílí žáci a do jaké učitelé?

G4: Žáci vymýšlí program a učitelé jenom dohlíží, když je potřeba, poradí co a jak.

L: A co peer učení?

G4: No, to ne, to si myslím, že ne. Jako nic oficiálního to není. To, že si žáci vzájemně pomáhají ve třídě, to samozřejmě funguje. Třeba skupinová práce, práce ve dvojicích, to samozřejmě v hodinách běží.

L: Jak často zařazujete peer učení do svých hodin?

G4: No, já si myslím, že v podstatě v každé hodině je nějaká chvilka, kdy se pracuje ve

dvojicích nebo kdy probíhá brainstorming nebo řeka. To znamená, že ti žáci si spolu předají informace dva, pak čtyři, pak osm a tak.

L: Od jakého věku je podle vás nejvhodnější začít s peer aktivitami?

G4: No, já učím na druhém stupni, takže já to zařazuju od šestky, ale myslím si, že se úplně klidně dá takhle pracovat i na prvním stupni.

L: To se týká všech peer aktivit?

G4: Ten parlament asi ne. Tam úplně od prvňáčků ne. My třeba...já můžu mluvit jenom sama za sebe...v rámci enviromentální výchovy máme...jsme v projektu Zdravá škola a mám tam teda děti od čtvrté třídy. Měla jsem tam i mladší, ale to jako...nemělo to žádný velký význam.

L: Jak podporuje škola peer aktivitu?

G4: Podporuje, hodně podporuje, ano. Všechny ty projekty.

L: Jaký je přínos peer aktivit?

G4: No rozhodně si žáci musí přijít na spoustu věcí sami. Že jim to není servírováno na podnose.

L: A jaké spatřujete nevýhody peer aktivit?

G4: Já myslím, že nic.

L: To je všechno. Tak děkuju.

G4: Nemáte vůbec zač.

Příloha č. 8

Informantce je asi třicet pět let. Má vystudovanou češtinu a literaturu a jazyky bývalé Jugoslávie se zaměřením na slovinštinu na filozofické fakultě a francouzštinu na pedagoogické fakultě. Učí češtinu, rodinku, volbu povolání a je preventistkou na malé venkovské škole rodinného typu. Ve školství působí devět let.

L: Co vám říká pojem peer aktivity?

H4: Tak já bych řekla, že je to nějaká spolupráce mezi žáky, mezi žáky a učiteli...mezi žáky.

L: V jaké souvislosti jste se s tímto pojmem setkala?

H4: Na školení když jsem byla na...setkání učitelů českého jazyka, tak jsme to řešili ve slohu, jak jako postupovat tady v těch slohových pracích. A potom ještě dvakrát ročně chodím na setkání metodiků prevence. Tak tam jsme to tak nějak načali tady to téma.

(text o peer aktivitách ve školním prostředí)

L: Které z peer aktivit na škole probíhají?

H4: Je to strašně složitá věc. Protože my se třeba tady o těch peer aktivitách bavíme v tom setkávání u těch metodiků prevence...a dřív to bylo takový jako obvyklejší, ale v současné době je těch skupin...jsem žádnou nepotkala. Žádnou skupinu dětí třeba zvenčí, která by si třeba něco připravila a mohli je sem pozvat do školy. Co my děláme...tak snažím se tady v těch občankách, tam je na to taková větší příležitost, tak se snažím tady o to peer učení...že ne že bych zvala tady jako ty skupiny, já nevím, starších, mladších, že bych je dávala dohromady, ale spíš se bavíme o tom systému učení, že někdo něco objevil nebo se mu zdá, že dělá něco líp, tak jako kdyby poučuje ty ostatní, aby to zkusili. Tak to je spíš v tady těchto předmětech.

L: Dobře.

