



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Adaptační kurzy ve školách z hlediska prevence rizikového chování

Vypracovala: Kateřina Manová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Kateřina Manová

Poděkování

V první řadě děkuji vedoucímu své bakalářské práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi udílel. Dále bych ráda poděkovala participantům, kteří se podíleli na rozhovorech. Závěrem bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mi byli během studia velkou oporou.

Abstrakt

Bakalářská práce se v teoretické části věnuje definicím pojmů, popisu vztahů ve skupinách a samotným adaptačním kurzům v širokém pojetí. Je zde zmíněna problematika rizikového chování a také prevence rizikového chování. Cílem této bakalářské práce je pomocí polostrukturovaného rozhovoru zjistit názor participantů na význam adaptačních kurzů a vymezení cílů před adaptačními kurzy. Dalším důležitým cílem práce je zjistit, jak informanti vnímají propojenost adaptačních kurzů s prvky prevence rizikového chování. Závěrem jsou uvedeny zkušenosti participantů s různými druhy reflexe. Vzhledem k cílům práce byl vybrán kvalitativní výzkum, kterého se účastnilo celkem 5 respondentů z různých základních škol a gymnázií a odpovídali na 12 otázek. Výsledky výzkumu se převážně shodují s odbornou literaturou, mnohdy však participanté uvádějí i pohled z jiné perspektivy.

Klíčová slova: adaptační kurz, rizikové chování, prevence, žák

Abstract

The theoretical part of the bachelor's thesis deals with terminology connected to adaptation school courses, description of relationships between people in groups and it introduces school adaptation courses in detail. It also mentions issue of risky behaviour and its prevention. The aim of this bachelor's thesis is to find out participants' views on the importance of adaptation courses and on setting goals before adaptation courses by using semi-structured interviews. Another important goal of the thesis is to find out how participants perceive connection of adaptation courses with elements of prevention of risky behaviour. Finally, the participants' experiences with different types of reflection are presented. A method of qualitative research was used in the thesis, where a total of 5 respondents from various primary schools and grammar schools participated and answered 12 questions. The results of the research mostly correspond with the professional literature, but the participants also present a view from a different perspective at some points.

Key words: school adaptation course, risk behaviour, prevention, student

OBSAH

Úvod.....	7
1 Teoretická část.....	9
1.1 Definice základních pojmů	9
1.2 Vzájemné vztahy mezi dětmi – skupiny	12
1.3 Adaptační kurzy.....	14
1.3.1 Charakteristika adaptačních kurzů a jejich cílů	14
1.3.2 Pravidla adaptačních kurzů.....	16
1.4 Zážitková pedagogika	19
1.5 Rizikové chování.....	21
1.5.1 Faktory ovlivňující rizikové chování	23
1.5.2 Syndrom rizikového chování v dospívání.....	25
1.6 Prevence rizikového chování.....	27
1.6.1 Pojetí prevence rizikového chování	27
1.6.2 Prevence rizikového chování ve školství.....	28
1.6.3 Evaluace preventivního programu.....	29
2 Praktická část.....	30
2.1 Výzkumné šetření a jeho cíle	30
2.2 Metodologie výzkumného šetření	31
2.3 Charakteristika výzkumného vzorku	32
2.4 Prezentace dílčích výsledků výzkumu	34
2.5 Diskuze	53
Závěr	56
Seznam použité literatury	57
Seznam obrázků a tabulek	59
Seznam příloh	60

ÚVOD

Adaptační kurzy se na mnoha školách staly neodmyslitelnou součástí začátku školního roku. Adaptační, seznamovací nebo Go kurzy jsou jedinečnou příležitostí, jak se za krátký čas seznámit, stmelit, poznat se mimo školní prostředí a v neposlední řadě prožít neopakovatelné zážitky, na které žáci mohou vzpomínat v průběhu následujících let. Kromě samotných adaptačních kurzů je v dnešní době hojně diskutovaným tématem také rizikové chování a jeho prevence. V této bakalářské práci jsou tedy hlavními oblastmi výzkumu adaptační kurzy ve spojení s prevencí rizikového chování.

Téma adaptačních kurzů z hlediska prevence rizikového chování jsem si pro závěrečnou práci vybrala z několika důvodů. Prvním byl ten, že přibližně čtyři roky působím jako instruktorka na adaptačních a jiných sportovních kurzech, tudíž s nimi mám osobní zkušenost. Druhým důvodem bylo nahlédnutí na adaptační kurzy z pohledu prevence rizikového chování, neboť se domnívám, že se jedná o velmi důležitou součást školního vzdělávání. Poslední hlavní motivací bylo možnost porovnání mé praxe s praxí zkušených pedagogů a také zpětná vazba, kdy jsem si mohla odpovědět, co v praxi dělám správně a co popřípadě mohu ve svém přístupu změnit či do programu kurzů přidat.

Teoretická část práce se na samém začátku věnuje definicím pojmů a vztahů dětí ve skupinách. Dále je tato část věnována popisu toho, co je adaptační kurz, jak by měl takový kurz vypadat, jaké by si měl pedagog nebo instruktor klást cíle a v neposlední řadě jaká by na kurzu měla platit pravidla. Následuje kapitola seznamující s pojmem zážitková pedagogika, poslední dvě části jsou věnovány rizikovému chování a jeho prevenci.

Praktická část obsahuje cíle výzkumu s jasně definovanými otázkami. Dále představuje metodiku výzkumu, kdy byly na diktafon pomocí polostrukturovaného rozhovoru nahrány odpovědi respondentů, které byly následně přepsány do písemné podoby a porovnány s odpověďmi ostatních participantů. Jednotliví participanté jsou krátce představeni a jsou prezentovány dílčí výsledky výzkumu.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak informanti vnímají adaptační kurzy, jaké si kladou cíle před začátkem samotného kurzu a zda se názory informantů shodují s odbornou literaturou. Neméně důležitou částí práce je také zjistit, jak participanté vnímají

adaptační kurz z pohledu preventivních programů, zda kurzy jsou nebo nejsou propojeny s prvky prevence rizikového chování, popřípadě jakým způsobem. Poslední zkoumanou oblastí jsou druhy reflexí, které informanti pojmenovávají.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Definice základních pojmů

V první části bakalářské práce budou vymezeny základní pojmy týkající se třídní skupiny. Definovány budou slova jako např. žák, skupina, třídní skupina a další.

Žák

„Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk.“ Pojmem „žák“ také široká veřejnost nazývá dítě, které navštěvuje základní školu. Český jazyk neumožňuje souhrnný název pro všechny osoby začleněné do konkrétního kolektivu či třídy jako je tomu např. v angličtině u slova „learner“. (Průcha & Mareš, 2013, s. 389)

Skupina

„Soubor dvou nebo více osob, které mohou mít náhodné a volné vztahy (např. cestující ve vlaku) nebo těsné a intenzivní vztahy.“ Vztahy, které fungují ve školní skupině, spadají do druhé kategorie – tedy těsné. Dále skupinu můžeme dělit dle velikosti na „malou a velkou“, ale také dle vztahů – „formální“ skupina (třída ve vztahu žák – učitel) vs. „neformální“ skupina (skupina kamarádů, kteří jdou ven). (Průcha & Mareš, 2013, s. 265) Podle Hartla (2004, s. 246) je skupina „seskupení osob, které spojuje určitý znak či vztah, vzájemná závislost“.

Třída

„Skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole; základní sociální a organizační jednotka škol.“ Podle MŠMT je v ČR dané pravidlo, že za třídu se považuje skupina na škole, která má v průměru alespoň 17 žáků, jsou zde však výjimky v podobě malotřídních škol a tříd se specifickými potřebami (odlišná kultura, jazyk) ("Vyhláška č. 482005 SB., o základním vzdělání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.pdf", 2005). Dále třídu můžeme definovat jako „Prostorovou jednotku, v níž probíhá vyučování.“ (Průcha & Mareš, 2013, s. 318)

Klima třídy

Interní vztahy každé třídy, které si tvoří sami žáci. Postupně si žáci do svého chování integrují postupy vnímání, prožívání a reagování jednotlivých žáků. Promítá se zde nejen

to, jak žáci fungují mezi sebou, ale i funkčnost vztahu s učitelem, tedy vztah žák – učitel. Klima třídy také můžeme vysvětlit jako dlouhodobé jevy ve třídě. Oproti tomu atmosféra třídy je krátkodobý stav. (Průcha & Mareš, 2013) Další pohled na problematiku uvádí Urbánek (2020), který mimo jiné zdůrazňuje unikátnost každého klimatu, a tedy i kolektivu, a v důsledku toho i možné odlišnosti týkající se vnímání reality.

Učitel

Patří mezi základní pilíře vzdělávání. Je to „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník.“ Učitel je ve škole nejen od toho, aby v hodině žáky seznámil s danou látkou, ale i proto, aby se podílel na spoluutváření klimatu třídy. Dále má za úkol poskytovat zpětnou vazbu v procesu učení. (Průcha & Mareš, 2013, s. 326)

Vztah učitel – žák

Vztah, který se zásadně podílí na průběhu i výsledku celého procesu vyučování. Je dán v první řadě obecně sociálními rolemi a dále je také ovlivněn jednotlivými rysy obou osobností (např. věkem, pohlavím, různými očekáváními, druhem předmětu, ale i způsobem vyučování). V návaznosti na tento vztah se utváří i klima třídy. (Průcha & Mareš, 2013, s. 374)

Vztah žák – žák

Vztah, který ovlivňuje učení, chování, celkovou spokojenost ve třídě a s tím i související klima třídy. Je podmíněn věkem, pohlavím, sociální vrstvou a dalšími faktory. Na vztah dvou žáků se můžeme koukat hned z pěti různých hledisek. V první řadě vychází ze samotné instituce školy a jedné z jejích funkcí – socializace žáků. Dále je zde pohled vývojově psychologický, pedagogický, pedagogicko-psychologický a v neposlední řadě musíme uvažovat také faktor vnímání rizikového chování. (Průcha & Mareš, 2013, s. 374)

Rizikové chování

Je taková forma chování, která má negativní vliv na zdraví, sociální fungování či psychiku jedince nebo jeho okolí. Mezi toto jednání můžeme zařadit např. problémy s návykovými látkami, rizikové sexuální chování, kriminalitu, ale i na první pohled nevinné činnosti jako je sklon k adrenalinovým sportům či rychlá až agresivní jízda v automobilu. (Mioviský et al., 2015a)

Poruchy chování

Jednání, které neakceptuje normy společnosti, ve které se člověk/dítě nachází. Miovský (2015a) se s výkladem Průchy ztotožňuje a zároveň přikládá, že toto jednání ovlivňuje jak jedincovo fyzické i duševní zdraví, tak i jeho vazby k ostatním. Dále navazuje opět Průcha, který tvrdí, že příčinami poruch chování jsou buď nedostatečné sociální vazby spojené s nedostatečnou výchovou nebo narušení centrální nervové soustavy a s tím spojené vývojové či specifické poruchy (např. ADHD). (Průcha & Mareš, 2013, s. 209)

Adaptace

Přizpůsobení se člověka (popř. organismu) podmínkám, kterým je vystaven. (Průcha & Mareš, 2013, s. 11)

1.2 Vzájemné vztahy mezi dětmi – skupiny

Děti se každodenně pohybují v kolektivech, a to buď školních či mimoškolních. V obou zmíněných platí, že základní znaky fungujícího kolektivu jsou vzájemná komunikace, důvěra, podpora a pocit sounáležitosti. Děti samotné mají své cíle často nastavené stejně či podobně. Skupiny můžeme kategorizovat podle typu. (Nakonečný, 2009).

Tím prvním typem je velikost skupiny. Ta může být malá a velká. Malá skupina se vyznačuje tím, že všichni její členové se znají a mají navázané intrapersonální vazby. Do této kategorie můžeme zařadit třídní kolektiv či skupinu na zájmovém kroužku. Oproti tomu ve velké skupině se děti navzájem neznají a jejich vztah je velmi omezen a často pouze zprostředkovan. Vyznačují se společnou sounáležitostí v určitém směru např. tradice, ideologie a mají společný cíl.

Dále můžeme skupinu rozdělit dle povahy vazeb, a to na primární a sekundární. Zatímco v primárním vztahu jde hlavně o vztahy mezi členy jako takové, tak v tom sekundárním nemusí mít členové velké integrace mezi sebou. V této sekundární skupině jde totiž především o výkon celé skupiny a ta jakožto taková má mnohem větší význam než její jednotliví členové. Často jsou v této skupině rozděleny pozice.

Dále dělíme skupiny dle způsobu vzniku na formální a neformální. Formální skupinou se rozumí skupina osob, která se setkala za určitým účelem. V této skupině jsou jasně definovaná pravidla, úkoly jednotlivých členů a cíle. Do této skupiny se řadí školní třída či pracovní kolektiv. Oproti tomu neformální skupina vzniká často ze spontaneity a není zvykem hierarchické uspořádání členů nebo jsou tito členové voleni na základě oblíbenosti v kolektivu. (Nakonečný, 2009)

Weiner (1968) ještě k tomuto rozdělení doplňuje, že neformální skupiny mohou vznikat a často vznikají pod formálními skupinami. Dále uvádí, že neformální skupina může mít vliv na formální skupinu a že neformální skupina je v podstatě podmíněna skupině formální – tento jev nazývá primární a sekundární skupinou, čímž se dostává do odlišného rozdělení s novějším od Studia psychologie (2020). Weiner se také dostává k závěru, že neformální skupina bez té formální nemůže ani vzniknout. Je nutné podotknout, že Weiner rozdělení skupin uvádí v souvislostech průmyslového závodu, avšak fungování skupin je z pohledu jejich utváření stejné i např. ve škole.

Poslední rozdělení skupin, které uvádí Nakonečný (2009), je dle přesvědčení každého člena – čili jak se daný člověk ve skupině cítí. V prvním případě se člověk cítí být členem skupiny a v případě, kdy o skupině mluví, užívá zájmeno „my“. Opakem je vztah jedince ke skupině, kdy se necítí být jejím členem a od skupiny se distancuje. Referenční přesvědčení značí jistou identifikaci se skupinou, avšak člověk se nemusí cítit jako jejím členem, pouze se ztotožňuje s jejími názory či chováním.

Pokud se zaměříme na vztahy mezi dětmi ve skupině, lze konstatovat, že všechna rozdělení do skupin výše se u dětí objevují. Aniž by si to uvědomovaly děti či samotní učitelé, tyto vazby fungují nejen v mimoškolních kolektivech, ale i v samotných třídách.

Do vzájemných vztahů lidí můžeme zařadit i skupinovou dynamiku, v jejíž podstatě jde o formování skupiny, které lze rozdělit do čtyř kategorií podle vývojových fází dané skupiny. Při tom platí, že ne každé skupině se podaří projít všemi fázemi, a zvláště pak finální fází, která se vyznačuje absolutní sounáležitostí jednotlivých členů a celkovým zvýšením výkonnosti skupiny. První fází v této dynamice skupiny je samotné *formování* kolektivu. Tato fáze se vyznačuje tím, že všichni členové se snaží ukázat v tom nejlepším obraze, nejsou vyčleněné role a všichni se navzájem spíše opatrně seznamují. Po této fázi přichází na řadu *bouření*, které je typické prosazováním názorů. Toto období má kromě negativ i svá pozitiva a těmi jsou vyjasnění rolí ve skupině a vytvoření struktury týmu. Po fázi *bouření* přichází fáze *normování*, ve které jde o uklidnění atmosféry ve skupině, vytvoření si vlastních pravidel a přijmutí rolí jednotlivými členy, což částečně vede i k vyhýbání se konfliktům. Vrcholnou fází skupinové dynamiky je *růst výkonnosti*, kdy skupina funguje efektivně, cíleně řeší problémy a přináší radost a zpětnou vazbu jednotlivým členům. (Beneš et al., 2016)

1.3 Adaptační kurzy

Adaptačními kurzy rozumíme akce, které mají za úkol seznámit osoby, popřípadě stmelit kolektiv, který se již zná. Mezi adaptačními kurzy je velká diference z hlediska toho, pro koho je kurz určen. Může to být školní třída či pracovní kolektiv. Školní adaptační kurzy začaly být v oblibě a užívají se zpravidla při nástupu na osmiletá gymnázia, při přechodu na druhý stupeň ZŠ, ale i v prvním ročníku SŠ a VŠ. Tyto kurzy se často vyznačují konáním v jiných prostorech, než se kolektiv běžně bude pohybovat či pohybuje; trendem je pořádání adaptačních kurzů v přírodě. Zpravidla se tyto kurzy konají na začátku školního roku (tedy v září). Mají pozitivní přínos pro celý kolektiv a žákům přináší nové vzájemné interakce a zážitky, které spolu později mohou sdílet. Kurzy mimo jiné přispívají k budování samostatnosti (především tedy u adaptačních kurzů na ZŠ).

