

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2023

Bc. Eliška Kuchtová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Adaptační kurz jako nástroj primární prevence
k podpoře klimatu třídy**

Diplomová práce

Autor: Bc. Eliška Kuchtová
Studijní program: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Alena Knotková
Oponent práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Eliška Kuchtová
Studium:	P21P0823
Studijní program:	N0111A190018 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Adaptační kurz jako nástroj primární prevence k podpoře klimatu třídy
Název diplomové práce AJ:	Adaptation course as a tool of primary prevention to support classroom climate

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se věnuje tématu využitelnosti adaptačního kurzu jako nástroje primární prevence při práci s klimatem třídy. První část práce je zaměřena na problematiku primární prevence rizikového chování a s tím související klima školní třídy především v psychosociální oblasti. Dále je věnována pozornost tématice adaptačního kurzu jako formě zážitkové pedagogiky a nástroje změny sociálních vztahů ve třídním kolektivu. Následně tato práce poukazuje na přínosy realizace adaptačních kurzů z pohledu učitelů středních škol.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 162 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika*. Praha: Portál, 2019, 272 s. ISBN 978-80-262-1485-4.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Alena Knotková

Oponent: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Adaptační kurz jako nástroj primární prevence k podpoře klimatu třídy vypracovala pod vedením Mgr. Aleny Knotkové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

.....

Bc. Eliška Kuchtová

Poděkování

V této části bych ráda poděkovala Mgr. Aleně Knotkové za odborné vedení práce, cenné rady a čas, který mi věnovala při konzultacích.

Děkuji také všem informantům, kteří se účastnili výzkumného šetření, za jejich čas a ochotu podělit se o své zkušenosti a pohledy na danou tematiku. V neposlední řadě bych ráda poděkovala neziskové organizaci z Hradce Králové, díky níž bylo možné výzkumné šetření realizovat.

Anotace

KUCHTOVÁ, Eliška. *Adaptační kurz jako nástroj primární prevence k podpoře klimatu třídy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 106 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se věnuje vlivu adaptačního kurzu na utváření klimatu v třídním kolektivu. Zároveň se zabývá adaptačním kurzem jako možným prostředkem primární prevence. První část práce je zaměřena na problematiku primární prevence rizikového chování a s tím související klima školní třídy. Dále je pozornost věnována tematické využití adaptačního kurzu jako formy zážitkové pedagogiky. Důležitost je kladena především na adaptační kurzy realizované v prvních ročnících na středních školách. V tomto období přechází žáci ze základní školy na střední školu, přičemž nástup žáků na novou školu bývá spojen s několika změnami, s novými podmínkami i neznámým prostředím. Snahou je co nejvíce usnadnit žákům přestup na novou školu a podpořit adaptaci na neznámou situaci.

Tato práce poukazuje zejména na přínosy realizace adaptačních kurzů z pohledu učitelů středních škol. Absolvování adaptačních kurzů se dle výsledků výzkumného šetření jeví velice přínosně, a to zejména v rozvoji kvalit třídy. Význam adaptačního programu lze sledovat směrem k třídnímu kolektivu, k jednotlivým žákům i k třídnímu učiteli. Kurz byl hodnocen především jako akcelerator dějů uvnitř skupiny. Aktivní účastí žáků na programu byl podpořen rozvoj sociální vazeb, komunikace, spolupráce, důvěra, tolerance a respekt. Třída na základě využití prvků zážitkové pedagogiky při aktivitách získala určité zkušenosti, které může využít ke zdravému fungování kolektivu. Učitel v průběhu programu získal příležitost sledovat chování žáků a fungování celého třídního kolektivu. Na druhou stranu svým aktivním zapojením do programu dal adaptační program žákům možnost poznat svého vyučujícího i v jiné roli a přispěl k budování důvěry mezi třídním učitelem a žáky.

Vhodně naplánovaný a realizovaný adaptační kurz může sloužit jako prostředek primární prevence a pozitivní prvek při utváření optimálního klimatu třídy. Závěrem je doporučeno navázat na adaptační kurz i nadále a pozitivně ovlivňovat třídní klima.

Klíčová slova: adaptační kurz, primární prevence, třídní klima, třídní kolektiv, učitel, žák

Annotation

KUCHTOVÁ, Eliška. *Adaptation course as a tool of primary prevention to support classroom climate*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 106 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis focuses on the influence of the adaptation course on the class climate. At the same time, it deals with the adaptation course as a possible tool of primary prevention. The first part of the thesis focuses on the issue of primary prevention of risky behaviour and it describes the relation to school classroom climate. Next, attention is paid to the use of the adaptation course as a form of experiential pedagogy. In particular, the importance is given to adaptation courses implemented in the first years of high schools.

This thesis highlights in particular the benefits of implementing adaptation courses from the perspective of secondary school teachers. According to the results of the research, the completion of adaptation courses appears to be very beneficial, especially in the development of classroom qualities. The importance of the adaptation programme can be traced back to the classroom team, the individual pupils and the class teacher. The course was evaluated mainly as an accelerator of the processes within the group. The pupils' active participation in the programme promoted the development of relationships, communication, cooperation, trust, tolerance and respect. By using elements of experiential pedagogy in the activities, the class gained some experience that can be used for healthy functioning of the collective. During the programme, the teacher was given the opportunity to observe the behaviour of the pupils and the functioning of the whole class collective. On the other hand, by being actively involved in the programme, it gives the pupils the opportunity to get to know their teacher in a different role and contributed to building trust between the class teacher and the pupils.