H4: Tady jak máme tu podporu a poradenství, co se týče třeba přechodu na druhý stupeň nebo tady ti prvňáčci na začátku školního roku vím, že jsme říkali i rodičům, jo, nebo jsme...ti prvňáci třeba po týdnu, když ježí z těch ostatních vesnic, tak jsme vytvořili nějakou skupinku těch starších, kteří je třeba převádí přes silnici, doprovází je do té školy...tak tady tohle možná. No a co se týče tady tohohle, tohohle organizování, tak máme třeba na jaře akci Děti dětem, kdy děvčátka chystají pro ty mladší, pro školáky a první stupeň různé na celý den aktivity, soutěže, ale je to hrozně složitá věc. Protože oni, jak bych to řekla, buďto jsou taková, že bez toho dospělého oni se neobejdou a nebo si myslí, jako že to všechno zvládli dobře, a přitom, když se na to podívám, tak se mi to nelíbí, nebo to není tak dobrý, jak bych si představovala. Takže je to taková složitá věc a

těm dětem se do toho moc nechce. Takže až po nějaké motivaci, já nevím, známky nebo něčeho, tak potom se do toho zapojí, ale vždycky v každé třídě je nějaká skupinka, já nevím, dva, tři, kteří by všechno udělali, a zbytek se jenom tak táhne, takže je těžké je motivovat.

L: Čím si myslíte, že to je?

H4: Já o tom přemýšlím často. Já patřím tady ve škole mezi nejmladší učitele, takže si v období těch svých let tady na škole a tak pamatuju dobře. Problém je já nevím, jestli ty děti nemají podporu rodičů, že to pro ně nic neznamená. Vím, jak to bylo za nás, tak samozřejmě byly děti, které měly trojky, čtyřky, neučily se, ale to byla vždycky malá skupinka, která je táhla, kdežto teďka je to obráceně. Jo, že těch dobrých, co něco chtějí dokázat, co si to uvědomujou, že je to potřeba hned od začátku, je jeden, dva, a ten zbytek má takovou pohodu, nic je nezajímá, nemají motivaci od rodičů. Tak asi tímhle. Kdyby se začalo odmala, tak možná, ale zase na tom prvním stupni je to složitý v tom, že ty děti se musí naučit číst, psát počítat, je to pro ně náročné, je tam toho spoustu. Protože já když jsem nezanala ten první stupeň tak dobře, protože učím na tom druhém, a měla jsem spíš na střední školy aprobaci, tak jsem se sama zarazila, že je na tom prvním stupni toho tolik, co se mají naučit, a na tom druhém se toho hodně jenom opakuje. Takže kdyby té látky tam tolik nebylo, tak by na to blo víc času. Ted'ka na to není tolik času.

L: Takže peer aktivity podle vás patří až na druhý stupeň? Včetně peer učení?

H4: No tak to zase taková skupinová práce nebo práce ve dvojicích by se měla učit už odmala. Od první třídy. Ale nedokážu si přestavit, když nějaký čtvrták má problémy sám se sebou, tak že by s nějakým prvňáčkem...tady to vedení, to si myslím spíš druhý stupeň oproti prvnímu. Ale tady ty práce ve skupinkách a takové to, to je potřeba hned od začátku, protože jak pak ty děti ns to nejsou zvyklý, tak se to pak dává dohromady těžko na tom druhém stupni.

L: Který předmět je nejvhodnější pro zařazení peer učení?

H4: No tak mluvit o tom, učit se tady toto, tak to ta rodinná výchova, občanská výchova, v těch předmětech je to dobré, ale jako ty metody, možná slohové cvičení v češtině, ale zase...zas ten samotný příklad je dobrý, jak máte tady tu přírodovědu, přírodopis, zeměpis, tady ty, dějepis.

L: Jak podporuje škola peer aktivitu?

H4: No, snaží se o to díky tady těm akcím, protože to je, když bych měla shrnout tady to všechno, tak ty akce, to je věc, která by děcka mohla nejvíc bavit. Takže pořádáme různé věci, ptáme se od začátku roku, s čím by nám chtěli pomoci, co by chtěli udělat, takže tímto směrem.

L: V čem by mohly být peer aktivitu přínosem?