1.3.1 Charakteristika adaptačních kurzů a jejich cílů

Obecně lze adaptaci chápat jako přizpůsobení se člověka (popř. jiného organismu) podmínkám, respektive prostředí, kterému je vystaven (Řezáč, 1998, s. 45). Při konkretizaci definice pro třídní kolektiv je pak adaptace dle Hartla a Hartlové (2010, s. 12) „proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám, poruchy chování jsou pak chápány jako ztroskotání adaptace.“ Z tohoto lze vyvodit, že v případě, že se žáci vůbec neznají, je adaptační kurz jednou z nejlepších možností, jak jednotlivé žáky seznámit. Cílem však není pouhé seznámení žáků, ale i apel na vytvoření vazeb mezi žáky, na poznání jejich povah a nalezení místa ve skupině. Dále je důležité propojit prožitky na fyzické i emocionální úrovni. A je-li pak již ve známém kolektivu nový žák, díky tomuto kurzu je jeho adaptace snadnější. Dalším účelem je navázání vazby mezi žáky a učitelem, často pak i mezi rodiči a učitelem. A pokud se vazby podaří navázat, vede to ke snadnější práci ve školním prostředí z důvodu předešlé pozitivní vazby. (Kudláček, 2004)

Adaptační kurzy jsou poměrně novodobou záležitostí, ale i přesto se můžeme setkat s různými pojmenováními, pod kterými se ve většině případů skrývá stejný cíl, kterým je poznání a utužení kolektivu. Tím prvotním názvem byl Projekt GO!. V roce 1989 vytvořil tým ve složení Jana Matějková, Radek Schindler a Vladislav Halada, instruktoři projektu Prázdninová škola Lipnice, „první ideu vyplnit obrovskou mezeru lidského přístupu ke

čtrnáctiletým nastávajícím studentům prvního ročníku střední školy.“ (Kudláček, 2004, s. 56) Tento projekt můžeme považovat za prvopočátek adaptačních kurzů, které mají mnoho synonym jako je go kurz, go kemp, adaptační soustředění, start kemp, stmelovací soustředění, seznamovák atd. Na různých školách se můžeme setkat s rozdílným názvem kurzu, avšak důležitý je jeho význam. (Krauter, 2001) Prázdninová škola Lipnice je nezisková organizace, která za svou dobu působnosti vytvořila mnoho programů a vymyslela spoustu her. Jejím cílem je ukázat, že učit se lze zábavnou formou a mimo to si žák osvojí další schopnosti a dovednosti důležité pro život. Kurzy Prázdninové školy Lipnice jsou nabízeny školám, ale i široké veřejnosti a spolupracuje také s neziskovým sektorem. (*Prázdninová škola Lipnice, 2020*)

V několika bodech budou shrnuty hlavní cíle Kurzů GO!, jejichž hodnota neklesá ani dnes a každá část těchto cílů patří mezi základní principy všech školních adaptačních kurzů:

1. Vytvoření přátelské, tolerantní a pevné skupiny, v níž bude pedagog působit jako průvodce na cestě poznání školy radosti
2. Příležitost pedagogů vidět žáky jako své mladší kolegy a jedinečné osobnosti
3. Propojit vzájemnou fyzičnost i emocionalitu před nástupem do školy důležitou pro nalezení svého místa ve třídě
4. Plynulý přechod z dětství do dospělosti (v případě kurzu na SŠ)
5. Uvědomění si, že škola je prostor, kde si žáci mohou plnit své sny

(Hanuš, 2004)

Těchto cílů se dosahuje přirozeným učením, které na adaptačních kurzech probíhá formou her a prováděním různorodých činností. Celý proces učení je založen na vlastní zkušenosti a možnosti si vše tzv. osahat, vyzkoušet. Je to též velmi úzce provázáno se zážitkovou pedagogikou, o které najdete zmínku níže.

Dle Dubce (2007) je smyslem adaptačních kurzů pět pilířů, které neodmyslitelně patří ke každému adaptačnímu kurzu. Můžeme je zároveň považovat i za znaky, které nám pomáhají během několika dnů zvládnout proces adaptace, který by ve škole trval v řádech měsíců. Prvním pilířem je pobyt mimo školu, který má vliv na chování a prožívání žáků z důvodu vytržení z jejich přirozeného a známého prostředí. Další dva pilíře souvisí se společnými prožitky, které mají co dočinění se zážitkovou pedagogikou,

a se spoluprací, která pomáhá stmelovat skupinu. Volným časem se potom rozumí nekoordinovaný a nestrukturovaný čas žáků, kteří mají možnost vzájemně komunikovat nebo zahrát hru dle vlastního výběru. Posledním pilířem je provázející přístup, který podněcuje žáky ke vzájemným interakcím či aktivitě a zároveň určuje pravidla, která se musí dodržovat.

Na obrázku č. 1 je zobrazena pyramida lidských potřeb tak, jak ji dle Kressy & Procházky (2019) lze aplikovat na problematiku adaptačních kurzů.

Obrázek 1: Vztah potřeb a koncepce adaptačního kurzu



(Kressa & Procházka, 2019)

1.3.2 Pravidla adaptačních kurzů

Každý kurz by měl mít pravidla. U adaptačních kurzů tomu není jinak a platí několik obecných pravidel, která se dodržují. Jde o základní pravidla, která by měli mezi sebou dodržovat lidé v běžném životě, a tudíž i žáci ve školce či škole. Lze mezi ně zařadit hesla jako „mluví jeden“ nebo „nečiň druhým to, co nechceš, aby činili oni tobě“, dále známé principy chování jako je neubližovat si, neposmívat se, nelhat, pomáhat si, být k sobě

milí atd. Tato pravidla jsou obecně známá, ale i přesto je dobré se o nich před dětmi zmínit. Druhou složku pravidel budou tvořit ta, která si děti samy vymyslí, domluví se na nich. Tato interní pravidla jsou pak na každém kurzu jiná a záleží pouze na účastnících a jejich učitelích, instruktorech nebo vedoucích. Mohou např. obsahovat prostorové vymezení, pravidlo „stop“ pro hru, které se dítě nechce zúčastnit, včasné příchody či oslovování se vzájemně jmény nebo přezdívkami. Vše záleží na tom, co si daný kurz určí. Dále je dobré tyto pravidla sepsat na papír a dát na místo, kam mají všichni účastníci přístup, aby tato pravidla byla stále na očích.

Dubec (2007) sepsal šest pravidel, která je dobré stanovit na každém adaptačním kurzu. Jejich cílem je hladký průběh celého kurzu bez fyzické i psychické újmy na zdraví. Na prvním místě uvádí pravidlo „stop“, které může žák použít v případě, že nechce danou aktivitu vykonávat, a to z jakýchkoliv důvodů. Může tedy její vykonání před zahájením nebo v jejím průběhu odmítnout. Zbytek hry vystupuje takové dítě pouze jako pozorovatel či může odejít úplně – vše závisí na domluvě. Důležité je stanovit hranici a zajistit, aby žáci toto pravidlo nezneužívali. „Dotazy po instrukci“ je pravidlo, které pomáhá předejít dotazům, jejichž zodpovězení by vyplynulo ze samotného vysvětlování, pokud by žáci vydrželi poslouchat až do konce. Prostor pro dotazy samozřejmě přichází po vysvětlení a instruktor ho jasně vymezí. Je dobré před hrou předat slovo jednomu z žáků, aby pravidla hry ještě shrnul v krátkých bodech a tím se obě strany – žáci i instruktor – přesvědčili, že hře všichni rozumí. Na adaptačních kurzech se mohou provádět i aktivity, které mohou žákům připadat nebezpečné. Na takové situace lze uplatnit pravidlo „když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to“. Tímto pravidlem se v mnoha případech dá předejít zranění. Všichni žáci nemají stejnou odvahu ani stejné schopnosti nebo fyzické možnosti. Kdyby toto pravidlo nebylo, snadno se může stát, že žák podlehne nátlaku skupiny a může dojít ke zranění, které by v tomto případě bylo zbytečné. Pravidlo „oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou“ je vhodné zařadit právě do adaptačního kurzu. Snadněji je tak docíleno toho, že se žáci cítí komfortně a nedávají si hanlivé přezdívky. Dalším pravidlem je jedno ze základních pravidel, které by měl dodržovat každý člověk, a sice „když někdo mluví, necháme ho sami domluvit, než něco řekneme“. Patří mezi nejčastěji porušovaná pravidla, a přitom je jeho dodržování zásadní pro jakoukoliv činnost či diskusi. Je vhodné na důležitost

pravidla klást od začátku velký důraz a podpořit jeho fungování signály, které si skupina určí. Takovým signálem může být například zvednutá ruka. Tu může zvednout jak instruktor, tak samotní žáci, tímto způsobem se zároveň učí ohleduplnosti. Posledním pravidlem, které Dubec uvádí, je „chodíme včas“. Toto pravidlo je důležité pro možnost realizace naplánovaného programu a slouží také k tomu, aby nevznikaly časové prodlevy z důvodů čekání na opozdilce. Dubec také popisuje výraz „Časops“, kterým je žák, jenž funguje jako hodinky pro ostatní a upozorňuje je včas na brzké započítí programu na kurzu.

1.4 Zážitková pedagogika

Jedním ze způsobu, jak se učit novým vědomostem a dovednostem, je zkušenost a prožitek. Zážitková pedagogika ve spojení s adaptačním kurzem je výborný prostředek, jak takového učení dosáhnout. V situaci, kdy si žáci mohou věci vyzkoušet sami či ve skupinách, se toho naučí více, než kdyby jim o tom pouze někdo přednášel. Dvořáčková, Šulcová a Jirásek (2014) uvádí, že cílem pedagogiky zážitku je podpora získaných teoretických znalostí v reálném prostředí a rozvoj osobnosti. Jirásek (2003) popsal zážitkovou pedagogiku jako způsob získávání zkušeností. Nemusí se však vždy jednat jen o fyzické aktivity, ale zmiňuje zde i důležitost nespportovních činností zaměřených na mysl. V zážitkové pedagogice je důraz kladen na zařazení všech činností do souvislosti, znalost jejich cílů a alespoň částečná evaluace prožitků. Toto je velmi důležité z hlediska možné záměny s nepedagogickými činnostmi, které nemusí děti či dospělé edukovat. Proto tyto prvky u nich pravděpodobně nenajdeme. Hanuš a Chytilová (2009) se ztotožňují s názorem říkajícím, že zážitková pedagogika je zásadní ve schopnosti prožívat situace a zároveň i schopnost vyhledávat aktivity, které budou podněcovat další vývoj jedince. V činnostech také nesmí chybět dostatek podnětů pro výchovu, pozitivní přístup a měl by zde být i prostor pro utváření hodnot. Dále uvádějí několik znaků, které jsou typické pro zážitkovou pedagogiku. Těmito znaky je zařazení prožitých událostí do kontextu, znalost a schopnost popsat cíle činností, cílení na prožitek u dané činnosti, analýza již prožitého a v neposlední řadě schopnost vše, co se událo, použít v reálném životě. Přitom nejlepší formou učení je hra, která dokáže zapojit různé smysly vnímání. Z výše uvedených pojetí zážitkové pedagogiky vyplývá, že v obecném základu pojetí se autoři shodují. Hlavním cílem je učení se zážitkem, který je jeden z nejlepších způsobů získávání nových dovedností. Malé odlišnosti přicházejí v souvislosti se zaměřením jednotlivých autorů na pojetí zážitkové pedagogiky. Nikde však nebylo zjištěno protichůdné chápání této oblasti.

Neodmyslitelnou součástí zážitkové pedagogiky je hra. Ta je nástrojem k poznávání, získávání zkušeností, zapamatování, pozitivního přístupu k činnostem, které dítě provádí na adaptačním kurzu, a často se přenáší i do života. Může se skrz ni pozorovat i osobnost samotná, v návaznosti pak sociální vazby, oblíbenost v kolektivu a tak dále. Dle Hanuše a Chytilové (2009) se lze pomocí her dostat do různých situací, které si žáci prožijí, mají

možnost pokusit se nalézt řešení, získávají zkušenosti, které jim pak pomáhají v osobním růstu či v růstu celé skupiny, a to na úrovni dovedností, vědomostí a již zmíněných zkušeností, které jsou nejpodstatnější částí. Vše se pak odvíjí od typu hry a kritérií, která pro hru máme. Hanuš s Chytilovou (2009, s. 115) uvádí osm typů her, které stimulují inteligenci: „jazykovou, hudební, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, intrapersonální, interpersonální a vztah k přírodě“. Rozdělení těchto her by mělo instruktorům pomoci s výběrem her podle toho, co chtějí u dětí rozvíjet a co je cílem hry.

1.5 Rizikové chování

Jak již bylo v úvodní části práce zmíněno, rizikové chování má dle Miovského (2015b) negativní dopad na celkové zdraví jedince a může se týkat i jeho okolí. Dále do tohoto chování můžeme zařadit různé druhy jednání, a to možná pro někoho i na první pohled relativně běžné aktivity. Těchto typů rozlišuje Miovský (2015b) celkem devět. Toto rozdělení vychází hlavně z aktuálního chování lidí, a proto je dobré mít na paměti, že se v minulosti lišilo a pravděpodobně se také v budoucnu toto dělení bude lišit.

Na prvním místě je uvedeno *záškoláctví*, kterým se rozumí neúčast ve škole a vědomé neomluvení se z výuky. Každý žák má ve škole pouze určitý počet povolených hodin absencí, avšak neomluvenou hodinu ani jednu. Lze to tedy označit také za porušení školního řádu.

Šikana a extrémní projevy agrese se projevují útočným chováním vůči jiné osobě, sobě nebo majetku. Takové chování má pak přímý vliv na psychickou, fyzickou či materiální újmu a lze ho tedy z tohoto pohledu označit za extrémně agresivní.

Dalším typem rizikového chování, který se přímo netýká školního prostředí, jsou *rizikové sporty a rizikové chování v dopravě*. Uvedené typy rizikového chování patří k novějším formám. Jsou spojená s opravdu vysokým rizikem nebezpečí, do kterého se člověk dostává sám. Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě jsou mnohdy na hranici slučitelné se životem. Tyto osoby si nejspíše často neuvědomují, že svým rizikovým chováním se mohou dostat do rizikové situace i jiné osoby.

Rasismus a xenofobie se vyznačují tím, že menšiny jsou utlačované a lidé z majoritní skupiny jsou k nim intolerantní.

Dalším typem může být ovlivnění *negativním působením sekty*, kde má kolektiv lidí negativní vliv na jedince a časem dochází ke zmanipulování a ovlivnění, které má za následek změnu chování. Tyto změny se dějí v důsledku ideologie, která je pro daný kolektiv charakterizující.

Sexuální rizikové chování se týká všech podob chování, kterými se člověk vystavuje vyššímu riziku újmy na zdraví či sociálním rizikům a dalším. V této oblasti je také nutné

poukázat na rizika spojená s novými technologiemi, zvláště pak na zasílání fotografií s intimním obsahem online.

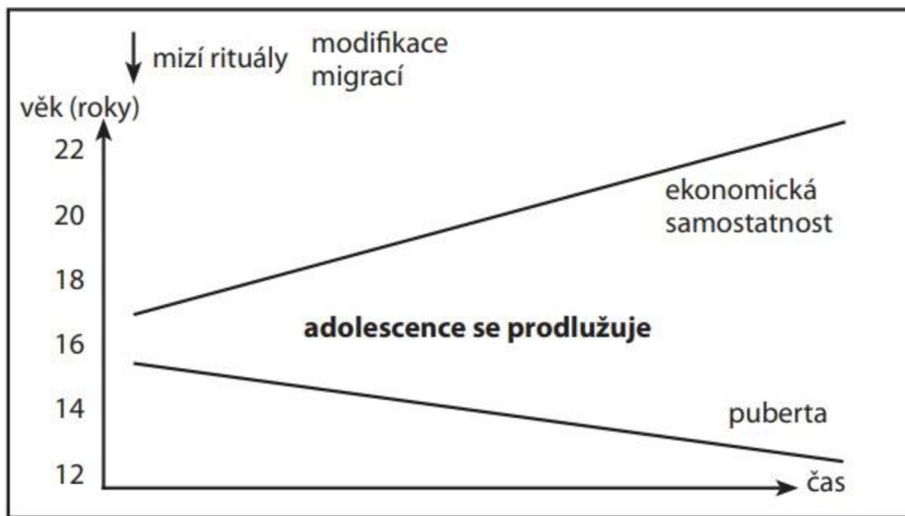
Adiktologie se zabývá závislostmi na návykových látkách. Adiktologické podpůrné programy jsou zaměřeny na docílení negativního postoje, respektive k odmítavému postoji vůči návykovým látkám.