A properly planned and implemented adaptation course can serve as a means of primary prevention and a positive element in creating an optimal classroom climate. In conclusion, it is recommended to continue to build on the adaptation course and positively influence the classroom climate.

Keywords: adaptation course, primary prevention, class climate, class collective, teacher, pupil

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

OBSAH

ÚVOD	10
1 PRIMÁRNÍ PREVENCE SE ZAMĚŘENÍM NA STŘEDNÍ ŠKOLY ...	12
1.1 Rizikové chování typické pro období dospívání	12
1.2 Škola jako důležitý pilíř prevence rizikového chování	15
1.3 Specifika období adolescence.....	19
1.4 Souvislosti s přechodem ze základní školy na střední školu	23
2 VÝZNAM OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	25
2.1 Přiblížení tématu klimatu na středních školách	27
2.2 Možnosti podporování pozitivního klimatu třídy	28
2.3 Role třídního učitele při utváření pozitivního klimatu třídy	31
2.4 Potenciál třídnických hodin v oblasti klimatu třídy a prevence	35
2.5 Úloha klimatu třídy v preventivně-výchovném působení	36
3 PODSTATA ADAPTAČNÍCH KURZŮ PŘI PRÁCI S TŘÍDOU	39
3.1 Vymezení a specifikace adaptačního kurzu.....	40
3.2 Cíle a pilíře adaptačního kurzu	42
3.3 Adaptační kurz jako forma zážitkové pedagogiky	43
3.4 Proces adaptačního kurzu – jeho plánování, průběh, reflexe a vyhodnocení	46
4 VYUŽITÍ ADAPTAČNÍCH KURZŮ V RÁMCI PRIMÁRNÍ PREVENCE A PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM.....	49
4.1 Východiska empirického šetření	50
4.2 Plán výzkumného projektu	53
4.3 Sběr dat a jejich organizace	57
4.4 Analýza a interpretace získaných dat	57
4.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	82
4.6 Diskuze	87
5 NÁVAZNOST NA ADAPTAČNÍ KURZY A PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM.....	91
ZÁVĚR.....	93

POUŽITÉ ZDROJE	95
SEZNAM TABULEK	104
SEZNAM OBRÁZKŮ	105
SEZNAM PŘÍLOH	106
PŘÍLOHY	107

ÚVOD

Úvaze nad tématem diplomové práce předcházela má osobní zkušenost lektorky adaptačních programů pro šesté ročníky základních škol, první ročníky středních škol či jiné nově vzniklé třídní kolektivy v Královéhradeckém kraji. Realizace těchto adaptačních kurzů probíhá pod konkrétní neziskovou organizací z Hradce Králové. Pro účely diplomové práce se budu zabývat zejména adaptačními kurzy pro první ročníky středních škol. Začátek školního roku je pro většinu žáků složitým obdobím, zejména však pro žáky prvních ročníků střední školy, kteří se nachází v novém prostředí, s novými spolužáky a v situacích, které doposud neznali. Samotné období adolescence může být pro některé žáky složité a přestup ze základní školy na střední školu jim to nemusí ulehčovat. Jedná se o zásadní životní etapu a pro mladého člověka může být velice obtížná. Tuto domněnku lze opřít o stanovisko Macka (2003), který hodnotí adolescenci jako období nejdramatičtějších změn jak biologických, tak i sociálních. Připomíná, že v důsledku mnoha změn dochází k jejich nakupení, negativnímu vlivu a zhoršení procesů adaptace, výkonu, pohody a sebehodnocení adolescentů. Konkrétní příklad uvádí na situaci, kdy adolescent prochází mnoha biologickými změnami, přičemž v průběhu toho se adaptuje na nové prostředí během přechodu ze základní na střední školu.

Adaptační kurz je nástrojem, jehož hlavním účelem je pomoci žákovi i učiteli se v nových podmínkách zorientovat, seznámit se s ostatními účastníky, najít své místo ve skupině, jednoduše řečeno adaptovat se. Již samotné naladění na úplném začátku může ovlivnit další vývoj uvnitř skupiny. Školní třída je skupinou, v níž každý její člen včetně učitele má podíl na tom, jaké bude klima třídy a jak se ve třídě bude každý z nich cítit.

Cílem diplomové práce je popsat a analyzovat využitelnost adaptačních kurzů k podpoře klimatu třídy. Zároveň se diplomová práce zabývá tématem adaptačního kurzu jako možného prostředku primární prevence. Kvalitativně orientované výzkumné šetření si klade za cíl zjistit přínosy adaptačních kurzů realizovaných v prvních ročnících vybraných středních škol z pohledu třídních učitelů. Adaptační kurzy si mohou školy realizovat samy nebo je absolvovat pod vedením organizace, která se na ně specializuje. Pro výzkumné šetření byly osloveny dvě střední odborné školy a jedno střední odborné učiliště z Královéhradeckého kraje. Celkově bylo do výzkumného projektu zařazeno šest tříd. Tři třídy absolvovaly třídní pobytový adaptační kurz z části organizovaný školou a z části neziskovou organizací sídlící v Hradci Králové. Žáci i učitelé ze zbylých

tří tříd se společně účastnili jednodenního adaptačního kurzu v prostorách téže neziskové organizace z Hradce Králové. S účastníky kurzu proběhla v den kurzu závěrečná reflexe pomocí techniky nedokončených vět. Po uplynutí čtyř až pěti měsíců ode dne ukončení kurzu proběhly polostrukturované rozhovory s třídními učiteli. Rozhovory se uskutečnily po delším časovém období od realizace za účelem zhodnocení možného vlivu adaptačních kurzů z dlouhodobého hlediska.