H4: Tak z různých stran. Pro učitele...učitel by se mohl soustředit na něco jiného, kdyby věděl, že se může na žáky spolehnout a že to dobře připraví, a on jenom bude nápomocen. Takže to je velký přínos časový. Pro žáky, si myslím, navzájem, že když slyší žák toho druhého, tak to bere takovým jiným způsobem, že ho nikdo nepoučuje, radí, jak by to mohlo být. To dítě to vezme daleko lepším způsobem. No a tady jak máte ty sociálně patologické jevy, tak ty peer aktivitu, když...podle mě to nemůže dělat kdokoliv. Já si nedokážu představit...není tady skupina dětí, třeba dvě, tři, které by byly schopné to udělat tak, aby zaujaly ty mladší, aby to měly dobře připravené. To je hodně složité. Podle mě by to měli být třeba nějakí středoškoláci, kteří by jezdili po školách. Ale říkám, kdybych objevila takovou skupinu, tak je hnedka vezmeme, a kdyby měli nad sebou nějaký, já nevím, dozor, kdo jim poradí, nebudou tam děcka vyřvávat, nudit se...ale ještě jsem takovou skupinu nepotkala. Takže já bych to propagovala, je to dobrá věc, když starší ukazují...nevím jako jestli se do toho nikomu nechce, je to složité, každý má svoje aktivitu a takhle...proč by se ještě po škole zabýval nějakým tady...tady těmito věcmi. Ale já bych to brala. Klidně bych to brala. Protože já když jsem dělala tady tu školu na metodiku prevence, tak taky tam docházeli učitelé z celé republiky, ale co všechny nejvíc oslovilo, tak když tam na nějakou besedu pozvali takovou skupinu, a tam byla, já nevím, třeba jeptiška, co byla znásilněná, někdo, kdo bral dlouho drogy...a tady ten osobní příběh toho člověka, který prostě dostal tu odvalu to říct na veřejnosti, tak to bylo prostě nejsilnější, co kdy mohlo být. Takže si myslím, že by to bylo dobré i pro ty děti, ale nevím, kam se mám obrátit, kde bych něco takového mohla sehnat.

L: Jaké jsou podle vás naopak nevýhody peer aktivitu?

H4: To nevím, to asi bych řekla, že ne. Když je něco dobře udělané, tak nevím, nedokážu si vysvětlit důvod, v čem by to mohlo nějak poškodit, nebo nějak...to určitě ne.

L: Dobře.

H4: A tady to, jak máte tu peer mediaci, tak pod tím si představuju, že když je nějaký problém, tak se to řeší v rámci toho kolektivu. To často děláme. Děcka to chtějí dělat, že to je baví se o tom jako kdyby bavít, ale někdy to...musí to být v rámci nějaké třídnické hodiny, protože někdy to zneužívají, když třeba...v češtině se musí probírat, tam jsou diktáty, které nemají rády, tak ony vytáhnou nějaký problém a diskutovaly by o tom čtrnáct dní a nemělo by to konce. Mám to ráda, je to na místě, ale musí to člověk korigovat, aby to nesklouzlo v tlachání o ničem.

L: To je ode mě všechno. Děkuju.

H4: Není zač.

Příloha č. 9

Informantce je asi padesát let. Její aprobací je biologie a výtvarná výchova, ale učí i jiné předměty. Učí 22 let na venkovské škole. Na této škole ji baví učit.

L: Co vám říká pojem peer aktivity?

I5: Nic, já jsem stará škola.

(text o peer aktivitách ve školním prostředí)

I5: Jo, tak to běžně děláme. To běžně děláme, minimálně v třídnických hodinách. Jo, to jsou běžné věci.

L: Já se vás, právě zeptám, které peer aktivity u vás na škole probíhají?

I5: Tak toto děláme běžně. Neformálním způsobem řešení konfliktů. Snažíme se, aby si oni mezi sebou řešili...si dokázali vyřešit ten problém.

L: Jak vypadá takové řešení problémů?

I5: Klidně, když je potřeba, obětujeme celou hodinu, přírodopis, výtvarku, to, co učím...a v třídnických hodinách.

L: A děláte vyloženě i mediaci jako takovou?

I5: Já to dělám spíš pocitově. A já si myslím, že se mi to daří, že se s děčkama dopracujeme k úspěchu a vyřeší si to samy. Probíhá to různými způsoby.

L: A co se týče prevence sociálně patologických jevů?

I5: Takt o má na starosti kolegyně. Když máme problém, tak zajdeme za ní, za metodičkou, a ona nám poradí...nebo prostě s těma děčkama pracuje.

L: Tady jde o to, že třeba starší žáci vytvoří nějaký program pro mladší.