Mezi poslední dva vymezené typy Miovský (2015b) uvádí *spektrum poruch příjmu potravy*, které jdou ve většině případů ruku v ruce s nízkým sebevědomím, a to zejména co se týče pohledu na své tělo. Toto záporné hodnocení se může projevit jak podvyživením, tak naopak obezitou. Především je nutné si uvědomit, že tento problém se musí chápat nejen v kontextu celkového životního stylu, ale také ve spojení se sociálním zázemím a psychickými vlastnostmi jedince.

Poslední vymezenou skupinou je *okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte*. Pod tímto označením si lze představit všechno chování, které jakýmkoliv způsobem vede k narušení zdravého vývoje jedince. Důsledky takového chování mohou souviset s deprivací, adaptační schopností, či tělesnými i duševními dopady.

Kabíček a kol. (2014) potvrzují změnu týkající se vývoje rizikového chování s ohledem na minulost a uvádí to na příkladu poválečného období (po 2. světové válce), kdy mladí lidé začali více experimentovat a zvedl se počet osob zkoušející návykové látky. Toto období má vliv až do dnešní doby, kdy mladí lidé více experimentují v sexuální oblasti, což může být velkým rizikem. V této souvislosti Kabíček uvádí, že je to důsledek změny měnící se společnosti. (Kabíček et al., 2014)

Obrázek 2: Mění se společnost



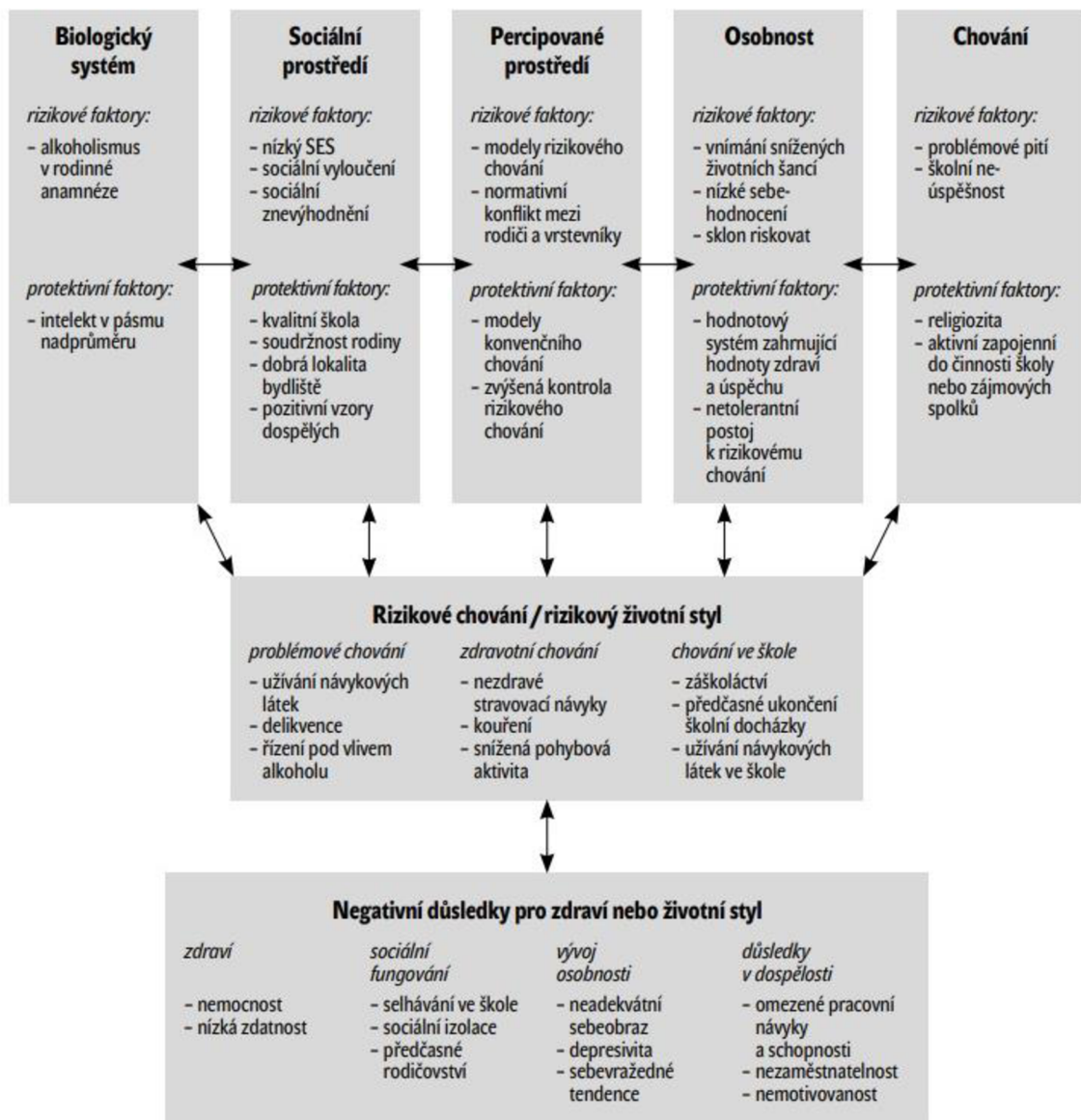
(Michaud, 2014)

Na obrázku č. 2 Michaud (2014) uvádí, že křivka ekonomické samostatnosti se zvyšuje, z čehož vyplývá, že osoby jsou zpravidla delší dobu ekonomicky závislé na svém okolí. Naopak při pohledu na křivku puberty zaznamenáváme pokles, tedy osoby dosahují puberty z pravidla dříve, než tomu bylo v minulosti.

1.5.1 Faktory ovlivňující rizikové chování

Rizikové chování můžeme rozdělit do devíti typů, jak již bylo výše zmíněno. To je poměrně široká škála, do které lze zařadit chování, které je společensky nepřijatelné. Mnohdy si však okolí a možná ani dotyčný člověk neuvědomuje, co je vlastně příčinou chování, kterého se dopouští. K jednoduššímu pochopení toho, jak spolu mohou zdánlivě nesmyslné okolnosti souviset, slouží následující schéma.

Obrázek 3: Struktura teorie problémového chování



(Jessor et al., 1998)

Na obrázku č. 3 je patrných pět faktorů, které mají ve vývoji člověka vliv pro rizikové chování. Předpokladem rizikového chování je v této teorii vliv společnosti a osobnosti jako takové. Na obrázku lze pozorovat pět determinantů, které vedou k potencionálnímu rizikovému chování. Je to biologický systém, sociální prostředí, percipované environmentálního prostředí, osobnost a chování. Šipky napovídají provázanost mezi jednotlivými systémy a následným rizikovým chováním či rizikovým životním stylem. V dolní části obrázku si lze všimnout důsledků, které vyplývají z předchozího chování, resp. z prostředí, z jakého člověk pochází.

1.5.2 Syndrom rizikového chování v dospívání

K pochopení složitého období dospívání je nutné si tento pojem zařadit do širšího kontextu. Na definici dospívání se lze podívat ze dvou perspektiv. Tou první je hledisko biologické, kdy toto období lze vymezit prvními známkami dozrávání pohlavních orgánů, charakteristický je i dynamický růst dospívající osoby. Na druhé straně je pohled psychologický, který probíhá současně s tím biologickým. Změny z tohoto pohledu se nesou ve znamení přemýšlení nad řešením nově vzniklých situací, a to zejména co se týče oblasti pudů, které jsou jiné, nové a často velmi významné. Reakce na tyto změny pak mohou být bouřlivé a někdy i nepředvídatelné. Toto období je důležité z hlediska formování a budování si pozice ve společnosti. Ne všechno chování bude okolím akceptováno a reflexe ostatních následně pomáhá formovat osobnost. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Eriksonovo (1950) pojetí dospívání je pouze z hlediska psychologického. Uvádí, že osoba se mění hlavně ve smyslu vnímání sebe samého, vítá výzvy v podobě nových situací, a naopak často odmítá vše tradiční. Dospívající se také může uzavírat sám do sebe, ale zároveň vyhledává společnost. Dokáže jednat vstřícně a zároveň vypočítavě k osobám, se kterými se necítí být nijak spjatý, tzn. není členem skupiny nebo do ní nechce patřit. Dále se umí nadchnout pro práci a setrvat v ní, pokud mu přináší potěšení a je pro něj dostatečně podstatná.

Z hlediska věkového vymezení lze rozdělit dospívání na období pubescence a adolescence. Pubescence je v rozmezí od jedenáctého do patnáctého roku života. Změny jsou viditelné v podobě sekundárních pohlavních znaků a doprovodným jevem je také „sprintový“ růst. U dívek se začátek tohoto období projevuje první menstruací a u chlapců nočními polucemi. Při porovnání dívek a chlapců je mužské pohlaví opožděné, a to zhruba o 1-2 roky. Celé období pubescence je pak dokončeno, když dívka dosahuje pravidelného menstruačního cyklu a obě pohlaví jsou schopna se reprodukovat. Období adolescence plynule navazuje na pubescenci a její zakončení je většinou okolo dvaadvacátého roku života. Reprodukční schopnost je plně rozvinuta a konstituce člověka taktéž. Změnily se proporce (u žen je to zaoblená postava a u mužů jsou to výraznější svaly). (Vágnerová, 2004)

Dospívání je samo o sobě velmi složitým obdobím, a tak není divu, že osoby mají větší sklon ke zkoušení nových věcí, což vychází i z podstaty samotného komplikovaného období, jak uvedl Erikson (1950) i Langmeier s Krejčíkovou (2006). Toto experimentování může vést právě k rizikovému chování.

1.6 Prevence rizikového chování

1.6.1 Pojetí prevence rizikového chování

Prevenčí obecně rozumíme jakoukoliv snahu předcházet nežádoucím jevům. Prevence rizikového chování je pak konkrétněji definována jako zaměření na výchovu, vzdělání a zdravotnický či sociální zásah, jež má za cíl snížit sklon rizikového chování. Pokud takové chování již nastalo, tak se ho snaží zmírnit, v neposlední řadě také pracuje s důsledky takového chování. V úvodní části kapitoly rizikové chování byly představeny základní typy rizikového chování. Je nutné si uvědomit, že každému z těchto typu jednání lze přiřadit preventivní program, který je zaměřen právě na určitý typ rizikového chování. Neznamená to však, že by se striktně a výlučně zabýval jen jedním tématem. Naopak je podstatné si téma zařadit do širšího kontextu a analyzovat jeho možné příčiny. V minulosti se opakováním vytvořily určité vzorce chování, které mají předpoklady pro problémy ve všech vymezených typech rizikového chování. Je však nutné zdůraznit, že příčiny i projevy se mnohdy velmi liší a mohou mít spojitost s komplikovanějšími jevy. Zde se, co se týče různých projevů rizikového chování, projevuje značná heterogenita. Je důležité na toto hledisko nahlížet s jistou důležitostí a nezapomenout ani na fakt, že rizikové chování se často dotýká více oblastí vymezených typů rizikového chování. (Miovský et al., 2015b)

Vytvořit kvalitní preventivní program je značně náročný úkol. V potaz musí být brána cílová skupina i zaměření. Je zcela nemožné aplikovat všechny preventivní programy plošně, a to i z hlediska ekonomického. Z těchto důvodů je zcela zásadní vždy vymezit, pro koho a jaký program je sestavován. V důsledku toho vznikly tři zásady, které musí splňovat každý primární preventivní program. V první řadě je to jasně formulovaný vztah k určitému typu rizikového chování a s ním doprovodná témata. Druhým bodem je časové a prostorové vymezení v reálném čase se všemi náležitostmi, jako např. analýza chybějících preventivních programů, celkové rozplánování programu či závěrečná evaluace a další. Posledním požadavkem je konkretizace programu se zacílením na skupinu.

Pro uspořádání a zjednodušení toho, jak by se měl primární preventivní program profilovat, se vymezuje primárně preventivní program ve specifické a nespecifické verzi.

Specifická forma prevence je zacílená na konkrétní skupinu a je pro ni připraven specifický program z jednoho typu forem rizikového chování, např. záškoláctví, rasismus a xenofobie atd. Za nesespecifickou formu primární prevence rizikového chování se dá teoreticky považovat vše, co nelze zařadit do té specifické, a zároveň je zde možné pozorovat snahu v oblasti prevence rizikového chování. Do této kategorie spadají všechny volné programy, které se ukrývají v aktivitách, které děti dělají navíc. Mohou to být zájmové činnosti, kroužky či různé programy podporující určitou skupinu lidí se stejnými sociálními podmínkami.

Jednou z definic preventivních programů je také tzv. ekonomická negativní definice, která ve své podstatě říká, že pokud by neexistovaly problémy v oblasti rizikového chování, nemusely by existovat ani preventivní programy. V praxi by to pak vypadalo tak, že pokud by se vůbec nevyskytovala šikana, nebylo by zapotřebí na toto téma konstruovat preventivní programy. (Miovský et al., 2015b)

1.6.2 Prevence rizikového chování ve školství

Prevence a boj proti výskytu rizikového chování se týká každé školy – i té, která si takovéto problémy v chování svých žáků vůbec nepřipouští. Povinná školní docházka je poměrně dlouhé období a děti tráví ve škole mnoho času. Proto je školní prostředí výbornou příležitostí k prevenci. Případné zanedbání v oblasti prevence nebo špatné uchopení preventivního programu může mít následky v dalších letech. Proto je důležité na všech školách mít alespoň minimální preventivní program, který zaštiťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (MŠMT, 2022)

Tento minimální preventivní program může působit na půdě školy nebo mimo ni. Důležité je však zachovat vhodné klima třídy, které blahodárně působí na atmosféru během probíhajícího programu. Vést preventivní program ve škole má svá pozitiva i negativa, mezi které můžeme zařadit např. jasně vymezený prostor a čas, řád školy nebo počet žáků daný třídou. Klíčovým faktorem je tedy vymezení skupiny, a to z hlediska věku i diferencí, a apel kladený na preventistu v oblasti seznámení se s chodem školy.

V případě uskutečnění preventivního programu mimo půdu školy, kdy jsou jako náhradní místo často využívány prostory státních či nestátních organizací věnující se tomuto tématu, se lze často shledat s řadou pozitiv. Jedním z těch největších pozitiv je

využití prostoru organizací, které pomáhají s péčí o lidi, kteří mají problém s rizikovým chováním. Zde se žáci mohou přímo seznámit s fungováním zařízení a také se zaměstnanci. Ti mohou být užitečným prvním kontaktem pro žáky, kteří mají problém nebo se potřebují poradit. (Miovský et al., 2015b)

1.6.3 Evaluace preventivního programu

Nedílnou součástí každého programu je jeho zhodnocení. To je důležité v návaznosti na odpověď, zda byly naplněny předem stanovené cíle. Dle MŠMT ("Evaluace a diagnostika preventivních programů", 2002) je tím nejpodstatnějším celkový pohled na preventivní program, respektive na danou aktivitu. Výsledkem je tedy kvalitativní údaj. Cílem je zhodnocení plánovaného preventivního programu, jeho průběhu a také výsledku.

Dalším pohledem na evaluaci preventivního programu je rozdělení při hodnotící části do oblastí rozumové, emocionální a volní. V té rozumové jde hlavně o uvědomění si a konstatování toho, co se žáci naučili. V emocionální oblasti je diskutováno o prožitku v dané aktivitě – jak se účastníci cítili a co jim tyto emoce přinesly. Ve volní oblasti jde zejména o to, jaké dovednosti si žáci osvojili a jaký mají názor na aktivitu. (Kressa & Procházka, 2019)

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V této části bakalářské práce budou uvedeny cíle, metody a otázky výzkumného šetření. V další kapitole budou představeny výzkumné vzorky. Následovat bude porovnání výsledků jednotlivých participantů výzkumu. Výsledkem bude přepis rozhovorů a vyhodnocení cílů. Závěrem práce bude celkové shrnutí.