Diplomová práce je prací teoreticko-empirickou, jejímž vědecko-výzkumným problémem je využitelnost adaptačního kurzu jako nástroje primární prevence k podpoře pozitivního klimatu třídy. V průběhu vypracování diplomové práce bylo využito metody literární, komparativní, obecně logické a metody empirické.

1 PRIMÁRNÍ PREVENCE SE ZAMĚŘENÍM NA STŘEDNÍ ŠKOLY

Prevence rizikového chování ve školách je tématem mnoha autorů (např. Bělík, Hoferková, 2016; Miovský, 2010), ale i učitelů, výchovných poradců, školních psychologů, metodiků prevence, sociálních pedagogů, případně dalších pracovníků, kteří pracují s dětmi a mládeží. V odborných publikacích se čtenář může seznámit s několika vymezeními pojmů rizikové chování a prevence. Též se může zorientovat v základním členění prevence rizikového chování.

Za prevenci rizikového chování je možné pokládat takové aktivity a činnosti směřující k předcházení výskytu rizikového chování. V důsledku toho i ke snaze zamezit progresi či zmírnit již existující formy a projevy rizikového chování a řešit následky s tím spojené (Mioviský a kol., 2015). Dle Hutýrové a kol. (2013) lze prevenci tradičně dělit na primární, sekundární a terciární. Pro účely diplomové práce je nadále potřebné se věnovat především primární prevenci, jelikož zejména v této oblasti se škola snaží na jedince působit. MŠMT ČR v Národní strategii (2019) dále dělí primární prevenci rizikového chování na specifickou a nespecifickou, přičemž specifickou primární prevenci Mioviský a kol. (2010) dělí do tří úrovní – na všeobecnou primární prevenci, selektivní primární prevenci a indikovanou primární prevenci. V dalších částech textů bývají vymezena základní teoretická východiska k typům rizikového chování. Následující podkapitoly objasňují témata rizikového chování spojeného především s obdobím dospívání.

1.1 Rizikové chování typické pro období dospívání

Pojem rizikové chování je v literatuře vymezen několika autory. Skopalová a Janiš (2017) upozorňují na skutečnost, že tento termín nahradil dříve používané slovní spojení sociálně patologické jevy. V poslední době je termín rizikové chování zejména v oblasti školní prevence upřednostňován. Mioviský (2010) uvádí, že pojem sociálně patologické jevy je v oblasti školní prevence dávno překonán pro jeho stigmatizující označení a kladení velkého důrazu na společenskou normu. Zároveň rizikové chování definuje jako „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.*“ (Mioviský a kol., 2015, str. 28-29)

Pojem rizikové chování chápe Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 40) jako nadřazený k pojmům „*problémové, asociální, delikventní, antisociální a disociální chování*.“ Bělík a Hoferková (2016) z psychologického hlediska vymezují rizikové chování jako chování, jímž se jedinec či skupina vystavuje ohrožení, či ohrožuje společnost. Lze souhlasit s Dolejšem (2010), který vymezuje rizikové chování jako chování zahrnující všechny typy jednání, které jsou v rozporu se zájmy společnosti, danými normami, a to jak právními, tak obecně platnými.

Období adolescence je typické pro utváření a hledání vlastní identity. Jedinec se chce stát nezávislým, především na rodičích, a vystupuje proti autoritám. Dospívajícího láká posouvání dosavadních hranic často nepřijatelným způsobem, proto se zvyšuje prevalence rizikového chování v tomto období. Podle Nielsen Sobotkové a kolektivu (2014) je téměř nemožné, že by i sebe menší zlomek dospívající populace vyrostl, aniž by nezažil nebo neprožil jedinou formu antisociálního nebo rizikového chování. Jelikož jsou adolescenti zvědaví a testují sebe i okolí, tak je velice pravděpodobné, že se většina z nich setká s pokušením antisociálního či rizikového chování i kdyby jen u svých vrstevníků.