I5: Takt o jsou třeba projektové dny. Starší někdy učí mladší...nebo i naopak mladší starší.

L: Jak probíhají projektové dny?

I5: Máme třeba Den Země, Braný den. To se žáci rozdělí do skupinek a vytvoří si program pro celou školu. Mají různé stanoviště, aktivitky...a Den Země buďto organizují já a děčka mi pomáhají...každý rok něco jiného.

L: Braný den mají tedy na starost žáci?

I5: Ano, učitelé se na tom vůbec nepodílí, žáci si to v třídnických hodinách nachystají, stanoviště jsou po celé vesnici. Někdo je s autem většinou objíždí. Třídní pak chodí s těma třídama po jednotlivých stanovištích.

L: Máte žakovský parlament?

I5: Ano, máme.

L: A jak funguje?

I5: Dobře. Teď tady začíná být snaha.

L: Jak k tomu přistupují žáci?

I5: Nadšeně. Akorát si myslím, že to nedotahují do konce. Vždycky vymyslí nějakou akci, ale už nevidí, že je potřeba udělat nějakou mediální...reklamu, potom že to musí mít nějaká jasná kritéria vyhodnocení, což oni nemají, potom třeba ani nevíme, jak to dopadlo ty výsledky, takže je to takový...a nebo oni něco vymyslí a už nedomyslí, že je potřeba

to a to. Ale teď je to mnohem lepší.

L: V čem byla ta změna?

I5: Nový učitel. U nás děti chtějí dělat, učí se to dělat. Prostě ten pan učitel to chce dělat. On to chce dělat. My máme štěstí, že na této škole jsou děcka, který to vrací zpátky. My jim hodně dáváme a oni nám to vrací. Jsou rádi, dávají nám to najevo, že třeba zdraví a tak. Já ráda učím na této škole.

L: A co se týká jednodušších peer iniciativ?

I5: Děláme, to děláme. Třeba ty nástěnky, teď jsme dělali palmový olej, jako téma, děcka sbíraly obaly, oni přijdou, připnou si tot am na tu nástěnku. Oni vymýšlí...jako jo, myslím si, že to takhle funguje.

L: A funguje tady nějak podpora a poradenství?

I5: Ne, to ne...jako že by byl vyškolený třeba nějaký žák a ostatní by za ním chodili pro radu nebo tak.

L: Zapojujete peer učení?

I5: To máme, úplně běžně. I rodiče k nám chodí učit, mladší učí starší, starší mladší, všechno.

L: Jak to probíhá?

I5: Tak třeba paní učitelka, která učí na nižším i na vyšším stupni si třeba k osmákům pozve někoho ze třetí, aby jim vysvětlil nějakou látku, kterou už mají dávno umět, oni se zastydí...začnou se učit. Nebo ti mladší zase mají jinou zkušenost, když je třeba v angličtině přijde něco naučit starší spolužák. Nebo Den jazyků teďka byl, že vlastně starší žáci měli aktivity pro ty mladší.

L: Dobře.

I5: My tady máme hodně akcí, já si myslím, kde se prolínají ty ročníky. A nemají strach třeba pátáci s devátáky, sedmáky...i na kroužek třeba chodí žáci napříč ročníky. Nemají problém spolupracovat.

L: Jak často zařazujete peer učení?

I5: No, teď se snažím co nejvíc. Že se učím s něma dělat takhle ve skupinkách, ale to se musí naučit ty pravidla, aby to fungovalo.

L: V jakém věku je podle vás nejvhodnější začít zařazovat peer aktivitu?

I5: Peer učení od školky. Třeba my jsme měli projekt, kdy devátáci šli učit do školky, celý den jsme věnovali... každý žák měl dvě děti, měli jmenovky, aby věděli, kdo ke komu patří...úžasné to bylo pro ty školáče, že měli svého velkého kamaráda. A oni zase byli ti devátáci úplně v šoku, jak je těžký zvládnout ty dvě děti, a od té doby vždycky říkají, jak to mám těžký. Ale vzpomínají na to rádi. I ti grázlíci v uvozovkách, celá třída.

L: Máte zavedené i to, že když jde prvňák do školy, má mentora z vyšší třídy?