2.1 Výzkumné šetření a jeho cíle

Cílem výzkumného šetření je zjistit pohled pedagogů na otázky týkající se adaptačních kurzů, a to zejména na druhém stupni základní školy. Tyto otázky se týkají oblasti adaptačních kurzů (jaké si participanté kladou cíle před začátkem adaptačních kurzů) a prevence rizikového chování (jak vnímají souvislosti adaptačního kurzu a preventivního programu školy). Hlavním cílem je zjistit, do jaké míry propojují pedagogové adaptační kurzy s prvky prevence rizikového chování. Dále je důležité zaznamenání pojetí adaptačního kurzu jednotlivými školami, respektive jednotlivými informanty. Názory participantů budou porovnány jak mezi sebou, tak s odbornou literaturou.

Na základě výše uvedených cílů jsem stanovila následující výzkumné otázky:

- O1: Jaký účel adaptačních programů participanté pojmenovávají ve vztahu s jednotlivými skupinami, třídami?
- O2: Jaké cíle si pedagogové či pořadatelé adaptačních kurzů stanovují před začátkem těchto kurzů?
- O3: Jaké faktory adaptačních kurzů vnímají participanté jako klíčové pro předcházení rizikového chování?
- O4: Do jaké míry participanté vnímají adaptační kurzy jako součást prevence rizikového chování?
- O5: Jaké zkušenosti s výskytem rizikového chování participanté uvádějí ve škole a na adaptačních kurzech?
- O6: Jaké formy efektivity adaptačních kurzů pojmenovávají informanti?

Rozhovor s participanty obsahoval oblasti otázek zaměřené na plánování, průběh a závěrečnou reflexi adaptačních kurzů. Dále se týkal tématu prevence rizikového chování, a to jak ve školách a třídách, tak na adaptačních kurzech. V souvislosti s tímto tématem participanté také odpovídali na otázku, jaké faktory ovlivňují rizikové chování.

2.2 Metodologie výzkumného šetření

Data pro praktickou část této bakalářské práce byla čerpána dle pravidel kvalitativního výzkumu. Jako výzkumný soubor sloužili čtyři pedagogové a jeden pracovník s mládeží. Ti byli pomocí polostrukturovaného rozhovoru vyslechnuti a jejich odpovědi zaznamenány na diktafon. Následně byly rozhovory přepsány do písemné podoby a pomocí otevřeného kódování byly vytvořeny kategorie u jednotlivých otázek. Následně byly odpovědi mezi participanty porovnány.

Kvalitativní způsob výzkumu byl vybrán za účelem poznání tématu více do hloubky. Motivem byla možnost nahlédnutí do pozadí adaptačních kurzů, a to zejména z hlediska stanovení cílů a v souvislosti adaptačních kurzů s prvky prevence rizikového chování. Další roli hrál fakt, že bylo důležité vybrat participanty dle určitých kritérií. Těmi byly práce s dětmi a osobní zkušenost s adaptačními kurzy. Vybraným participantům byly postupně kladeny předem připravené otázky. Těch hlavních bylo 12 a během rozhovoru byly postupně detailněji rozebrány.

Rozhovor probíhal vždy na klidném místě s příjemnou a uvolněnou atmosférou. Participanti byli předem obeznámeni s nahráváním rozhovoru a všichni s touto žádostí souhlasili. V průběhu rozhovoru měli dostatek času na zodpovězení otázek a každý odpovídal na základě svých zkušeností, nejlepšího svědomí a vědomí k danému tématu.

2.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Jména participantů jsou z důvodu zachování anonymity změněna. Záměrně také nebudou zmíněny školy ani města, odkud participanté pocházejí. Pro všechny však platí, že působí v kraji Vysočina.

Tabulka 1: Představení účastníků výzkumu

	Délka praxe	Aprobace	Tvorba programu adaptačních kurzů	Počet žáků ve škole
Veronika	25 let	tělocvik a přírodopis	Ano	600
Michaela	35 let	angličtina	Ano	340
Anna	40 let	tělocvik, občanská výchova a dějepis	Ano	130
Lenka	25 let	český a německý jazyk	Ne	320
Tomáš	24 let	-	Ano	-

Zdroj: vlastní zpracování

Veronika

Působí na velké škole, kde je přibližně 600 žáků. Její aprobace je přírodopis a tělesná výchova. Ve školství pracuje 25 let a na konkrétní škole působí 13 let. Paní Veronika každoročně pořádá „Gokurzy“ pro žáky nastupující do 6. třídy. Angažuje se také ve školním parlamentu, se kterým rovněž jezdí na adaptační kurzy. Jako učitelka tělesné výchovy jezdí i na mnoho dalších kurzů, které jsou sportovně založeny, poznatky z jiných typů kurzů však nebyly zahrnuty do odpovědí v rozhovoru.

Michaela

Škola, na které působí, má okolo 340 žáků. Michaela má 35 let dlouhou praxi ve školství, z toho přibližně 10 let pořádala adaptační kurzy. Předmětem, který učí, je angličtina. V celé své učitelské kariéře nebyla třídní učitelkou. Sama přiznává, že s žáky neměla příliš blízký vztah, protože učila mnoho tříd a k důvěrnějšímu kontaktu se nedostala.

Anna

Anna je učitelkou s nejdelší praxí ze všech participantů. Ve školství pracuje 40 let. Působí na menší škole, která má 130 žáků. Vyučuje předměty tělocvik, občanskou výchovu a

dějepis. Zároveň na škole působí jako preventista. To jí dává větší rozhled i do samotných adaptačních kurzů, které organizuje. Také mi sdělila, že byla pro žáky často důvěrníkem, a to ve věcech, které se týkaly školy, ale velmi často i osobních problémů.

Lenka

Čtvrtou participantkou a zároveň posledním pedagogem je Lenka. Ta je ve školství 25 let, vyučuje český a německý jazyk. Působí na škole, která má 12 tříd a přibližně 320 žáků. Zároveň na škole působí jako metodik prevence. Na adaptační kurzy nejezdí jako instruktor, ale jezdí tam jako dozor žáků. Zároveň však řeší problémy žáků ve škole. Jak sama říká, žáci v ní mají důvěru a ona se snaží jim pomoci.

Tomáš

Posledním participantem je Tomáš, který byl vybrán k rozhovorům jako odborný náhled pracovníka s mládeží. Tomáš organizuje adaptační kurzy 12 let. Každý rok jich zorganizuje několik, jelikož je to součástí jeho práce. Zároveň se již od roku 1998 věnuje mládeži, pro kterou také realizoval kurzy, které v té době ještě nenazýval adaptačními, ale mělo to k nim velmi blízko. Působí také ve sdružení Prázdninová škola Lipnice, která s myšlenkou adaptačních kurzů přišla. Sám se ve svém oboru stále aktivně vzdělává a zároveň je lektorem kurzů pro instruktory, kteří později budou působit na kurzech. Ke všemu se stále aktivně zapojuje do tvoření adaptačních kurzů a na některých z nich je také instruktorem. Je v neustálém kontaktu s dětmi v různém věku a setkává se i s některými skupinami postižených dětí nebo dětí z problematičtějšího prostředí.

2.4 Prezentace dílčích výsledků výzkumu

Otázka č. 1) Můžete se ve zkratce představit?

První otázka byla kladena za účelem navázání kontaktu s participanty. Během ní se dotazovaní příjemně naladili na rozhovor. U čtyř z pěti participantů došlo během této otázky k prvnímu úsměvu, když přemýšleli, co vše již ve škole zažili. Veronika a Anna odpověděly, že toho bylo opravdu hodně a Tomáš se rozpovídal o svých začátcích „*Už dřív jsem se věnoval kurzům, který, dalo by se říct, že byly taky adaptační, seznamovací, různé typy takových kurzů, který jsem dělal jako pracovník s mládeží, a to už je od roku 98...*“ Anna zase vzpomínala, jak si během práce ve školství dokončovala pedagogické vzdělání a popisovala svůj údiv nad tím, jak to tenkrát se dvěma malými dětmi zvládala. Michaela a Lenka pouze konstatovaly, že učí na středně velké škole a zmínily také svoji aprobaci.

Otázka č. 2) Co je podle Vás adaptační kurz?

Bez výjimky se participanti shodli na tom, že je to kurz, kde se žáci v první řadě mají seznámit mezi sebou. Participanti se svými odpovědi rozdělili do kategorií, kde a jedné straně bylo **poznání žáků mezi sebou** a na straně druhé byl zdůrazněn i **vztah žáků a učitele**. Každý z participantů navíc dodává i něco navíc. Veronika mluví o pravidlech a o prostředí „*...Je to kurz, který by měl mít danou nějakou strukturu a měl by být mimo školní prostředí. A je to kurz, na kterým by se děti měly seznámit, stmelit kolektiv, poznat se s učitelem a poznat se vlastně i mimo školu.*“ Michaela pak zastává názor, že se musí stmelit kolektiv ve smyslu nejen toho povrchního seznámení, ale opravdu spolu strávit čas a poznat se i mimo prostředí školy. „*...protože jsem to dělala na základní škole, ale tam to bylo mezi pátou a šestou třídou ... ty děti jsou malý a spíš bych řekla, že na kurzech jsme potřebovali udržet jejich pozornost a takový „nebouchej dveřma, nelez tam a neskákej po tý posteli...“... Přijdou třeba z nejrůznějších škol, dojíždějí z vesnice a kolikrát se v tý škole stane, že nemaj možnost se v tý škole poznat, že to trvá třeba půl roku, rok; třeba skončí vyučování o půl druhý a ve dvě jim jede autobus. Nemaj ten čas odpoledne se nějak sejít...*“

Lenka se s názory Veroniky a Michaeli ztotožňuje. Konstatuje také, že by mělo jít o navázání vztahu žáků a třídního učitele. Zároveň však říká, že ne vždy se to povede.

„...Příležitost **seznámit se**, takže jak teda **žáci mezi sebou**, tak **třídní učitel ve vztahu k žákům**. Neměla jsem pocit, když jsem to zažila jako třídní, že až tak jako těch žáků ve vztahu k tomu třídnímu. Protože jsem tam byla jenom taková **figurka na doplnění** a bylo mi řečeno: *nemusíš se vůbec ničeho účastnit, jen se dívej... to bylo zvláštní.*“ Sama Lenka pak dodává, že je to zkušenost dvanáct let stará a dnes už by se jen dívat nedokázala. Z její výpovědi je patrný náhled na to, jak by to nemělo vypadat, protože sama říká, že adaptační kurz je i o poznání žáků a učitele. Zároveň mluví o tom, že je adaptační kurz důležitý i z hlediska strachu z neznámých lidí apod. Anna zastává myšlenku, že by mělo jít především o navázání vztahu třídy včetně učitele, tudíž se s praxí Lenky rozchází. Nutné je však podotknout, že Lenka se také ztotožňuje s myšlenkou, že učitel by se měl zapojit do programu. Anna pak také dodává, že je adaptační kurz důležitý také jako východisko pro následnou činnost v oblasti prevence sociálně patologických jevů. „*Adaptáky, nebo teda kurzy v přírodě, jsou moc důležité, protože **se tam žáci poznají a poznají i toho učitele** a můžou pak **spolu líp fungovat**. Zároveň je to i dobrý **stavební kámen pro budoucí problémy** a některý tam můžou na tom kurzu i **vyjít na povrch** a může se pak s nimi líp, a hlavně **rychleji pracovat...**“*

Tomáš se s pedagogy shoduje v zásadním bodě, který je tedy samotné seznámení žáků mezi sebou, a přidává velmi zajímavé podněty v oblasti hloubky seznámení skupiny. „...*Aby se poznala nejen co se týká nějakých základních informací, který se dají o sobě sdělit, ale **aby se poznali** vlastně i v nějakých nekomfortních situacích, povahově, jak **reagují ve skupině**, jak se celkově konkrétní jedinec zapojuje v tom konkrétním kolektivu do různých procesů... poznání nejen to povrchní, ale do hloubky.*“ Dodává, že pokud se zjistí takové informace, je pak mnohem jednodušší na to později navázat.

Otázka č. 3) Jak se podílíte na tvorbě programu adaptačního kurzu?

Na otázku, jak se participanté podílejí na přípravách adaptačního kurzu, odpověděli všichni až na Lenku, že kurzy si připravují sami a dodávali, že přípravy zabírají hodně času. Lenka uvedla, že adaptační kurzy jí nikdy nebyly svěřeny, protože je vedl vždy výchovný poradce a ona se do příprav neměla možnost zapojit. To Anna a Tomáš se na přípravách podílejí celou řadu let a mají s ní mnoho zkušeností. Oba se shodují na tom, že jejich první otázkou při plánování adaptačního kurzu bývá „**co je jeho cílem**“? Zda se někteří žáci trochu znají, nebo nikoliv, vyskytnou-li se skutečnosti předem známé, které je

vhodné na adaptačním kurzu řešit nebo podchytit atd. Dále Michaela, Anna i Tomáš uvádějí, že se drží obecných **pravidel kurzu a jeho jednotlivých částí**, jako je seznámení a dodržení posloupnosti jednodušších her až po ty složitější. Veronika, Anna a Tomáš se zároveň shodují na tom, že důležitou částí takového kurzu jsou reflexe, které zařazují téměř po každé malé hře a vždy po větších aktivitách. Veronika pak uvádí, že ne vždy strukturu dodržuje. „*Dělám si **svůj program**, ale musím se přiznat, že nedodržuju někdy úplně přesnou strukturu adaptačního kurzu, která by měla být. Ale když jedeme třeba s parlamentem, což teda je úplně jiný, než co jedu se třídou, tak tam se na něm podílíme a tam tu **strukturu vždycky dodržujeme úplně striktně.***“ Michaela také řídí kurz podle pravidel toho, jak by měl vypadat a zároveň doplňuje, že jí jde v první řadě o to, aby byla legrace, děti se bavily a dokázaly si pomoci. „*...myslím si, že samotná cesta na kole už je v podstatě začátek toho adaptáku, kdy já nevím – silnější počkej na ty slabší a **pomáháme si** – spadlej řetěz, upadlá šlapka apod... začínáme spíš **menší aktivity**, nějaký lehký hry na louce, a ty aktivity **se postupně ztěžují**... větší **spolupráce**, už se různě dělí do skupin a ty skupiny neustále měníme. Většinou nějakým losováním, nebo že to není stálá skupina, takže neustále ty děti musí spolu **spolupracovat, komunikovat** a končí to takovými skoky důvěry...*“

Anna uvádí, že adaptační kurzy si chystá několik týdnů dopředu, aby měla dostatek času si vše promyslet a zařídit. Také uvádí, že má nachystané i aktivity navíc. „*...Podle mě je důležitý, aby se ten kurz udělal těm dětem takříkajíc na míru. Z tohoto důvodu já nemám ráda, když někdo řekne, že má kurz a budou tam děti dělat tohle a támhleto. Já si myslím, že nejlepší je postavit kostru kurzu a ty základní aktivity, tak aby to bylo podle té **základní struktury kurzu** a ty další aktivity upravit podle dětí. Tak, aby na konci byli **všichni spokojení**...*“

Tomáš popisuje, jak postupuje od prvního momentu příprav adaptačního kurzu. Nejhlavnějším bodem je pro něj samotný cíl kurzu a co chce, aby na konci tohoto kurzu mohl „změřit“. Také podle něj záleží na typu skupiny a samozřejmě na věku účastníků. „*...Proč ten adaptační kurz dělám, co je cílem toho adaptačního kurzu. Co je to, co prostě budu chtít nějakým způsobem třeba i změřit na konci až proběhne a na základě toho **se vytváří struktura** toho adaptačního kurzu... Čím víc – to platí obecně – se dá do té přípravy, tak potom ten adaptační kurz může být úspěšnější. Takže já se podílím na*

*přípravě od prvopočátku, a to jsou třeba týdny a měsíce příprav, až potom po tu vlastní realizaci na place. Ale pozor, i potom by se správně mělo s adaptáky pracovat, že **po tom vlastním adaptáku** někde v přírodě, někde jak já říkám na place, **by se ještě mělo znova k tý skupině vracet a pracovat prostě s tou skupinou dál...**“ Tomáš jako jediný z respondentů zmiňuje také to, co by se mělo dít po uskutečnění adaptačního kurzu, tedy to, že ten kurz není důležité jen připravit, ale následně pracovat s tím, co se zjistilo, navázat na to.*

Na podotázku, jak by takový kurz měl vypadat, se všichni participanti shodli, že by kurz měl být především o komunikaci mezi žáky, měly by tam být aktivity jak fyzické, tak i náročnější na přemýšlení. A celý kurz by měl mít posloupnost aktivit, které jdou od těch jednodušších her až po ty složitější a náročnější. Veronika, Michaela i Lenka poté konkrétně doplňují, že je dobré, když si děti společně uvaří a zároveň zdůrazňují, že by si kurz měli užít žáci i učitelé.