V období dospívání můžeme hovořit o tzv. **syndromu rizikového chování v dospívání** (SRCH – D). Skopalová a Janiš (2017) předpokládají, že člověk žijící rizikově jedním způsobem bude mít tendenci chovat se rizikově i v dalších oblastech. V praxi to znamená, že je potřeba vnímat rizikové chování jako celek a nesledovat pouze jeden konkrétní projev chování. Většina mládeže se postupně dokáže vyrovnat s radikálními změnami, které toto období doprovází. V posledních letech však stále větší část volí rizikový způsob života, mnohdy s negativními následky do dalších etap života. Slovo syndrom značí skutečnost, že adolescenti experimentují s rizikovými způsoby chování, což lze považovat za součást vývoje dospívajících, kdy postupně tento jev v nejlepším případě vymizí (Bělík, Hoferková, 2016). Syndrom rizikového chování podle Nielsen Sobotkové a kolektivu (2014) zahrnuje tři složky chování, které se navzájem ovlivňují, kombinují a usnadňují jeho vznik. První z nich je **zneužívání návykových látek**, což je považováno za dlouhodobě nepříznivý trend s novými formami návykových látek, přičemž dochází k poklesu věku uživatelů a nárůstu podílu dívčí populace. Další složku představují **negativní jevy z oblasti psychosociálního vývoje**, kam řadíme maladaptaci, poruchy chování, agrese, delikvenci, kriminalitu, sociální fobii, sebepoškození a sebevražednost. Poslední složku tvoří **rizikové chování v reprodukční oblasti**, jedná se zejména o předčasný pohlavní styk a s tím spojené

předčasné rodičovství, časté střídání partnerů a pohlavní nemoci. Nielsen Sobotková a kolektiv (2014) zmiňují, že adolescenti podle Světové zdravotnické organizace (WHO) tvoří samostatnou rizikovou skupinu. V praxi to vypadá tak, že syndrom rizikového chování zastává funkci náhrady něčeho důležitého, co momentálně dospívající jedinec postrádá, pomáhá mu to vypořádat se s potížemi. Ve chvíli, kdy jsou takové situace v životě dospívajícího řešeny rizikovým chováním, je potřeba nabízet a vyhledávat „zdravé“ varianty, které by zastávaly stejnou úlohu. Kabíček a kolektiv (2014) uvádí příklady, kdy takovými variantami může být posilování sebevědomí, snižování úzkosti, vyhledávání (zdravých) vztahů s vrstevníky, vyplnění prázdnoty apod. To vše bez potřeby přijímání rizikového chování. Ochrannými faktory před SRCH – D v oblasti školy může být snaha o vytvoření pozitivního kolektivu, přítomnost pozitivních vzorů a celkově směřování k pozitivní orientaci na školu a netoleranci sociopatogenních jevů. I přes to, že se budeme snažit tyto faktory naplnit, tak se dle Skopalové a Janíše (2017) může stát, že normální vývoj mládeže bude ovlivněn **rizikovými faktory (R)**. Oproti rizikovým faktorům stojí tzv. **faktory protektivní (P)**. Nielsen Sobotková a kolektiv (2014) dělí faktory podle toho, zda se týkají buď osobnosti, chování nebo sociálního prostředí. Na úrovni osobnosti jedince nalézáme mezi faktory inteligenci (P), sebeúctu (P), impulzivitu (R), neuroticismus (R). Do oblasti týkající se chování řadíme plnění povinností (P), dobrovolnictví (P), odmítání pravidel (R), školní neúspěch (R). V poslední oblasti sociálního prostředí může být faktorem pozitivně orientovaná výchova (P), sociální opora vrstevníků (P), autoritativní nebo liberální výchova (R), chudoba (R).

Obecně lze za významné faktory vedoucí k výskytu rizikového chování považovat rodinné zázemí, školu a širší společnost, kterou je na mysli například vrstevnická skupina, kulturní vlivy aj. Vojtová (2008) vymezila výčet rizik souvisejících se školou v podobě nepřiměřených nároků na jedince, pozice outsidera, nedostatku příležitostí, slabé vazby na školu, nevhodných kázeňských prostředků, zaměření se na chybu a nevyhovující kázeň, škodlivé vrstevnické skupiny, přijetí agrese jako normy, šikanování, odmítání vrstevníky, sociální izolace. Nielsen Sobotková a kolektiv (2014) tvrdí, že důležitý faktor při formování dítěte hraje škola, především osobnost učitele, klima školy a školní třídy. Takové tvrzení je zcela logické, jelikož dítě tráví ve výchovně-vzdělávací instituci převážnou část svého dne. Proto na jeho utváření osobnosti má výrazný vliv přístup ze strany učitele, i ze strany svých vrstevníků, včetně vztahů a klimatu ve třídě. Škola vytváří významný normativní tlak ve smyslu sociální kontroly.

Z výčtu faktorů lze soudit, že chování člověka ovlivňuje hned několik faktorů v průběhu jeho života, ty se však mohou měnit, ustupovat či sílit. Záleží také na prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje a jak tento prostor determinuje jeho rozhodování, případně i chování. Titmanová (2019) se domnívá, že v jednom okamžiku se může stát něco, co naruší hranici norem, jež si společnost klade, a způsobí tak jistou abnormalitu krátkodobého nebo dlouhodobého charakteru. To má za následek projevy chování a jednání vnímané jako nežádoucí a nechtěné jevy. V některých případech stačí malý zásah, aby se předešlo řadě nepříznivých situací. Nejen z tohoto důvodu je vhodné předcházet vzniku a rozvoji rizikového chování a negativních důsledků prostřednictvím prevence.