I5: Ne, ale přemýšlela jsem o tom, že by prvňáčci mohli mít svého velkého kamaráda. Tento rok jsem to chtěla dělat, ale to je tolik práce, že i když mě to napadne tak to třeba nedotáhnu do konce. Ale vím, že šestáci chystají pro budoucí prvňáky vždycky upomínkové předměty na zápis a tak. Hodně chodí školáči do první třídy, aby se seznámili.

L: Dobře, takže peer učení od školky. A co zbylé peer aktivitu?

I5: No, ten parlament. Jako malí mají hodně nápadů, ale fakt to ještě neposoudí z různých hledisk že proč to nejde. Jako ještě si myslím, že nejsou schopní pochopit to...ten daný nápad, proč není proveditelný. Ale možná, že na některých školách to funguje i pro první stupeň, já fakt nevím.

L: Dobře.

I5: Ale zase kdyby to bylo až na střední škole, tak si myslím, že by je pak k tomu už nikdo nedokopal. Proč by dělali něco navíc? To by bylo už těžký začínat. Pro mě šestáci jsou děcka, který přijdou z prvního stupně a jsou strašně nadšený do všeho, takže tam je dobrý si je podchytit. Takže asi ten druhý stupeň.

L: Jak podporuje škola peer aktivitu?

I5: Podporuje, určitě ano. Hodně.

L: V čem jsou peer aktivity přínosem?

I5: Podle mě si děcka při těch aktivitách ani neuvědomí, že se učí. Učení je zápis do sešitu, nějaká známka. Ale prostě tím, že něco vytváří, tvoří, baví se, nesedí jako normálně, tak se toho spoustu naučí a ani si neuvědomí, že je to taky učení, a to kolikrát důležitější, než ty fakta, která si můžou najít. Ono je dobré, a to jsem se až divila, se jich zeptat, co všechno se dneska naučili, a oni si na to přijdou, že se třeba naučili mluvit v celých větách...a spoustu věcí. Takže jako dělá se s něma dobře, ale člověk se to musí taky naučit. Je to dobrý, ale ne vždy třeba já v mých hodinách mám na toto čas. Ale sem tam to zařadím. Ale učiva je strašně moc. Učiva je stále stejně, ale času je méně, tolik aktivit je na škole. Musí se probrat učivo, že jo, ale toto je nějaká nástavba, co můžu dát navíc těm dětem, takže se to učím.

L: Jaké jsou naopak nevýhody peer učení?

I5: Člověk si to nemůže dovolit každou hodinu. To by nestíhal. Já to zařazuju třeba při opakování nebo když supluju. Proberu desetkrát méně učiva než co musím probrat. Takže je to spíš takový bonus. Nejhorší je to nakonci roku, kdy musíte všechno dohnat.

L: A jaký předmět je nejvhodnější pro zařazování peer učení?

I5: Tak můj předmět je taky dobrý, ale ještě to jako nezvládám zařazovat v každé hodině nějaké ty skupinové práce. Ale zase je asi dobrý to střídat. Někomu to třeba taky nevyhovuje pořád.

L: Dobře, to je všechno. Tak děkuju.

I5: Není zač.

Příloha č. 10

Informantce je asi 35 let. Její aprobace je čeština a občanská výchova, učí ale češtinu a angličtinu. Má čtrnáctiletou praxi. Učí na základní škole na větší vesnici. Škola má asi 230 žáků, v ročníku je většinou jen jedna třída, výjimečně dvě.

L: Co vám říká pojem peer aktivity?

I5: Peer aktivity? Dokaážu si to přeložit, ale nevím, jestli je to konkrétní termín, pro něco

konkrétního.

(text o peer aktivitách ve školním prostředí)

L: Které peer aktivity u vás na škole probíhají?

J5: Určitě já zařazuju peer učení.

L: Jak často?

J5: Někdy třikrát za měsíc, někdy jednou za tři měsíce. Já nedokážu říct...tak nějak...celkové číslo.

L: Jak u vás vypadá peer učení?

J5: Zase když jsou třídy, že je půlka slabších a nezvládá třeba přídavná jména, tak tam to většinou vychází, že jeden je k jednomu. Ten silnější žák, tak ho zařadím do skupinky A a učí někoho ze skupinky B. Ale stává se třeba v této třídě, že je hodně dobrých, takže si sednou společně, řeší nějaký úkol. A jen pár z toho áčka má k sobě někoho slabšího. Ale může to být i opačně. Že pár z áčka má kolem sebe skupinku. Že jeden slabší žák je k jednomu silnějšímu.