Veronika navíc doplňuje i další náležitosti, které by měl adaptační kurz mít. „...*Měl by se skládat podle mě z her, který jsou komunikativní, který jsou ale i třeba náročný na **spolupráci v kolektivu** a měly by tam bejt i nějaký **sportovní aktivity** a samozřejmě by tam podle mě mělo bejt i nějaký **volno**, nějaký čas, kdy ty děti můžou komunikovat i beze mě. Je třeba dobrý, když ty děti si společně něco **uvařej**. Nějakou snídani nebo **večeři**, kdy vlastně můžeš pozorovat tu spolupráci, jaká tam dochází. No a pak by měl bejt z toho kurzu nějaký výstup, kdy vlastně ty děti by si měly uvědomit, proč tam byly a co bylo jeho cílem...*“

Michaela a Lenka se v minulosti účastnily přednášek, jak by takový kurz měl vypadat, ovšem ani jedna by některé rady, které zazněly na přednášce, v praxi nevyužila. Michaela například popisovala instrukci, že by na adaptačním kurzu měly být přednášky pro děti, ty by tam však nezařadila. „...*Maj tam bejt přednášky od psychologa, protidrogová přednáška a podobně a já si nemyslím, že to do mého kurzu patří ... Myslím si, že tyhle ty naše kurzy jsou spíš **o pohybu, o spolupráci...**“ Lenka se na přednášce zase dozvěděla, že by se kurz měl konat přímo ve škole, kde poté žáci budou, ale ani tento nápad ji nepřijde vhodný. „...*Vím, že na těch přednáškách, co jsme měli jako budoucí preventisté, tak bylo zmiňováno to, že bychom vůbec neměli žáky odvážet do nějakýho zvláštního prostředí. Že v podstatě stres je pro ně už to, že se neznají, a když je ještě navíc vytrhneme z toho**

*prostředí, kde potom budou třeba ty čtyři roky, takže už v tom je problém. My spíš máme pocit, že tím, že nejsou v té škole, kde na ně přijde těch tři sta se podívat, tak že mají právě ten prostor, kde je daleko menší plocha, kde prostě mají více možností se **semknout** nebo **poznat**, že tam není tolik rušivejch vlivů...“* Dále popisovala svoji představu adaptačního kurzu. „...ideálně nějaký klidný místo, což tady splňujeme, včetně toho, že třeba si **sami vaří**, takže by tam určitě měl být nějaký režim dne a program, kterej by byl zameraný na **různý aktivity. Klidnější, aktivnější...dát taky trošku na pocit ... já spíš jedu podle toho, jak to cejtím.**“

Anna se ztotožňuje se základními rysy adaptačního kurzu, které představují i ostatní participanté, jak už bylo zmíněno výše, ale ideální kurz oproti ostatním popisuje ještě z jiné perspektivy, a to možná více z té psychologické. Anna hned na úvod řekla citát, kterým se řídí celý život „*Nečekej nic zvláštního, čekej cokoli... hledej pohádkový svět na cestě k dospělosti.*“ Tímto citátem se snažila vyjádřit hlavně to, že je důležité si celý kurz v první řadě užít a zároveň tam být pro žáky v situacích, které pro ně budou nekomfortní oproti jejich běžnému způsobu života. „...*Důležitý je, aby se posílila sebedůvěra a sebevědomí a s tím i samotný rozvoj sebepoznání. Aby se žáci naučili taky pracovat s emocemi, aby je uměli regulovat a s tím souvisí taky to, že spolu pak umí řešit líp konfliktní situace a líp si rozumí. Taky by tam měly být aktivity, který žáky vystaví stresu, kterej budou muset zvládnout...neměly by taky **chybět fyzicky náročnější aktivity...hlavně by si to všichni měli užít, aby měli na co vzpomínat.***“

Tomáš již u otázky, jak se podílí na tvoření adaptačního kurzu, odpověděl, že se snaží dodržet všechna pravidla toho, jak by adaptační kurz měl vypadat a na to navazuje i s myšlenkou ideálního kurzu. Ten by měl být dobře propracovaný a připravený, měla by tam být jasně vymezená pravidla, hry, které se budou postupně ztěžovat, přátelská atmosféra a měly by být v hojné míře zahrnuté reflexe.

Otázka č. 4) Jaké cíle si kladete při plánování adaptačního kurzu?

Hlavním cílem všech participantů je seznámení žáků mezi sebou a několik z nich také naráží na to, že je důležité poznání i žáka s učitelem.

Veronika má za cíl seznámení žáků mezi sebou, ale i upřesňuje, k čemu je vlastně takové poznání žáků dobré. „...**aby se poznali, a zároveň abych taky poznala já je, aby si našli**

mezi sebou nějaký ty, který jsou schopný vést, něco uspořádat...“ Michaela popisuje cíl z perspektivy poznání žáků mezi sebou. *„Mým cílem je, aby se udělal kolektiv, aby ty děti si to užily, aby na to rády vzpomínaly. Nedělám si nějaký sofistikovaný cíle, ale prostě abychom si to užili“.* Anna rozdělila své cíle na hlavní a dílčí. *„Hlavním cílem podle mě je, aby se žáci seznámili a postupně aby se proměňoval kolektiv v tým. A pak mám teda i nějaký menší cíle, kterými jsou třeba práce s emocema, komunikační dovednosti, rozvoj sebezpoznání nebo tam může být třeba i práce se stresem, a to všechno pak vede k tomu, že žáci mezi sebou umí řešit nějaký konflikty...“* Vzhledem k tomu, že Lenka adaptační kurzy neorganizuje, tak cíle nemá.

Tomáš cíl poznání žáků mezi sebou popsal velice do hloubky a na konci jako jediný z participantů uvedl to, jak hodnotí, zda se předem dané cíle vyplnily. *„Ty cíle jsou takový, aby opravdu ty účastníci se navzájem poznali právě v těch nekomfortních situacích, aby se poznali do hloubky, aby se poznali povahově. A to vychází potom z programu a aktivit, který se tam na tom adaptáku zařadí a když potom to nějakým způsobem chci na konci hodnotit, tak řeším vlastně ten počáteční stav, kdy se vůbec neznali a ten závěrečný, kdy o sobě vypráví. Jednak jsem zmínil „o sobě“, takže i o sobě dokážou v rámci té skupiny promluvit, jak se tam cítí, co si v rámci té skupiny uvědomili a začnou otevřeně mluvit o svých pocitech a jak se cejtí v té skupině a zároveň dokážou popsat i tu skupinu...“*

Otázka č. 5) Co znamená pojem rizikové chování?

V této otázce respondenti nejčastěji uvádí návykové látky. Veronika navíc zmiňuje šikanu, Michaela sexuální rizikové chování, Anna se ztotožňuje s oběma předešlými participanty, a navíc uvádí poruchy příjmu potravy, agresivní chování nebo záškoláctví. Zajímavý je pohled Lenky, která tuto otázku pojala z jiné perspektivy a zařadila tam veškeré chování, které vede k něčemu špatnému.

Veronika *„Mně přijde, že rizikové chování je teď hodně častý, ale my se tady s tím setkáváme hodně, protože tady máme hodně dětí z dětského domova, takže já pod to rizikové chování zahrnuju třeba návykové látky, kouření určitě běžně, ale i nějaká šikana, slovní napadání, to všechno je podle mě rizikové chování.“* Michaela si rizikové chování představuje v o trochu horším světle než Veronika. *„...Já si představuju, že to je nezřízené pití, drogová závislost, drogy, sex někde nechráněný, ale tohle to říkám, já do svých*

*adaptáků vůbec nezahrnuju...“ Anna se ztotožňuje s názory Veroniky i Michaeli a dodává ještě další pojmy řadící se k rizikovému chování. „Já bych řekla, že určitě **návykový látky, ale třeba i šikana, agresivní chování a taky si myslím, že by tam mohl být i rasismus a záškoláctví..., poruchy příjmu potravy a zařadila bych tam i rizikový sexuální chování...“***

Lenka tuto otázku pojala velmi obecně oproti předchozím participantům „*Rizikový chování je **všechno, co vede k něčemu špatnému... Ať už ten člověk ubližuje sám sobě anebo může ubližovat někomu jinému. Je to zároveň něco, co je všude pořád okolo nás...“***

Tomáš se na pojem rizikové chování koukal hlavně z hlediska adaptačních kurzů. „*Celá škála, co může být rizikové chování... může vycházet z té skupiny, kterou na tom adaptačním kurzu budu mít... můžou to být problematické děti, který špatně vychází v kolektivu... můžou mít výchovný, kázňský problémy, což může souviset třeba s **alkoholem, drogama...“***

Na podotázku, kde se s rizikovým chováním participanté setkávají, nejčastěji odpovídali, že ve škole, ale i mimo školu. Pouze Michaela uvedla, že se s rizikovým chováním neseťkává, i když náznaky toho, že ve škole se čas od času toto téma řeší, potvrdila svou odpovědí. Tomáš ve školním prostředí nepůsobí, takže se zde ani nemohl setkat s rizikovým chováním.

Veronika odpověděla: „*Já se s tím teda setkávám **ve škole, tak mimo školu a ve škole, protože to je prostředí, kde pracuju, tak tady se s tím setkávám nejvíc...“** Michaelina odpověď, která konstatuje, že s tímto problémem se participantka moc neseťkává.. „**Já ne, já si žiju ve své bublině. Víím asi, že to existuje. Víím, že kdybych dala dotazník dětem, že každý se s drogou nebo s marihuanou někde setkal... víím, že ty zkušenosti mají, nejsem naivní, ale já rizikové chování, že bych zažila, to ne. Já si vyloženě nepamatuju, že by se tady něco řešilo... Možná výchovný poradce má jiný informace, je možný, že ta informace se třeba ke mně nedonesla, ale nemyslím si... Třeba spíš řešíme, že má někdo psychické problémy, **anorexie** apod... psychické problémy, ať ze školy nebo z domova, tak se řekne, **když máme schůzi: pozor ten a ten žák má problémy, berte na něj ohled... ale že bysme řešili drogy nebo násilí, šikanu tady, nevím.**“ Anna ve stručnosti odpověděla, že se s rizikovým chováním setkává všude, tudíž má s problematikou naprosto jiné zkušenosti než Michaela. „*S rizikovým chováním se setkávám jak **ve******

společnosti, tak ve škole. Ve škole to může být třeba záškoláctví.“ Tomáš pouze konstatoval, že s rizikovým chováním se setkává na adaptačních kurzech.

Otázka č. 6) Setkáváte se ve třídách s agresivním chováním?

Z odpovědí participantů měla k tomuto tématu nejvíce co dodat Veronika, která se dle svých slov setkává velmi často s agresivními projevy chování. Zároveň s Lenkou se shodují v bodě, že děti si často neuvědomují, že jejich chování je nevhodné a soudí to jako pouhou legraci. Michaela si zase myslí, že v dnešní době jsou často některé situace kvalifikované jako šikana a na obyčejné „klukoviny“ se zapomíná. Anna popisuje, že hádky jsou většinou krátkodobou záležitostí sloužící k obhájení vlastního názoru než dlouhodobým trendem s cílem někoho poškodit.

Veronika se s agresivním chováním setkává poměrně často. Sama pak dodává, že nejhorší je období puberty. „...*tím, že jsme velká škola, tak tady těchto **problémů máme dost** a je pravda, že třeba v té **deváté třídě už to ubývá**. Nejhorší je podle mě sedmá, osmá třída, kdy je ta **puberta prostě fakt těžká**, tak tam vidím to období jako hodně blbý a ty děti si opravdu vůbec neuvědomují, že to, co dělají, může opravdu někomu vadit. Oni to berou jako takovou nějakou **legraci** a podle mě ty děti by to vůbec do kategorie rizikové chování nezařadily. Když se jich třeba ptám, proč to dělají, tak řeknou, dyť je to **sranda, ne?** Tak říkám, tak si tady sedni a my to teď vyzkoušíme tu srandu na tobě. A to se jim nelíbí...“*

Michaela se ve škole s agresivním chováním příliš neseťkává. „...*hádky, rvačky, **spíš hádky**, že někdo někomu nasypal červy do skříňky... já mám pocit, že spoustu věcí v současné době se řeší jako **šikana**. Za mých časů, viz praxe pětatřicet let, by se to řešilo jako **klukovina**...“* Anna ve stručnosti konstatuje, že hádky čas od času řeší. „*S rvačkami se tedy běžně neseťkávám, ale s hádkami ano. Většinou však nemají formu vyhroceného konfliktu. Spíše se jedná o **dohadování**, které pramení z rozdílnosti názorů na danou problematiku.*“

Lenka se ztotožňuje s výpovědí Veroniky, a to v oblasti toho, že si žáci mnohdy ani neuvědomují, co dělají, a že ne vždy je to legrace. Stejně jako Veronika také uvádí, že to častěji pozoruje u menších dětí. „*Vyloženě rvačky bych neřekla, ale **pošťuchování, brání***

*věcí stylem jako to je hrozná **sranda**, když mu schováme tu aktovku, házení penálem, hlavně u menších...*“ Tomáš nepůsobí na škole, tudíž mu tato otázka nebyla položena.

Na doplňující otázky, zda se chování mění v průběhu 6. – 9. třídy a má-li toho chování tendenci rostoucí či klesající, Veronika odpověděla, že jí spíše přijde, že to po 8. třídě má spíše klesající trend. Michaela zase mluvila o tom, že jí přijde celkově, že jsou děti více v klidu, avšak obě narazily na problematiku mobilních telefonů a sociálních sítí.

Veronika popisovala své zkušenosti s klesajícím agresivním chováním a zároveň mluvila i o tom, jaké to dle jejího názoru bylo dřív. „**Devítka už bývá taková pohodová, tam už ti kluci i ty holky jsou takový rozumnější, ale je pravda, že občas si tady daj přes hubu i v devítce. Takže není to úplně, že by to mizelo, ale je toho míň... podle mě se to tolik neřešilo, protože do toho tolik nezasahovali rodiče, teď do toho hodně zasahují rodiče, takže my to řešit musíme. A hlavně mi teď přijde, že vymejšlej děti takový jako **nový prostředky**. Messenger, **sociální sítě**, takže o to je to jakoby dál a o to je to **možná horší**.“**

Michaelin názor je takový, že hádek a rvaček je méně, protože je i méně sociálních vazeb mezi žáky. „...*Já bych řekla, že asi šikana, nebo vůbec tyhle ty neshody mezi studenty, že asi **toho je míň**, protože oni jsou míň společenští. A když to pozoruju v šatnách, tak oni každě seděj v šatnách a **koukaj do mobilu**. Spíš mám pocit, že tam může bejt nějaká **kyberšikana**...*“

Lenka se shoduje s výpovědí Veroniky v chování žáků v pubertě. „...*Přijde **puberta** a začnou si porovnávat sílu... že si dělají tu svoji **pozici ve třídě**, tak to určitě, ale jako že by tady byly vyloženě nějaký agresivní projevy, to bych neřekla.*“ Anna uvedla, že toto nemůže posoudit. „*Tohle si netroufám a nemůžu soudit. Jedině bych k tomu dodala, že tam může velkou roli hrát **období vzdoru**.*“

Otázka č. 7) Setkáváte se ve třídách a na adaptačních kurzech s rizikovým chováním?

Pokud se participant setkávají s rizikovým chováním je to ve třídách. Všichni pedagogové se zároveň shodují na tom, že na adaptačních kurzech se s takovým chováním nesetkávají. Tomáš však popisoval, že to hlavně záleží na konkrétní skupině dětí, které na adaptační kurz přijedou.