V kontextu této diplomové práce se tak jedná o významné zjištění, kdy za rizikovým chováním může stát hned několik činitelů spojených se školou (učitel, spolužáci, klima atd.). Významnost tomuto faktoru přikládá též Hamanová (2000), podle níž je mocným, často nejvlivnějším, činitelem na vznik rizikového chování skupina vrstevníků, proto je třeba orientovat tyto skupiny více prosociálním a zdravým směrem.

1.2 Škola jako důležitý pilíř prevence rizikového chování

V přechozích odstavcích bylo uvedeno, jak důležitý faktor hraje škola při formování jedince. Jednou z důležitých úloh školy je primární prevence, kterou by měla zajišťovat v širokém rozsahu. Langmeier a Krejčířová (2006) vnímá školu i skupinu vrstevníků v období dospívání jako důležité partnery na cestě životem jedince. Dochází totiž k tělesnému i psychickému dozrávání, mění se myšlení, jedinec se osamostatňuje a vytváří si podmínky pro vlastní život.

Ve školním prostředí působí v roli subjektu prevence (neboli facilitátora) pedagogové v rámci tzv. **školského poradenského systému**. Na prevenci ve školách se podílí pedagogičtí pracovníci, např. výchovný poradce, školní psycholog, školní metodik prevence nebo sociální pedagog. Z externích zdrojů se jedná zejména o pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra či střediska výchovné péče a nestátní neziskové organizace. Avšak je potřeba nezapomínat ani na třídního učitele, který s žáky tráví převážnou část školního dne, vnímá jejich potřeby, udržuje si informace o osobnostních zvláštěnostech jednotlivých žáků a sleduje varovné signály. Při své činnosti spolupracuje s výše zmíněnými činiteli a podílí se na primární prevenci,

pedagogické diagnostice vztahů ve třídě, vytvoření třídních pravidel a motivování jejich dodržování, vytvoření bezpečné atmosféry a ovlivnění pozitivního sociálního klimatu třídy (Bělík, Hoferková, 2016). Veškeré tyto činnosti by měly vycházet z cílů stanovených MŠMT ČR v Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže (2019). Obecně jde o efektivní využívání systému prevence tak, abychom předcházeli, minimalizovali nebo oddálili projevy rizikového chování. Kromě předcházení sociálně pedagogickým jevům považuji za zásadní úkol i práci s třídním kolektivem. Skopalová a Janiš (2017) též upozorňují na vytváření pozitivních sociálních vztahů a příznivého školního klimatu. Při preventivně-výchovném působení je však důležité brát v potaz ovlivňování **rozumové, emotivní i konativní** složky člověka a zároveň preventivní působení zasadit do pedagogického prostředí ve spojení s formálním, neformálním i skrytým kurikulem (Bělík a Hoferková, 2016). Osobně vnímám toto téma jako velice důležité, jelikož se domnívám, že v kontextu školské prevence lze hovořit o pozitivním ovlivňování lidské osobnosti i celé skupiny. K potvrzení této domněnky může sloužit výrok Sýkory (2010, s. 45), který uvádí, že *„je mnohem snadnější a výhodnější (z hlediska sociálního, ekonomického, etického, zdravotního apod.) těmto jevům předcházet, než je následně řešit.“* Procházka (2019) spatřuje velkou výhodu školní prevence v možnosti práce se sociálním prostředím, klimatem školy a třídy, se sociálními skupinami uvnitř třídy, tedy i s okolnostmi, které žáka velmi silně socializačně a výchovně ovlivňují.

Školní minimální preventivní program je jeden z dokumentů vymezující prevenci ve školním prostředí, který si každá základní i střední škola vypracovává podle vlastních podmínek vždy na příslušný školní rok. Vychází z preventivní strategie školy a je součástí výchovně vzdělávacího programu školy (Bělík a Hoferková, 2016). Tím se preventivní výchovně-vzdělávací působení stává neoddělitelnou součástí výuky a života škol. Cílem preventivního školního programu je celková změna. Jeho smyslem nejsou pouze nahodilé aktivity, ale komplexní proměna klimatu školy prostřednictvím aktivit, které podle Procházky (2019) podporují rozvoj zdravého životního stylu, rozvoj schopností nakládat se svým volným časem smysluplně, rozvoj zvyšování sociálních kompetencí žáků, posilování komunikačních dovedností, vytváření pozitivního sociálního klimatu a formování postojů ke společensky akceptovaným hodnotám. Přehlednou tabulku typů preventivních aktivit, které se objevují v minimálních preventivních programech školy, zpracoval Procházka (2019) následovně (viz Tabulka 1).

Tabulka 1 *Typy aktivit v rámci prevence ve škole*

Výchovné aktivity	Vzdělávací akce	Zdravotní prevence	Sociálně integrující aktivity
Třídnické hodiny	Semináře	Podpora resilience	Adaptační kurzy
Komunitní kruhy	Workshopy	Projekty zdravé školy	„Teambuildingové“ aktivity v rámci třídních kolektivů
Vrstevnické programy	Výukové projekty	Uplatnění výchovy ke zdraví ve škole	Školní slavnosti a rituály
Práce s třídními pravidly	Výukové aktivity v rámci předmětů ŠVP	Zvyšování zdravotní kondice žáků	Podpora pozitivního třídního klimatu
Výchovné využívání volného času	Přednášky s externími odborníky	Posilování prvků zdravého denního režimu ve škole	Využívání komunikativních programů ve škole

(Přepřacováno dle Procházky, 2019, s. 49)

Z tabulky je patrné, že v plánech minimálních preventivních programů se objevují i adaptační kurzy jako akce podporující preventivní funkci školy. Ke shodnému zjištění v rámci prostudování desítek minimálních preventivních programů škol došli i Skopalová a Janiš (2017). Ti se přesvědčili o tom, že cíle a smysl minimálního preventivního programu školy naplňují několika způsoby, přičemž některé z metod jsou dle jejich názoru efektivnější a jiné méně účinné. Též se ve výčtu metod objevují adaptační kurzy, dále i třídnické hodiny, skupinové aktivity či komunitní kruh atd.