L: Je to výhodné i pro toho „zdatnějšího“ jedince?

J5: Určitě. Protože když člověk učí, tak mu pár věcí dojde až ve chvíli, kdy učí.

L: V jakém věku je podle vás nejvhodnější začít zařazovat peer aktivity?

J5: Já si myslím, že to peer...ted'ka teda mluvím jenom o tom peer učení, jsem na druhém stupni, takže nemám zkušenost s prvním, ale já to zařazuju od šestky.

L: Probíhají u vás na škole ještě nějaké další peer aktivity?

J5: Jako jo, ale není to tak oraganizované. Žákovský parlament existuje, jo, ale do jaké míry jsou nějaká stanovená pravidla...určitě jarmark, ale to spíš učitelé, jo, zase. Někdy se stane, že žáci ze žakovského parlamentu navrhnou nějakou aktivitu, třeba den modrých, modré barvy pro celou školu.

L: Žákovský parlament se schází pravidelně?

J5: Ano, tojo.

L: Ten podle vás má smysl i na prvním stupni?

J5: To nedokážu posoudit. Nedokážu si ale představit, že by ho uřídili sami.

L: Jak přistupují žáci k peer aktivitám?

J5: Ti vybraní, většinou se přihlásí sami a jsou to organizační typy, tak ti k tomu přistupují velmi zodpovědně.

L: Jak se u vás volí parlament?

J5: Volí jej žáci, ale já samozřejmě vždycky, říkám, že si myslím, že by to měl být ten a ten.

L: A co se týče jednodušších peer iniciativ?

J5: To já moc neřeším.

L: A peer podpora a poradenství?

J5: To vůbec.

L: A prevence sociálně patologických jevů?

J5: Ty lekce, když vytvoří starší pro mladší, to se musí týkat jenom sociálně patologických jevů, nebo třeba i v angličtině?

L: Kdyby to bylo v angličtině, tek by to bylo spíš peer učení.

J5: Takže aby se to týkalo tady těch cigaret nebo alkoholu, to ne. Ale angličtinu jsme takhle organizovali, nevím kolikrát. Já jsem to organizovala jednou, že šli s...devátáky, deváťáci, že šli do třetí třídy a vymýšleli pro ně aktivity.

L: A peer mediace?

J5: Dobrý nápad, ale neřešili jsme to takhle, ne. Většinou...buď si to nechají sami pro sebe a nebo běží za mnou.

L: Co je podle vás přínosem peer aktivit?

J5: Děcka se podle mě učí zodpovědnosti. Učí se pohlížet na různé věci dospělým pohledem a možná i...líp si...učí se organizovat si čas, tu skupinku, kterou učí, nebo i připravit si materiály a v tom peer učení si to musí promyslet, jak to řeknou tomu spolužákovi...tím, že přemýšlejí o tom učení z jiného pohledu.

L: Jaké jsou naopak nevýhody peer aktivit?

J5: Když se to nepodaří...to zastřešuje učitel a když se to nepodaří zorganizovat úplně jak by to mělo být, tak ty aktivity vyjdou samozřejmě úplně v niveč. Jsou k ničemu, Buď se nudí...nebo zlobí a nedosáhne to těch výsledků, co by mělo.

L: Jak přistupují žáci k peer aktivitám, konkrétně k peer učení?

J5: Moji žáci to mají rádi. Pokud vyloženě není nějaký konfliktní žák, tak...mají stanovenou třeba čtvrt hodiny, potom mi musí říct, co řekl ten druhý dobře, co špatně, v čem dělá chyby...Jednou mi ale řekla jedna žákyně, že nic nedělám jako učitel, tak jsem se jí pak snažila vysvětlit, že já to musím všechno připravit.

L: Jak podporuje škola peer aktivity?