Veronika se rozovídala o rizikovém chování, které je z jejího pohledu často vidět v mezitřídních vztazích. „**Ve třídách určitě, ale na těch adaptákových málo, téměř vůbec** bych řekla. Podle mě ve školách je víc toho rizikového chování. Mně na těch adaptačních kurzech to tak nepřipadá. Za prvé je tam samozřejmě menší množství těch dětí a mně přijde, že to rizikové chování třeba není ani tolik ve třídě, ale mezi třídama. Podle mě v tý škole je to mnohem víc. Ve třídě je toho míň a když vypadnou ze školy, tak mi přijde, že neřeším téměř nic...“

Michaela již v předchozí otázce mluvila o tom, že se s rizikovým chováním ani jeho formami v podstatě nesetkává a na to navázala i v této odpovědi. „**Já osobně se nesetkávám téměř nikde s takovým chováním. Ve třídách velmi výjimečně a na adaptákových vůbec.**“

Anna svou odpovědí jen potvrdila názor Veroniky, Míši i Lenky, a navíc dodala konkrétní formy rizikového chování ve školním prostředí. „**Ve třídách ano, a zvláště pak často se záškoláctvím, občas pak s různými formami disociálního chování. Na adaptačních kurzech se s takovým chováním nesetkávám.**“

Lenka popisuje, že u nich na škole je rizikové chování spíše výjimkou než pravidlem. „**Ve třídách to čas od času řešíme, ale nemyslím si, že by toho bylo nějak hodně nebo by to byly vážný věci. Máme tu jednu třídu, která se trochu vymyká, takže když už se něco řeší, tak je to často tam... Na adaptáku jsem byla na jednom, a to byli zlatíčka.**“

Tomáš jako jediný z participantů připouští rizikové chování na adaptačních kurzech. Dle jeho slov je to závislé zejména na dané skupině účastníků. Dále popisuje, co je může být příčinami takového chování. „**Ve třídách to teda nemůžu hodnotit, ale na těch kurzech je to tak, že je to vždycky o tý skupině. Pokud pracujeme s rizikovou skupinou, to by byly třeba ty děti z výchovných ústavů, tak tam je to jasný a ty problémy jsou tam markantnější. U tý běžný skupiny, která přijede, to znamená třída první nebo druhé stupeň, tak všechny v podstatě provází to, že jsou nepřipravený na adaptační kurz v přírodě. To znamená to, že oni mají problémy s mnoha věcma včetně noci, tmy, s prostředím, který neznaj, je tam lítost, zvláště k večeru, a někdy právě všechny tyhle věci jsou převedený do extrémních výkyvů chování, jako je třeba nějaká přehnaná agresivita...“**

Otázka č. 8) Co si myslíte o adaptačním kurzu z hlediska prevence rizikového chování

Až na Lenku, která neřekla jednoznačně to, zda je dobré mít na adaptačním kurzu preventivní program nebo ne, se všichni participanté shodli na tom, že minimálně v některých případech, viz. Veroniky odpověď, je to přínosné. Michaela, Anna a Tomáš se jednoznačně shodli na tom, že by preventivní program do adaptačních kurzů měl být zahrnut.

Veronika se zařazením preventivního programu zkušenosti nemá, ale pro určité typy skupin by podle jejích slov měl být přínosem. Dále zastává názor, že je to záležitost školního prostředí, protože je to na velmi dlouho. „...*Pokud je to skupina, kde nějaký jedinci s tímhle chováním jsou, tak asi by ten adaptační kurz **měl směřovat i k tomu**, že se tam něco takového odstraní a že se tam pokusí ty děti s tím nějakým způsobem pracovat, ale s tímhle já nemám třeba vůbec zkušenost... Většinou mi přijde, že se to na tom kurzu odhalí, vykoukne to, ale to řešení je dlouhodobý a stejně probíhá až potom dál v té škole.*“

Podle Michaelina názoru preventivní program na adaptačních kurzech smysl má. „*Já si myslím, že je to **určitě užitečný**... Nedělám si iluze, že adapták a všechny děti budou jiný a budeme tady krásně společně žít a nebudou žádný konflikty, to jako takhle nefunguje...*“

Anna ve stručnosti odpověděla, ve stejném smyslu jako Michaela. „*Myslím si, že alespoň základní **prvky prevence by se na tom adaptáku objevit měly** v nějaký nenásilný formě, třeba zařazený ve hře.*“

Lenka popisovala především to, jak to funguje na škole, kde působí. Vlastní názor však na toto téma jasně nevyslovila. „*Toť je otázka. Já si myslím, že my ty adaptáky máme postavený na tom seznamování a na hry, že tam tolik neřešíme nějaká pravidla apod. Už vůbec **si nemyslím, že by tam byly nějaký aktivity typu beseda o nějakým rizikovým chováním nebo o něčem takovém.***“

Tomáš bere preventivní program tak, že je zahrnut v reflexi, se kterou se dá dále pracovat. „*Správnej adaptační kurz by to měl nějakým způsobem reflektovat, měl by*

s tím pracovat a **měl by právě umět** v rámci té reflexe **vytáhnout** právě takový tyhle **rizika** a nějakým způsobem je pojmenovat a **pracovat s nimi...**“

K podotázkám se participantů vyjadřovali různě obsáhlými odpověďmi. Veronika uvedla, že se se zapojením preventivního programu neseťká a ona sama by o tom přemýšlela pouze za určitých podmínek a také, že by se radila s někým dalším. „*Spíš se s tím neseťkávám... Když bych to řadila, tak bych to řadila jedině v případě, že bych měla nějakou problémovou kolektiv a věděla to dopředu, že tam nějak takovejhle problém existuje, tak by asi možná bylo dobrý tam nějakou aktivitu zařadit... já vůbec do těchto aktivit nezasahuju, jak oni tam čmáraj ty panáčky, to já vůbec tohle nevím, musela bych někoho požádat.*“ Michaela také odpověděla, že to do svých adaptačních kurzů nezařazuje. „*...My tam tohleto nezařazujeme, možná je to chyba a chtělo by to možná tam někdy někoho pozvat, ale myslím si, že teorie si ještě ty děti užijou hodně... Pamatuju si, když sama jsem těmahle programama procházela a jako kantor jsem měla spoustu na to školení. Furt je to teorie, ale neseťkala jsem se s tak postaveným programem třeba, který bych si do dneška pamatovala a řekla bych si: ano, to stojí za to, to budu aplikovat ve svých kurzech... Možná i to je součástí toho programu, ačkoliv já to dělám nějak instinktivně, ale třeba to funguje samo od sebe, ta prevence.*“ Anna odpověděla ve smyslu toho, že celý adaptační kurz je svým způsobem prevence a kouká na to tedy ze stejného úhlu pohledu jako Michaela. „*Podle mě je adapták takovým výchozím bodem a zároveň základní součástí toho minimálního preventivního programu na školách. Za mě ten kurz plní sám o sobě i tu funkci prevence. Samozřejmě pak může být i speciálně zaměřenej nebo tam vyloženě může mít někdo přednášku, ale sám o sobě za mě to minimum prevence splňuje...*“ Lenka se vyjádřila k otázce, jak by měl vypadat adaptační kurz s prvky prevence rizikového chování: „*... Měla by to být beseda, ne přednáška, taková, aby to bylo pořád akční i z pohledu těch dětí... mělo by to být navlíklý tak, aby to třeba vyplynulo ze situace, a dát si tam třeba nějakou „a hele, s čím vy jste se setkali, co by se vám nelíbilo, kdyby se objevilo“...*“ Tomáš pouze konstatoval, že to je to, o čem už mluvil a nechtěl k tomu nic dodat.

Otázka č. 9) Má rizikové chování jedince vliv na skupinu?

V odpovědích na tuto otázku se participantů jednoznačně shodli na tom, že rizikové chování jedince má vliv na skupinu. Veronika, Michaela a Lenka se shodly i na tom, že se

může stát, že se k jedinci někdo ze skupiny přidá. Až na Lenku se také všichni participantí shodli na tom, že je mnohdy nutný zásah učitele, protože žáci si neví rady, jak by na takového jedince měli účinně působit.

Veronika jako jediná zmiňuje názor, že se vše ovlivňuje vzájemně. „*No, to **asi určitě**. To má. Já si myslím, že se to ovlivňuje **vzájemně**. Pokud tam ten jedinec není, tak ten kolektiv se chová úplně jinak, než když tam ten jedinec je, a obráceně.*“ Dále byla Veronice položena otázka, jak skupina může ovlivnit toho jedince. „*To si myslím taky, že může v mnoha případech, ale myslím si, že to je **běh na dlouhou trať** a že tam musí pracovat s tím i **učitelé**, který tam choděj. Prostě že to ty **děti asi samy nezmůžou**, určitě ne. Samotný je to nenapadne, nevědí jak, a hlavně děti jsou zvyklý si všechno říkat strašně narovinu, a to je opravdu občas v těchhle případech blbě. Tam je potřeba trošku diplomaticky nějakým způsobem to řešit...*“

Michaela vyzdvihuje to, že se často jedná o chytrého žáka, který má ve třídě určité postavení. Ostatní se ho pak snaží napodobit, a to celou skupinu ovlivňuje. „*To si myslím, že **rozhodně ano**... Když je problémový jedinec, ať chováním nebo většinou chováním teda, tak **dokáže strhnout** na sebe tu **pozornost**. Většinou je to inteligentní žák, že jo, ostatní ho poslouchají, nebo má nějaký fluidum, nevím, jak bych to řekla... ač nevědomky, tak **ho ostatní** někdy **napodobují**, snaží ho trošku podporovat, nebo se snaží dosáhnout jeho kvalít...*“ Dále Michaela odpovídala na to, zda s tím kolektiv může něco dělat. „*... Když někdo vykřikuje, je těžko ukočirovatelný, a k němu se přidaj dva, tři... **ostatním**, těm **to vadí**, ale **nemají sílu** s tím **bojovat**. Přijdou za mnou a řeknou: nám to vadí. A já říkám: no tak dobře. Dám tomu vyrušujícímu speciální práci, snažím se ho zaměstnat nebo získat na svoji stranu, což taky funguje výborně... Ta většina, ta hodná, nemá sílu tam ty ukočirovat. Myslím si teda, že je **potřeba zásah z mé strany**...*“

Anna předkládá ideální řešení, které je však jej zřídka proveditelné. „*Já si myslím, že **určitě**. Ten jedinec dokáže narušovat vztahy v tý skupině... Podle mě **by bylo ideální**, kdyby ho ta **skupina vyloučila na okraj** tý skupiny. Bohužel mi přijde, že ty **děti** toho často **nejsou schopný**, z nejrůznějších důvodů. Když to pak přesáhne určitý meze, nezbejvá často nic jinýho, než aby se do toho vložil **učitel** a zkusil to nějak řešit...*“

Lenka mluví o tom, že záleží na tom, kdo je v dané skupině na pomyslném vrcholu svým vlivem vůči ostatním. Popisuje také, že to může mít pozitivní, ale i negativní dopad pro

celou skupinu. „No, **rozhodně**. Může **strhnout ostatní**, může to chování bejt vyhraněný vůči nim, takže buď je vezme s sebou, jakože je to hrozně fajn, pojď to taky zkusit, anebo když by to byla třeba šikana, tak se samozřejmě **rozdělí ta třída**. Někteří **se přidávají**, protože chtějí být taky třeba silní. Někteří zase do toho nepůjdou... Záleží na tom, kolik jim třebas je. Myslím si, že u těch mladších taková ta **autoregulace** v rámci té třídy ještě tolik **nefunguje**. Hrozně moc záleží na tom, kdo je kápo v té třídě. Takže když je to **silnej jedinec**, kterej navíc ještě ctí nějaká pravidla, má prostě nějaký morální krédo, tak to dokáže třeba zvládnout a strhnout s sebou takový ty silnější jedince k tomu, aby teda tam bylo všechno dobrý. Ale taky to může bejt úplně opačně...“

Tomáš odpověď na tuto otázku vztáhl k adaptačním kurzům, které mu jsou nejbližší. S názory pedagogů se však ztotožňuje jak v rovině toho, že tento jedinec má vliv, tak také toho, že je často nutná pomoc učitele, v jeho případě instruktora. „Je stará dobrá pravda, že prostě někteří jedinci opravdu dokážou strhnout celou tu skupinu... takže **určitě ano**... ideální řešení, že si s takovou situací bude **instruktor, lektor**, kterej ten adapták dělá, bude umět poradit. To znamená, bude to umět pojmenovat, bude si umět se třídou **říct, proč se to děje, vyslechnout názory**, co si třída o tom myslí, a potom v té reflexi nebo na základě té reflexe jim předat nějakou zkušenost, jak s tím pracovat. Určitě se to dá na tom adaptáku vymyslet tak, aby se ty věci objevily, ale zároveň aby se tam s tím začalo na tom adaptáku pracovat.“

Otázka č. 10) Jaké jsou faktory ovlivňující rizikové chování?

Až na Tomáše všichni participanté uvedli, že z jedním z hlavních faktorů je rodina. Michaela a Lenka mluví navíc o kolektivu, kde se dítě nachází. Anna a Lenka se shodují na tom, že je důležité sebevědomí, a Tomáš s Annou zmiňují také vliv stresu na chování jedince.

Veronika uvádí v podstatě pouze jediný faktor, kterým je rodina. „...*Já si myslím, že největším faktorem je **rodina**. Takže to ovlivňuje nejvíc. Málokdo, když by vyrůstal v takovém prostředí, jako vyrůstají některý ty děti, který to chování mají, tak by byl normální. Mně přijde, že ta rodina je úplně to, kde se to všechno tvoří a děje.*“

Michaela kromě rodiny zmiňuje také různé patologické poruchy nebo snahu vyrovnat se někomu jinému. „*Rozhodně bych řekla, že to je **rodina**, pak si myslím, že je to nějaká asi*

lehká **mozková dysfunkce**, třeba ztráta pozornosti, **neschopnost se koncentrovat** a podobně... Někdo **se chce** třeba někomu **vyrovnat** – ale neřeknu prospěchem, ale v nějakém jiném poli – s těmi ostatními, chce být zajímavější, takže **se začne předvádět** asi tím trochu jiným způsobem, než si představujeme.“

Anna jako jediná participantka poukazuje, mimo jiné, také na vliv sociálních sítí. „Na první místo bych určitě dala **dysfunkční rodinu**, pak bych řekla, že ty **vrstevníci, kolektiv**, kde se to dítě pohybuje. Řekla bych, že se vším takovým souvisí taky **nízké sebevědomí**, ale třeba i **nízká schopnost zvládat stres**, protože mi přijde, že zvláště v dnešní době je poměrně velkej tlak na všechno a že za to můžou hodně ty **sociální sítě**. A nejvíc to teda za mě odnášej bohužel děti. Ty maj úplně pomotaný priority, nebo spíš maj teda, abych to řekla správně, chybný hodnotový systém, a to se pak odráží hlavně na tom chování.“

Lenka odpověď na otázku vzala z trochu jiného úhlu pohledu než ostatní participanti a mluví o velice rozmanité škále faktorů ovlivňující rizikové chování. „To může být taky spousta faktorů, od subjektivních, jak moc je **ovlivnitelná ta osoba**, jaký má zásady, pravidla, k čemu bylo to dítě třeba **vychovávaný, vedený**, ale třeba kolikrát doma mají tvrděj režim a právě tím, že se dostanou mimo tu rodinu, tak najednou mají pocit, že teď můžou všechno. Je to strašně individuální. Pak taky záleží na tom **kolektivu**, s kým se baví... Když bude někdo kouřit a doma kouří celá **rodina**...tak co já jí jako asi budu říkat: hele kouření škodí zdraví... **Vztahy v rodině**, vztah toho **jedince sama k sobě**, vztah k tomu **kolektivu**, ke kamarádům...“

Tomáš svou odpověď opět směřoval hodně do prostředí adaptačních kurzů a jako jediný nezmínil vliv rodiny. „Já už jsem některý zmínil: je to to **prostředí**, je to vlastně ta skupina těch instruktorů a vedoucích, kterých to vedou, a zároveň to může být i ta **skupina vlastních účastníků**... **Všechny věci, který stresujou**, který prostě vedou k tomu, že ty lidi jsou pod nějakým enormním tlakem...“

Otázka č. 11) Jaké preventivní programy jsou na Vaší škole uskutečňovány?

Veronika a Lenka uvedly, že na jejich škole se uskutečňují nebo uskutečnily preventivní programy se zaměřením na kyberprostor. Veronika mluvila ještě o programech spojených s užíváním návykových látek a Lenka o edukaci při možném pohybu útočníka

ve školním prostředí a o první pomoci. Michaela a Anna mluvily o organizacích nebo poradně, se kterými jejich škola navazuje kontakt. Anna také doplňuje přednášky na téma sociálního klimatu ve třídách, různě zaměřené hry a obyčejný lidský přístup.