Kromě školy se jistě na formování a rozvoji dítěte podílí rodina. Optimální situace podle Kolařikové a kolektivu (2017) proto nastává ve chvíli, kdy je působení rodiny a školy v souladu, vzájemně se doplňují a podporují. Avšak ne vždy se dá takové působení na pozitivní vývoj dítěte zajistit. Zároveň konstatují, že úloha školy a učitelů hraje větší roli a jsou na ni kladeny vyšší požadavky ve chvíli, kdy rodiče nezvládají a nenaplňují výchovu svých dětí, nebo řádně nenaplňují jejich potřeby. V souvislosti s tímto tématem dodávají, že dobrý učitel by kromě úlohy vzdělávací měl plnit také

funkci preventivní ve smyslu podpory zdravého životního stylu a přijetí odpovědnosti při realizaci primární prevence sociálně patologických jevů. Na druhou stranu se domnívají, že je třeba občas společnosti připomenout, že prevence rizikového a společensky nežádoucího chování není hlavní náplní profese učitele. V první řadě by zdravý vývoj jedince měl být věcí rodiny.

V každém případě je potřeba dodržovat základní pravidla **efektivní primární prevence**. Jako neúčinné se ukázalo jakékoliv zastrašování, zakazování, zveličování následků rizikového chování a moralizování. Cíle preventivních programů Titmanová (2019) vnímá v podpoře a ochrany zdraví žáků i v realizacích takových aktivit, které předcházejí různým formám rizikového chování. Naopak se snažit nasměrovat jejich chování ke zdravému a vhodnému způsobu života. Za efektivní primární prevenci lze podle Titmanové (2019) považovat návazné a komplexní programy, interaktivní programy, aktivity podílející se na vytváření dobrého klimatu ve třídách a skupinách, či podporující žáky v odolávání sociálnímu tlaku, v komunikaci, osvojování a rozvoji sociálně emocionálních dovednostech, ve zvládnání konfliktů a zátěžových situacích, v asertivní komunikaci a odmítání nevhodných nabídek, ve zvyšování zdravého sebevědomí a sebehodnocení, v posilování odvahy a důvěry, ve stanovování cílů, zvládnání úzkostí a stresů, či v celé další řadě záležitostí. Do souhrnu doporučení a požadavků pro efektivní fungování primární prevence Miovský (2012) řadí komplexnost a kombinaci více strategií, kontinuitu a systematické plánování (návaznost, vzájemné doplňování), cílenost a adekvátní formu vzhledem k cílové skupině a tématu, včasné zahájení preventivních aktivit, podporu protektivních faktorů, využití pozitivních modelů a nabídku vhodných alternativ, zapojení samotných žáků a aplikování peer prvků, využití principů modelu KAB (knowledge – znalosti, attitude – postoje, behaviour – chování), které vychází z předpokladu, že výsledné chování je ovlivněno našimi znalostmi a postoji. Cílem prevence je ovlivnit chování. Důležitým principem v kontextu této práce je vytvoření takového sociálního klimatu ve škole a ve třídě, aby nedocházelo k rozšíření rizikového chování. Proto je potřeba zvýšit morálku a odpovědnost řešit problémy.

V poslední řadě je při realizaci preventivních programů potřeba brát v úvahu věkové složení cílové skupiny. Program musí odpovídat věku, věkovým zvláštnostem a vzdělávání dítěte. V této souvislosti je proto žádoucí pro prevenci rizikového chování v adolescenci znát její vývojová specifika, protože sklon experimentovat s dávkou rizika a adrenalinu je v období dospívání více než typické.

1.3 Specifika období adolescence

Rozhodnutí o svém budoucím profesním zaměření žáci 9. ročníků základní školy zpravidla uskutečňují v poměrně nelehkém období adolescence, které z psychologického hlediska představuje fázi sebepoznávání spojenou s experimentováním a hledáním stabilních preferencí. Proto je potřeba si všechna specifika vývojového období adolescence při práci s touto cílovou skupinou uvědomovat a pracovat s nimi za účelem předcházení rizik v nejvyšší možné míře.

V odborných publikacích se můžeme setkat s dělením období dospívání na časnou adolescenci (10–13 let), střední adolescenci (14–16 let) a pozdní adolescenci (17–19 let) (Kabiček a kol., 2014; Macek, 2003). Při přechodu ze základní na střední školu se tedy potkáme s žáky v období střední adolescence. V souladu s tím lze zmínit tvrzení Walterové, Gregera a kol. (2009), kteří uvádí, že většina žákovské populace si prochází obdobím volby střední školy mezi čtrnáctým a patnáctým rokem věku.