J5: Já bych řekla, že moc ne. Že spíš paní ředitelka něco navrhovala, ale že učitelé pro to moc nejsou, takže většinou...v některých předmětech, záleží na učiteli. Jenom co se týká toho dne jazyků, který je prostě nařízený, že bude. Tam byl problém sehnat takový počet učitelů cizojazyčných, tak se to dělá, že žáci z vyšších ročníků učí ty mladší. Pro učitele je to vždycky práce navíc.

L: V jakých předmětech je nejvhodnější zařazovat peer aktivity?

J5: No tak...ve výchovných si to moc neumím představit. Já myslím, že angličtina, čeština.

L: To je všechno, děkuju.

J5: Nemáte zač.

Příloha č. 11

Peer mediace

Pojem mediace znamená řešení sporů bez využití soudního systému, neformální způsob řešení konfliktů, ve kterém jsou obě strany zapojeny dobrovolně. Přítomna je

i třetí osoba, nestranný mediátor. V případě peer mediace se jedná o žáka. Ten spor neposuzuje a nehodnotí, neřeší, pouze pomáhá najít řešení, které by vyhovovalo oběma stranám. Zavedení mediačních procesů do prostředí školy přináší vytvoření bezpečného prostředí pro všechny a tím také dochází k eliminaci vzniku sociopatologických jevů.

Prevence sociálně patologických jevů

Do této kategorie patří například takové aktivity, ve kterých starší žáci vytváří ve skupinách lekce pro spolužáky z nižších ročníků. Žáci například pracují v průběhu celého roku na lekci, která by měla sloužit jako prevence kouření cigaret. Vyhledávají informace, sdílí své zkušenosti, vedou rozhovory. Učí se také pracovat s počítačovými programy pro sestavení prezentace a zdokonalují svůj přednes. Na konci roku pak prezentují své výtvary nižším ročníkům.

Peer iniciativa

Ve školním prostředí si pod tímto pojmem můžeme představit takové aktivity žáků, které podporují jejich samostatné jednání, a zapojení se do činnosti školy. Dávají jim možnost rozhodovat a realizovat vlastní nápady. Učitelé zasahují jen minimálně, jsou spíše v roli supervizora. Žáci se na ně mohou obracet, pokud si neví rady, učitel sám ale není iniciátorem.

- Jednodušší iniciativy - Žáci organizují jednorázové akce ve škole (školní besídka, jarmark apod.). Do této kategorie lze zařadit i běžné aktivity jako je správa nástěnky či výzdoba školy.
- Dlouhodobější iniciativy - Příkladem může být žákovský parlament.

Peer podpora a poradenství

Peer podpora spočívá ve vytvoření sítě žáků, kteří si vzájemně předávají své zkušenosti, znalosti, poskytují si emocionální nebo sociální pomoc. Může mít různé formy:

- Peer mentoring - Odehrává se mezi dvěma žáky, z nichž jeden, mentor, je v určité situaci zkušenější, pohybuje se v daném prostředí delší dobu. Druhou osobou je pak žák, který je v situaci nový, snaží se proniknout do dění, se vším se seznámit. Ve školním prostředí by se mohlo jednat například o situaci, kdy žák z prvního stupně přechází na druhý stupeň a mnoho věcí je pro něj neznámých, nebo vstup do první třídy. Peer podporou je v takovém případě stav, kdy začínající prvňák má svého mentora z řad deváťáků.
- Peer listening - Je vybráno několik žáků (přirozených autorit), kteří projdou speciálním školením a poté jsou ostatním žákům k dispozici během přestávek. Žáci si s nimi mohou promluvit o věcech, které je trápí.

Peer učení

Peer učení probíhá takovým způsobem, že se žáci učí od sebe navzájem. Kromě samotných znalostí si předávají také know-how, jak si nejlépe danou látku osvojit. Nedávno totiž sami byli v pozici toho, kdo musel danou látku pochopit a mají tuto zkušenost čerstvě v paměti. Žáci mezi sebou mluví jazykem, který je jim bližší než odborný výklad učitele. Peer učení by mělo doplňovat výklad učitele, mělo by sloužit k dovysvětlení probírané látky a především k jejímu procvičení. Radíme sem jak učení jeden na jednoho, tak vzájemné učení se žáků v rámci skupiny nebo učení mezi více skupinami navzájem. Záleží také na věku zúčastněných nebo na tom, jakým způsobem si žáci střídají role.