Veronika „Tady je furt nějaký preventivní program, třeba právě s téma **sociálníma sítěma**, takže to mají nějaký přednášky, školení. Je tady i kvůli **kouření, užívání návykových látek**, takže tady chodil i ten, kterej je bejvalej feťák, že jim tady vykládal něco... A dokonce, i když ve třídě chceme zjistit nějakou situaci, když se tam něco děje, tak ona má nějaký postupy, když tam dá dotazníky a vyhodnotí je, tak pozná, co se v tý třídě děje... Takže si myslím, že ve škole tady je toho docela hodně...“

Michaela „Tady k tomu vám neřeknu vůbec nic, nemám přehled... jen třeba vím, že vloni, když byl v jedné třídě problém s kyberšikanou, tak se pozvala nějaká prostě preventistka, někdo z **pedagogicko-psychologické poradny**...“

Anna „Tak když to vezmu popořádku, tak takovým prvním preventivním programem si myslím, že je třeba ten adaptační kurz. Pak tady na škole taky pracujeme s **institucema a organizacema**, který se zabývají **využitím volného času** dětí a mládeže a prevencí sociálně patologických jevů. Byly tady třeba přednášky na téma **sociálního klima v třídním kolektivu** nebo **psychoterapeutické a psychosociální hry**. Zároveň si myslím, že tou prevencí jsou i **obyčejné události** typu účast na různých soutěžích a tak dále...“

Lenka „Loni nula nula nic, osm měsíců doma. Letos máme hlavní program **kyberprostor**, bezpečnost, nějaký **komunikace online** a podobně, **kyberšikanu, útočník ve škole**. Jinak tradičně jsme tam měli třeba **první pomoc** a podobně...“

Na podotázku, zda jsou preventivní programy dostačující a efektivní většina participantů odpověděla, až na Annu, spíše záporně. Každý z těch, kdo odpověděl, že programy nejsou dostačující, pak navrhl originální řešení toho, jak preventivní programy zefektivnit.

Veronika má názor, že by pomohla edukace nejen žáků, ale i jejich rodičů. „**Já vůbec nevím, jestli tam ten efekt je**. Bejvalej pan ředitel vždycky říkal, že **i kdyby** si z toho vzal něco **jeden člověk**, tak že je to dobře. Ale já si myslím, že na spoustu těch programů a přednášek by s téma dětma **měli přijít rodiče**. Protože spousta rodičů třeba vůbec neví o nebezpečí sociálních sítí...“ Michaela má v tomto ohledu poměrně vyhraněný názor,

který opodstatňuje. Zároveň jako řešení navrhuje pohovory pro jednotlivce a zmiňuje také to, co všechno považuje jako preventivní program na své škole. „*Já jsem v tomhle docela **skeptická**... jak jsem se **nesetkala s ničím**, co by mě zaujalo a co funguje, tak si myslím... že to cenu nemá a že to je tahání peněz ze státního rozpočtu... ale to se dotknu všech psychologů a psychiatrů... Ale prostě pořád je prevence, prevence, prevence a výsledek: **nemám pocit, že by to fungovalo**. Myslím se, že ta prevence **by fungovala**, kdyby to bylo jako **face to face pohovor**... Jestliže někdo dělá přednášku o šikaně pro padesát studentů, nejsem si jistá, že to může fungovat, ale třeba se pletu... Třeba pod taktovkou paní ředitelky jsme několikrát hráli **divadlo**, kdy byla zapojená celá škola, nebo pěvecký soutěže, kdy byla zase zapojená celá škola, a ta škola tím vlastně žila. A to si myslím, že je preventivní program... ty děti najdou svoje pole, najdou prostě chvíli toho úspěchu, chvíli slávy si užijou na scéně...*“ Anna je s preventivním programem tvořeným pro děti spokojená, i když uvádí, že je zde stále prostor pro zlepšení. „*Na naší škole **jo**, **ale je stále co zlepšovat***.“ Lenka souhlasí s odpověďmi prvních dvou participantek, které nemají pocit, že by preventivní programy byli dostačující, ani efektivní. Řešením by podle ní nebyly žádné přednášky, ale příklad chování od samotných pedagogů a také uvádí, že mnohdy jsou problémy žáků záležitostí spíše psychologa než pedagoga. „***Dostačující nejsou**, to je jasný. Tím, že je toho rizikového chování spousta druhů, tak je to pořád jenom prevence. Je to nějaká informace, která se jim dá v nějaký podobě... Efektivní, toť je otázka, protože spousta těch dětí se to dotklo, že měli třeba zájem ještě pokračovat, měli tříhodinovou přednášku, ale teď je otázka, co vlastně bude za výstup... jak to zpracujou a co budou říkat před těma kámošema. Jestli to prostě bude jako: no, já jsem něco takového udělal, nebo jestli prostě budou dál dělat to: haha, teď nám tady pěkně řekli, to se nemá... **Do školy by se měl dostat psycholog**... ty problémy jsou pro psychologa, ne pro učitele... Ideální by bylo, kdyby v podstatě ta **prevence byla normální součástí**. A záležitostí prevence může být i to, jak se každé chováme a jakéj dáváme příklad... **Ne jako program, ale chování, normální život**...“*

Otázka č. 12) Jakým způsobem je Váš adaptační kurz evaluován?

Všichni participanté uvedli, že na kurzech možnosti zpětné vazby zařazují. Nejčastější je pak zjišťování pocitů a získaných nových poznatků v ústní formě. Michaela a Tomáš využívají podobnou metodu s terčem, do kterých děti dávají buď tečky nebo vybarvují

pastelkami, jak se jim daná aktivita líbila, jak se cítí. Tomáš navíc uvádí další formy toho, jak může reflexe probíhat, a to za pomoci tzv. teploměru.

U Veroniky v průběhu dne a u menších aktivit převládá mluvená forma a večer se děti mohou vyjádřit i skrz obrázky nebo písemnou formou. „U svého kurzu, když jedu se třídou, tak moc **se** tou reflexí nezabývám, to je pravda. Dostanou **papír** a mají **napsat, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo**, tak to většinou mám nějakou zpětnou vazbu, protože my si ten kurz jedeme užít. Moc toho nejedeme zjišťovat. Ale když jedeme s parlamentem, tak máme opravdu tu závěrečnou reflexi, ty **děti se musej zamyslet, musej udělat** nějaký **výstup**, musí **každý mluvit** a buď **obrázkama** nebo teda něčím, co je zaujalo... Bejvá po každé hře, která je zaměřená na nějakou spolupráci a komunikaci. Třeba já, když jsem na stanovišti, tak **se jich ptám**: proč jste to udělali takhle, co byste teď udělali líp, když je ten úkol za váma. A oni řeknou třeba: neměli jsme Vaška posílat prvního, protože Vašek to nezvládl...“

Michaela podobně jako Veronika kombinuje mluvený projev s tím písemným. „...Máme tam **kruh, kde oni píšou**... mám rozepsané jednotlivé aktivity a oni k těm aktivitám **dávají tečky**, třeba „**to se mi líbilo** – za jedna“... Jsou to soustředné kružnice, vypadá to jako terč s jednotlivými body jedna až pět a jsou tam výseče jednotlivých těch aktivit, takže každou tu aktivitu děti mohou obodovat. „**Tohle se mi líbilo** – za pět bodů“, „**tohle už nikdy více** – jeden bod“... Příští rok si řeknu: tohle byla blbost, tohle se dětem nelíbilo... To gró zůstává stejné, ale ty menší aktivity třeba upravuju... **Večír** máme **zhodnocení** a pak máme zhodnocení celé té akce a pak nám i studenti píšou lístečky, kde píšou – tohle se mi líbilo, tohle ne – nebo i pro nás nějaký vzkazy, přání...“

Anna kromě stejné formy reflexe jako Veronika a Michaela uvádí také další způsob předání zpětné vazby. „Takový ty základní věci jako **sdělování pocitů, diskuze, zpětná vazba**, tak to **po každé aktivitě**. A pak takový to klasický, jako **dotazníková metoda a rozhovory, vždycky večer**. Máme tady taky takovou specialitu, že zakopáváme poselství pro další kurzy a odhalujeme poselství toho kurzu předešlého...“

Lenka kurz zažila pouze jeden a sama se rozvzpomínala, co vlastně tenkrát bylo za reflexe. „Myslím si, že jsem tenkrát **vyplňovala** nějaký **dotazník** nebo něco na ten způsob...Po těch jednotlivých aktivitách, to pak bylo ještě společně, **ústně**...“

Tomáš vnesl náhled profesionála, který musí mít opravdu velkou zásobu forem reflexí, kromě klasických uvedl i pár méně tradičních. „...*Ta reflexe se dá dělat mnoha způsoby, jsou třeba různý **teploměry**, kde si ukazují rukou nahoru dolů, podle toho, jak na tom jsou, nebo prostě **se postaví na nějaký čáře**. To je celá řada toho, jak to jinak můžou udělat... Extrémně bylo vidět, že ta škála toho, co si lektor vymyslí, může bejt nekonečná. Někde jsme četl o neuvěřitelně zajímavým nebo možná spíše i na hraně bezpečnosti reflexi, že každý měl vylízt na strom tak vysoko, jak se mu ta aktivita líbila... My často děláme, že **položíme otázku a ptáme se... Vybarvení duhy**, kdy máme připravených pět půlkruhů duhy a každá barva má nějaký význam, dáme pastelky a **každej vybarví, jak se cejtí**. Od černý až po jasný barvy žlutý a tak dále... Je dobrý to střídat a inovovat.“*

2.5 Diskuze

V této kapitole budou porovnány odpovědi na výzkumné otázky. Srovnány budou výpovědi participantů uvedené v praktické části bakalářské práce a odborná literatura.

O1: Jaký účel adaptačních programů participantí pojmenovávají ve vztahu s jednotlivými skupinami, třídami?

První výzkumnou otázkou bylo, jaký je účel adaptačních kurzů. Podle Hartla a Hartlové (2010, s. 12) je to postupný vývoj vztahů mezi jedinci. Kudláček (2004) navíc poukazuje také na to, že se vytváří vztah nejen mezi žáky, ale i mezi učiteli. Všichni participantí zmínili to, že jde hlavně o seznámení žáků mezi sebou. Lenka a Anna doplňují také právě seznámení a navázání vztahu učitele s žáky. Tomáš poukazuje na to, že seznámení by nemělo být pouze povrchní, ale žáci by se měli poznat i v krizových situacích.

O2: Jaké cíle si pedagogové či pořadatelé adaptačních kurzů stanovují před začátkem těchto kurzů?

Další výzkumnou otázkou byly cíle adaptačních kurzů. Hlavní cíle těchto kurzů sepsal a seřadil dle důležitosti Hanuš (2004). Na prvním místě uvádí vytvoření dobrého kolektivu v čele s pedagogem. Dalším bodem je příležitost pedagogů nahlížet na žáky jako na svoje mladší já. Důležité je také propojení těla a mysli. Na čtvrtém místě uvádí jakýsi most na cestě za dospělostí v případě kurzu na střední školy. Na páté pozici je uvědomění si, že škola je prostorem, kde se žáci mohou realizovat a plnit si své sny. Dalším pohledem může být pět pilířů podle Dubce (2007). Tím prvním je pobyt mimo školu, kde jsou žáci mimo své známé prostředí. V dalších dvou jde o stmelování kolektivu. Dalším pilířem je nekoordinovaný čas, kdy mohou vzájemně komunikovat v neřízené činnosti či si zahrát hru, kterou chtějí. Posledním pilířem je přístup lektorů, který by měl dbát na pravidla, ale také na podněcující prostředí. Odpovědi participantů se shodovaly v oblasti vytvoření kolektivu a propojenosti psychických a fyzických procesů. Další odpovědi navazovaly na pilíře výše zmíněného Dubce (2007). Adaptační kurz participantí vždy provádí mimo školní prostředí, s čím Tomáš konkrétně popsal vytržení žáka z komfortní zóny. Chvilka času pro žáky, kdy není žádný program a žáci mají volno. Veronika a Michaela pak doplňují společné vaření a často se také vyskytovala odpověď, aby si ten kurz děti hlavně užily.

O3: Jaké faktory adaptačních kurzů vnímají účastníci jako klíčové pro předcházení rizikovému chování?

Odborná literatura uvádí pět základních faktorů, které mají vliv pro rizikové chování člověka. Je to zejména biologický předpoklad, sociální prostředí, a to až přímo rodina nebo lidé okolo dítěte, percipované prostředí, osobnost a chování. (Jessor et al., 1998) Pedagogové bez výjimky uvedli, že nejsilnějším faktorem je rodina čili sociální prostředí. Michaela zmínila také mozkové dysfunkce. Anna a Lenka odpověděly nízké sebevědomí a ovlivnitelnost osoby. Z čehož vyplývá, že se opět výpovědi účastníků a literatura shodují ve všech bodech, kromě percipovaného prostředí, které v praktické části nikdo nezmínil.

O4: Do jaké míry účastníci vnímají adaptační kurzy jako součást prevence rizikového chování?

V každé škole musí být minimální preventivní program. Většinou jsou tyto programy prováděny ve školním prostředí. Mimo školní prostředí to přináší svá pozitiva i negativa. Jedním z negativ mohou být méně přehledné situace, nejasně vymezený prostor nebo čas či počet žáků. (MŠMT, 2022) Zkušenosti kantorů a lektora jsou takové, že i když se mnohdy nesnaží o přidání preventivního programu do kurzu, tak prvky prevence na adaptačních kurzech pozorují. Jsou to dle nich denní maličkosti, které ukazují dětem směr a formují je přirozeným způsobem. Shrnutím na tuto otázku je, že účastníci speciální a zaměřené preventivní programy nedělají, ale považují všechnu strávený čas na tomto kurzu jako přínosný v boji proti rizikovému chování. Tomáš pak zvláště poukazuje na důležitost reflexí, které v tomto směru hrají velkou roli.

O5: Jaké zkušenosti s výskytem rizikového chování účastníci uvádějí ve škole a na adaptačních kurzech?

V této otázce se odpovědi účastníků lišily hned v prvopočátku. Michaela totiž uvedla, že se s takovým chováním neseťká ani ve třídách a už vůbec ne na adaptačních kurzech. Veronika zase popisovala, že je ve třídách a celkově ve škole takové chování časté. Lenka odpověděla, že ve třídách takové chování řeší čas od času. Co se týče adaptačních kurzů, tak ani jeden z pedagogů takové chování na kurzech řešit nemusí.

Tomáš odpověděl, že běžné to není, ale může přijet skupina, která se bude vymykat. Důležité je pak umět s takovou skupinou pracovat.

O6: Jaké formy efektivity adaptačních kurzů pojmenovávají informanti?

Dle MŠMT ("Evaluace a diagnostika preventivních programů", 2002) je zhodnocení důležité proto, aby bylo zřejmé, zda byly naplněny stanovené cíle. Výsledkem by mělo být zhodnocení programu či konkrétních aktivit. Kressa a Procházka (2019) dávají důraz v závěrečné části hodnocení na rozdělení do oblastí rozumu, emocí a osvojení dovedností. Důležitým poznatkem od participantů je fakt, že evaluace na jejich kurzech probíhá. Nejčastější formou je pak konverzace, respektive odpovídání na konkrétní otázky, které jsou kladeny v souvislosti s programem. Často jsou děti dotazovány, co se jim líbilo nebo nelíbilo a proč. Anna a Tomáš, podobně jako literatura, zmiňují důležitost mluvení o pocitech z dané aktivity. Další formou jsou dotazníky, vybarvování nebo tečkování do terče, či teploměr, na kterém mohou každý individuálně poměrně přesně ukázat to, na co se jich instruktor ptá.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak participanti pohlížejí na adaptační kurzy, a to z hlediska samotného významu kurzů, tak i co se týče stanovování cílů před kurzy. Poté bylo analyzováno, zda se praxe těchto participantů shoduje s poznatky uvedenými v literatuře. Dalším cílem bylo zjistit, jak participanti vnímají adaptační kurzy z hlediska prevence rizikového chování a zda tyto dvě oblasti ve své praxi propojují. Posledním dílčím cílem je pojmenování reflexí, se kterými mají informanti zkušenosti.

Výsledky výzkumu ukázaly, že co se týče celkového pohledu na adaptační kurz, tak se výpovědi participantů a odborná literatura v hlavních myšlenkách shodují. Oba zdroje poukazují především na seznámení žáků a někteří pedagogové dodali, že jde i o navázání vztahu mezi učitelem a žákem. Co se týče stanovování cílů, i v tomto bodě se pedagogové s literaturou zásadě shodli. Cílem kurzů je podle nich utvoření kolektivu a propojení těla a mysli. Někteří pedagogové uváděli také to, aby si žáci kurz užili a vytvořili si šťastné vzpomínky. V oblasti prevence rizikového chování se participanti shodli, že speciální program nedělají, avšak samotný kurz v podstatě považují za jeden z prvků prevence rizikového chování. Co se týče zpětné vazby neboli reflexe, tak nejčastěji je prováděna pomocí konverzace nebo dotazníků, někteří informanti uváděli například vybarvování terče, označování na stupnici teploměru nebo další graficky vyjádřené hodnocení.