Stejně jako i v jiných vývojových obdobích, tak i v adolescenci se odehrává několik změn. Podle Hamanové (2000) je dospívání spojeno s radikálními změnami v organismu i v osobnosti vyvíjejícího se jedince. V důsledku rozdílných životních událostí, jejichž časový úsek je rozdílný, dnešní dospívající prožívají toto období různě. Kabiček a kol. (2014) doplňuje, že z tohoto hlediska se prodlužuje doba psychosociálního dozrávání. V této souvislosti upozorňuje na skutečnost, že současná mládež vyrůstá ve světě, kde mají možnosti svobodnějšího a demokratičtějšího rozhodování na všech úrovních lidské činnosti. Lze v tom vnímat řadu výhod, ale je to provázáno i jevy, které nemusí mít pozitivní dopad a mohou vývoj v adolescenci narušit. V tomto kontextu je vhodné souhlasit s doporučením, že by měl být v tomto období dospělý komunikátorem a partnerem adolescentovi jak v oblasti přísunu informací, tak i podpory v problémech (Langmeier a Krejčířová, 2006). Též významným partnerem je škola společně s pozitivní skupinou vrstevníků, což nás opět přivádí k tomu, že třídní kolektiv a role třídního učitele představuje vysoký význam v životě jedince. Hamanová (2000) konstatuje, že většina dospívajících se s nároky úspěšně vyrovná, ale v posledních letech stále vyšší procento dospívajících přijímá rizikový způsob života, často s negativními dopady pro další život. Riskování a experimentování do jisté míry vnímá jako přirozenou součást života dospívající mládeže. Je to ukazatel nebojácnosti, samostatnosti, příp. dospělosti, získávají tím uznání vrstevníků, ukazují protest vůči

autoritě a omezením, avšak také neschopnost problémy verbalizovat a postavit se jim při zatím nízkém tolerančním prahu pro frustraci.

Langmeier a Krejčířová (2006) vnímají vývoj jedince v dospívání z biologického, psychologického a sociálního pohledu. Z **biologického** hlediska jedinec v období dospívání dozrává, na počátku se objevují první známky pohlavního zrání, dovršení lze spatřovat v plné pohlavní zralosti (schopnosti reprodukce) a dokončení tělesného růstu. Současně s biologickým zráním probíhá několik **psychických** změn v podobě rozvoje nových pudových tendencí a hledání cest k jejich uspokojení a kontrole. Může nastoupit emoční labilita, ale zároveň vyspělé (formálně abstraktní) myšlení. Vedle toho dochází k **sociálnímu** zařazení jedince a hledání svého místa ve společnosti. V průběhu tělesných, psychologických a sociálních změn, které probíhají do jisté míry souběžně a navzájem se ovlivňují, hrají důležitou roli sociální, ekonomické a kulturní faktory, stejně tak i výchovný postoj rodičů, učitelů a dalších osob pro jedince významných. Celkově lze shrnout slovy Macka (2003, s. 10), že základním atributem adolescence je *„dokončení pohlavního dozrávání, fyzický a duševní rozvoj (růst) a sociální učení v nejširším slova smyslu.“*

Již z předchozího textu je patrné, že období dospívání je velice široké a odehrává se v něm několik událostí. Proto další text vychází především z dělení celé této vývojové etapy podle Langmeiera a Krejčířové (2006). Diplomová práce pojednává o zvolené problematice v období adolescence, kterou autoři směřují do 15. až 22. roku života. Pro účely práce je důležitý především počátek této etapy, jelikož na střední školu vstupují v období okolo 15 a 16 let. Obecně je známo, že doba dětství se zkracuje a oddaluje se nástup plné dospělosti. Nároky současné společnosti na dospělé se zvyšují, a proto vyžadují delší dobu věnovanou přípravě ve všech směrech.

Podle Kolaříkové a kolektivu (2017) je hlavním úkolem adolescenta nalezení a upevnění vlastní **identity**, což bylo i několikrát zmíněno v předchozích odstavcích. Lze však také předpokládat, že si jedinec osvojí normy a pravidla společnosti, vytvoří si ale i vlastní filosofii, uvědomí si vlastní hodnoty, částečně se osamostatní a stane se ekonomicky nezávislým na svých rodičích a připraví se na partnerský život. Výsledkem této etapy je jedinečná osobnost s upevněnými vzorci myšlení, emocí a chování, které ovlivňují jeho interakce s prostředím. Vágnerová a Lisá (2021) toto období označují též jako fáze hledání smyslu života, přičemž potřebu hledat smysl života vyvolává tzv. fenomén existenciálního probuzení.