Výzkumný vzorek poskytl mnohdy rozdílné pohledy na otázky a dle mého názoru tato práce může být inspirací pro začínající nebo i zkušené organizátory adaptačních kurzů.

Pro toto téma by možná bylo vhodné mít větší výzkumný vzorek, který by poskytl více pohledů na zkoumané oblasti. Zvolen však byl výzkum kvalitativní, který byl pro tuto práci jednoznačně přínosnější, neboť umožňoval pracovat s výpověďmi ve větším detailu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Beneš, Z., Drahanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Pokorný, A., & Štěpánek, K. (2016). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (Třetí, doplněné vydání). Nadační fond Gymnasion.
- Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Projekt Odyssea.
- Dvořáčková, A., Šulcová, M., & Jirásek, I. (2014). Analýza metodologických postupů publikovaných prací v oblasti zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 64(4), 407-421.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Co.
- Evaluace a diagnostika preventivních programů. (2002). In *MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor pro mládež*.
file:///C:/Users/42077/Downloads/valuace.pdf
- Hanuš, R. (2004). Probudit se a jít – Hnutí GO!. *Gymnasion*, 1(1), 55-60.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Grada.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník* (1. vyd.). Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
- Jessor, R., Turbin, M., & Costa, F. (1998). Protective factors in adolescent health behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 788-800.
<https://doi.org/10.1037/2F0022-3514.75.3.788>
- Jirásek, I. (2003). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1, 6-16.
- Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Triton.
- Krauter, R. (2001). KOMPAS pro instruktory GO!.
- Kressa, J., & Procházka, M. (2019). *metodika prevence 2019*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35980.54408>
- Kudláček, M. (2004). GYMNASION - časopis pro zážitkovou pedagogiku.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.

- Michaud, P. (2014). Biopsychosocial Development during Adolescence. In *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví* (s. 14). Triton.
- Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Reichelová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Martanová, V., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M. et al. (2015a). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., Budinská, M., Čablová, L., Černý, M., Doležalová, P., Gabrhelík, R., Holická, N., Charvát, M., Jindrová, M., Jurystová, L., Kolář, M., Kolářová-Majtnerová, S., Kubů, P., Macková, L. et al. (2015b). *Prevence rizikového chování ve školství* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- MŠMT. (2022). Prevence. In *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/prevence>
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (Vyd. 2., rozš. a přeprac). Academia.
- Prázdninová škola Lipnice*. (2020). Dostupné 2022-03-03, z www.psl.cz
- Průcha, J., & Mareš, E. (2013). *Pedagogický slovník* (7. rozš. a aktualiz. vyd.). Portál.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.
- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkocová, A., Picková, H., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelé sbory základních škol a jejich sociální klima: vícepřípadová studie učitelských sborů*. Wolters Kluwer.
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Karolinum.
- Vyhláška č. 482/2005 SB., o základním vzdělání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.pdf: Počty žáků ve školách a třídách (2005).
- Weiner, B. (1968). Formální a neformální organizace. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 4(2), 184. <http://www.jstor.org/stable/41127640>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1: Vztah potřeb a koncepce adaptačního kurzu	16
Obrázek 2: Mění se společnost	23
Obrázek 3: Struktura teorie problémového chování	24
Tabulka 1: Představení účastníků výzkumu	32

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Otázky participantům

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru Veronika

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Otázky participantům

1. **Můžete se ve zkratce představit?** Např. jak dlouhá je Vaše praxe?
2. **Co je podle Vás adaptační kurz?**
3. **Jak se podílíte na tvorbě programu adaptačního kurzu?**
 - Jak by takový kurz měl vypadat?
4. **Jaké cíle si kladete při plánování adaptačního kurzu?**
5. **Co znamená pojem rizikové chování?** Kde se s takovým chováním setkáváte?
6. **Setkáváte se ve třídách s agresivním chováním (hádky, rvačky)?**
 - Má toto chování tendenci rostoucí nebo klesající oproti předchozím letům?
 - Mění se takové chování v průběhu 6., 7., 8. a 9. třídy? Pokud ano, tak roste nebo klesá agresivní chování?
7. **Setkáváte se ve třídách a na adaptačních kurzech s rizikovým chováním?**
 - V jaké míře se rizikové chování projevuje v jednotlivých prostředích?
8. **Co si myslíte o adaptačním kurzu z hlediska prevence rizikového chování?**
 - Setkáváte se se zapojením preventivního programu přímo do kurzu?
 - Pokud ano, tak v jaké formě.
 - Pokud ne, tak uvítali byste preventivní program v rámci adaptačního kurzu?
 - Jak byste si představovali jeho zařazení do kurzu?
9. **Má rizikové chování jedince vliv na skupinu?**
 - Pokud ano, tak jaký?
 - Jak se skupina může chovat k jedinci?
10. **Jaké jsou faktory ovlivňující rizikové chování?**
11. **Jaké preventivní programy jsou na Vaší škole uskutečňovány?**
 - Myslíte si, že jsou preventivní programy pro mládež ve školách dostačující a efektivní?
 - Pokud ne, tak jak byste si představoval/a dostačující a efektivní preventivní program?

12. Jakým způsobem je Váš adaptační kurz evaluován?

Dle potřeby budou otázky doplněny, popřípadě drobně poupraveny v průběhu rozhovoru.

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru Veronika

Otázka č. 1

„No, já myslím, že učím už 25 let z toho na týhle škole působím asi 13 let a učím přírodopis a tělocvik. Jelikož jsme poměrně velká škola si myslím, 600 žáků, tak tu máme hodně akcí, kterých se pravidelně účastním. Patří k nim Goučka, který pořádáme pro šestáky a taky teda působím ve školním parlamentu, se kterým taky jezdíme na takový seznamovací kurzy. Kromě těchto seznamovacích kurzů samozřejmě jezdím i na lyžařský, různý vodácký nebo turistický kurzy a tak dále. Když to tak shrnu, tak za ten rok je toho opravdu hodně.“

Otázka č. 2

„Podle mě je to kurz, který by měl mít danou nějakou strukturu a měl by být mimo školní prostředí. A je to kurz, na kterém by se děti měly seznámit, stmelit kolektiv, poznat se s učitelem a poznat se vlastně i mimo školu.“

Otázka č. 3

„Dělám si svůj program, ale musím se přiznat, že nedodržuju někdy úplně přesnou strukturu adaptačního kurzu, která by měla být. Ale když jedeme třeba s parlamentem, což teda je úplně jiný, než co jedu se třídou, tak tam se na něm podílíme a tam tu strukturu vždycky dodržíme úplně striktně.“

„Jak by měl vypadat? No, každopádně by si ho měly užít obě dvě strany, to znamená jak učitelé, tak žáci. Měl by se skládat podle mě z her, který jsou komunikativní, který jsou ale i třeba náročný na spolupráci v kolektivu a měly by tam být i nějaký sportovní aktivity a samozřejmě by tam podle mě mělo být i nějaký volno, nějaký čas, kdy ty děti můžou komunikovat i beze mě. Je třeba dobrý, když ty děti si společně něco uvařej. Nějakou snídani nebo večeři, kdy vlastně můžeš pozorovat tu spolupráci, jaká tam dochází. No a pak by měl být z toho kurzu nějaký výstup, kdy vlastně ty děti by si měly uvědomit, proč tam byly a co bylo jeho cílem. Takže nějaká ta závěrečná reflexe. Která je založená třeba na tom, že někdo něco o sobě řekne nebo si vybere nějaký obrázek, řekne, proč i ho vybral, co mu připomíná a tak dále.“

Otázka č. 4

„Tak když jedu se třídou, v který budu třídní, tak dopředu vím, že ta třída se zná, že je vlastně kolektiv, takže tam spíš si kladu cíle, že je chci poznat a chci je zažít jakoby v jiný situaci. Ani tak neřeším moc ty děti, ale spíš jakoby ten kurz je pro mě, když jedu jako třídní. A když jedu s parlamentem, tak tam máme úplně jinej cíl, protože tam se ty děti vůbec neznaj, jsou ze čtvrtých až devátých tříd, takže tam já řeším, aby se poznaly, a zároveň abych taky poznala já je, aby si našly mezi sebou nějaký ty, který jsou schopný vést, něco uspořádat, takže tam řeším těch věcí víc.“

Otázka č. 5

„Mně přijde, že rizikové chování je teď hodně častý, ale my se tady s tím setkáváme hodně, protože tady máme hodně dětí z dětskýho domova, takže já pod to rizikový chování zahrnuju třeba návykový látky, kouření určitě běžně, ale i nějaká šikana, slovní napadání, to všechno je podle mě rizikový chování. Já se s tím teda setkávám ve škole, tak mimo školu a ve škole, protože to je prostředí, kde pracuju, tak tady se s tím setkávám nejvíc.“

Otázka č. 6

„Myslím si, že tím, že jsme velká škola, tak tady těchletěch problémů máme dost. A je teda pravda, že třeba v tý devátý třídě už to ubývá. Nejhorší je podle mě sedmá, osmá třída, kdy je ta puberta prostě fakt těžká, tak tam vidím to období jako hodně blbý a ty děti si opravdu vůbec neuvědomujou, že to, co dělaj, může opravdu někomu vadit. Oni to berou jako takovou nějakou legraci a podle mě ty děti by to vůbec do kategorie rizikové chování nezařadily. Když se jich třeba ptám, proč to dělají, tak řeknou, dyť je to sranda, ne? Tak říkám, tak si tady sedni a my to teď vyzkoušíme tu srandu na tobě. A to se jim nelíbí. Takže oni podle mě si vůbec neuvědomujou, co dělají.“

„Devítka už bývá taková pohodová, tam už ti kluci i ty holky jsou takový rozumnější, ale je pravda, že občas si tady daj přes hubu i v devítce. Takže není to úplně, že by to mizelo, ale je toho míň. A to rizikový chování podle mě bylo vždycky, podle mě se to tolik neřešilo, protože do toho tolik nezasahovali rodiče, teď do toho hodně zasahujou rodiče, takže my to řešit musíme. A hlavně mi teď přijde, že vymejšlej děti takový jako nový prostředky. Messenger, sociální sítě, takže o to je to jakoby dál a o to je to možná horší.“

Otázka č. 7

„Ve třídách určitě, ale na těch adaptákách málo, téměř vůbec bych řekla. Podle mě ve školách je víc toho rizikového chování. Mně na těch adaptačních kurzech to tak nepřipadá. Za prvé je tam samozřejmě menší množství těch dětí a mně přijde, že to rizikové chování třeba není ani tolik ve třídě, ale mezi třídama. Podle mě v té škole je to mnohem víc. Ve třídě je toho míň a když vypadnou ze školy, tak mi přijde, že neřeším téměř nic. Je to podle mě způsobený hlavně tím prostředím. Ve škole mi přijde víc takovejch rušivejch elementů.“

Otázka č. 8

„Já nevím, jestli ten adapták... Pokud je to skupina, kde nějaký jedinci s tímhle chováním jsou, tak asi by ten adaptační kurz měl směřovat i k tomu, že se tam něco takového odstraní, a že se tam pokusí ty děti s tím nějakým způsobem pracovat, ale s tímhle já nemám třeba vůbec zkušenost. Vůbec nevím. Netuším. Většinou mi přijde, že se to na tom kurzu odhalí, vykoukne to, ale to řešení je dlouhodobý a stejně probíhá až potom dál v té škole.“

„Spíš se s tím nesetkávám. Jako ve škole to samozřejmě je, ale do toho adaptáku, když bych to radila, tak bych to radila jedině v případě, že bych měla nějakej problémovej kolektiv a věděla to dopředu, že tam nějakej takovejhle problém existuje, tak by asi možná bylo dobrý tam nějakou aktivitu zařadit. Ale takhe, tohle tady mají nastarost občankáři a já vůbec do těchlech aktivit nezasahuju, jak oni tam čmáraj ty panáčky, to já vůbec tohle nevím, musela bych někoho požádat.“

Otázka č. 9

„No, to asi určitě. To má. Já si myslím, že se to ovlivňuje vzájemně. Pokud tam ten jedinec není, tak ten kolektiv se chová úplně jinak, než když tam ten jedinec je, a obráceně.“

„To si myslím taky, že může v mnoha případech, ale myslím si, že to je běh na dlouhou trať a že tam musí pracovat s tím i učitelé, který tam choděj. Prostě že to ty děti asi samy nezmůžou, určitě ne. Samotný je to nenapadne, nevědí jak, a hlavně děti jsou zvyklý si všechno říkat strašně narovinu, a to je opravdu občas v těchlech případech blbě. Tam je potřeba trošku diplomaticky nějakým způsobem to řešit a tak dále. A myslím si, že když už by to nějaký dítě chtělo řešit, tak se prostě bojí té reakce ostatních.“

Otázka č. 10

„Máš asi na mysli, odkud to jako vůbec pochází. Já si myslím, že největším faktorem je rodina. Takže to ovlivňuje nejvíc. Málokdo, když by vyrůstal v takovém prostředí, jako vyrůstají některé ty děti, který to chování mají, tak by byl normální. Mně přijde, že ta rodina je úplně to, kde se to všechno tvoří a děje.“

Otázka č. 11

„Tady je furt nějaký preventivní program, třeba právě s téma sociálníma sítěma, takže to mají nějaký přednášky, školení. Je tady i kvůli kouření, užívání návykových látek, takže tady chodil i ten, kterej je bejvalej feťák, že jim tady vykládal něco. Nějaký programy má tady jedna moje kolegyně občankářka a zároveň je to i preventistka. Takže ona sem zve různé přednášky. A dokonce, i když ve třídě chceme zjistit nějakou situaci, když se tam něco děje, tak ona má nějaký postupy, když tam dá dotazníky a vyhodnotí je, tak pozná, co se v té třídě děje. Takže možná i to, si myslím, že by se mohlo počítat. Takže si myslím, že ve škole tady je toho docela hodně. Škola pro to dělá dost.“

„Já vůbec nevím, jestli tam ten efekt je. Bejvalej pan ředitel vždycky říkal, že i kdyby si z toho vzal něco jeden člověk, tak že je to dobře. Ale já si myslím, že na spoustu těch programů a přednášek by s téma dětma měli přijít rodiče. Protože spousta rodičů třeba vůbec neví o nebezpečí sociálních sítí. Vůbec neví o tom, jaký sem chodí děti, jak se chovají. Takže spousta těch rodičů o tom nemá ani ponětí. Někdy by teda bylo fajn, kdyby na tu přednášku přišli s téma dětma. Ale otázka je, jestli kdyby se to uspořádalo, jestli by vůbec někdo přišel. A když vezmu jeden případ, co jsme tady nedávno měli. Maminka otevřela sedmačce nějakou tuhle tu komunikační síť a volala mi, protože se známe, a říkala jak prostě ta její holčička, milovaná, hodná, skvělá, jak se vyjadřuje na těch sítích, jak mluví, jak se chová, s kým se stýká a byla z toho úplně hotová. A já jsem jí říkala, že ty děti to tak dneska prostě maj. A právě proto, bych občas ty rodiče do toho běžného provozu nebo na nějakou takovouhle přednášku pozvala. Protože ono je to strašně hezký, když někdo zvedne telefon a sprdne tě za něco, žes něco udělala blbě, tak ať si to jde dělat místo tebe, když je tak chytřej.“

Otázka č. 12

„U svého kurzu, když jedu se třídou, tak moc se tou reflexí nezabývám, to je pravda. Dostanou papír a mají napsat, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, tak to většinou mám nějakou zpětnou vazbu, protože my si ten kurz jedeme užít. Moc toho nejedeme zjišťovat. Ale když jedeme s parlamentem, tak máme opravdu tu závěrečnou reflexi, ty děti se musej zamyslet, musej udělat nějaký výstup, musí každý mluvit a buď obrázkama nebo teda něčím, co je zaujalo. Takže tam je ten výstup jakoby společnej. Bejvá po každý hře, která je zaměřená na nějakou spolupráci a komunikaci. Třeba já, když jsem na stanovišti, tak se jich ptám: proč jste to udělali takhle, co byste teď udělali líp, když je ten úkol za váma. A oni řeknou třeba: neměli jsme Vaška posílat prvního, protože Vašek to nezvládl. Vůbec, vedl nás blbě. Takže tam je i za každou tou hru nějaká reflexe, ale ta není se všema. Ta je jenom s omezenou skupinou. A na závěr je teda úplně se všema. Tam většinou mají mluvený slovo, podle nějakých obrázků, podle nějakých otázek a já položím třeba, na tom svém se třídou, položím třeba dvě nebo tři otázky: co se ti líbilo, co se ti nelíbilo, co chceš příště. A to mě jako ta reflexe stačí.“