Kolaříková a kol. (2017) se zabývají tématem dospívání jako obdobím hledání své identity. Při hledání své identity se adolescent snaží odpovídat si na otázky typu: „Kdo jsem? Čím chci být? Jaký chci být? Čeho chci dosáhnout? Jaký je můj směr? Jaké role zastávám?“ Za účelem nalezení odpovědí na své otázky dotyčný experimentuje, zkouší různé role, které hraje v rozmanitých sociálních situacích a skupinách. Získává tím cenné zkušenosti s alternativními způsoby chování. Na své chování se mu dostává od okolí reakcí, podle nichž si upevňuje ty typy chování vedoucí k úspěšné odezvě, která posílila jeho sebehodnocení, a upouští od těch, které vedly k opačnému efektu. Silný faktor ve formování osobnosti sehrává jedinečnost každého z nás, genetická výbava dítěte, raná neuvědomovaná zkušenost (př. kvalita pouta s mateřskou osobou) a podstatnou roli představuje veškerá další sociální zkušenost, včetně výchovy a vzdělání. Podobně se k tématu vyjadřuje Nielsen Sobotková a kolektiv (2014), kteří vyzdvihují význam budování vztahu k vlastní osobě ovlivňovaný názory a hodnocením druhých, tzn. vrstevníků, autorit a blízkých osob, i společenskými a vrstevnickými normami. Připomínají, že dospívající se během svého vývoje ovlivňují jinými osobami, přičemž tyto mezilidské vztahy mohou vznikat například ve škole, ve volném čase, v práci a v nejbližším okolí. Proto je důležité myslet na to, že formování identity se odehrává v několika oblastech života, kdy jednou z nich je škola.

Vrstevníci pro dospívající společnost hrají velkou roli. Adolescenti mají především potřebu sdružovat se ve skupinách, což napomáhá k rozvoji sebepojetí adolescenta (Kolaříková a kol., 2017). Adolescent se postupně začleňuje i do světa dospělých. V případě, že mu v této oblasti není umožněn dostatečný prostor a nemá optimální příležitost k smysluplnému začlenění, tak se může stát, že sejde na cestu vedoucí k nežádoucím, rizikovým, až nebezpečným způsobům formování osobnosti, např. přidá se k delikventní partě, sektě, promiskuitě, začne experimentovat s drogami (Nielsen Sobotková a kol., 2014).

Zajímavou myšlenku lze nalézt v textech Macka (2003), který se vyjadřuje k „vrstevnické aréně“. Toto označení vzniklo v domněnce, že mezi dospívajícími jde ve vztazích více o střetávání a konfrontaci než o přátelství a blízkost. Dospívající často mění prostředí, např. přechází ze základní školy na střední školu, v důsledku změny školy někteří musí změnit i své bydliště, věnují se různým zájmům. Každý z nich má za sebou jinou minulost a zažívá ztrátu dosavadního životního rámce individuálně. Podle autora je tedy důležitá jen pouhá přítomnost ostatních, kdy se navzájem sledují, porovnávají se, vyjadřují se a naslouchají si. Vztahy se zakládají na společně sdílených zážitcích,

avšak se souběžně prožívanou potřebou určité nezávislosti. Stále však platí, že vrstevnická skupina je pro adolescenta důležitým bodem v jeho životě. Nejenže působí jako sociální opora, ale také jako cvičná skupina, ve které si dospívající prověřují různé formy mezilidské komunikace a společenského styku (Vašutová, 2005). V období adolescence na sebepojetí jedince silně působí hodnocení jeho okolí, tudíž i vrstevníků. Vágnerová a Lisá (2021) zmiňují, že se jedinec ve střední adolescenci na rozdíl od mladší adolescence začíná daleko více srovnávat s ostatními, což může přispívat k nejistotě a ke zhoršení sebehodnocení. Silný skupinový vliv lze spatřovat i v kontextu zaměření či charakteru hodnot vrstevnické skupiny, jelikož se nepodílí jen na utváření sebepojetí, ale i na sebevědomí a zvnitřnění pravidel a hodnot. V případě „zdravé“ výchovy a optimálního vývoje jedince nedojde dle Kolaříkové a kolektivu (2017) k absolutnímu přimknutí k partě, tudíž bude její význam idealizován a přečeňován pouze dočasně, naopak dojde k upevnění vlastní identity a k přípravě na dospělý život.

Dospívající se od ostatních odlišují a používají specifické výrazové prostředky. Z rozmanitosti možností vznikají různé odnože subkultury mládeže, které se vyznačují viditelnými znaky (specifický slovník, hudba, styl oblékání, účes a celková úprava zevnějšku). V důsledku specifického období života v této vývojové fázi se vžil termín **subkultura mládeže**, která může být výrazem hledání identity. Macek (2003) stanovuje několik příčin, proč adolescenti používají specifické výrazové prostředky. Zajímavé je především to, že některá slova a vyjádření, která si vymezí, jsou pojátkem jejich vztahů a fungují jako posilovače a zpevňovače skupinové či vrstevnické solidarity. Často mají tato označení souvislost se zkušenostmi vyplývajícími z životních situací a společných zážitků.

Z této kapitoly je více než patrné, že oblasti utváření identity a vztah s vrstevníky jsou propojené, o čemž svědčí i tvrzení Kolaříkové a kol. (2017), podle nichž adolescent získává novou sociální identitu mezi vrstevníky. V některých situacích však může dojít k rozvoji a podpoření negativního chování. Vágnerová (2014) formuluje čtyři kategorie motivů nežádoucího chování. U první z nich jde o uspokojení potřeby vzrušení (z nudy, nízké nabídky a neznalosti jiných aktivit). Druhým motivem je uspokojení potřeby seberealizace za účelem získání uznání a prestiže. Třetí motiv vymezuje jako uspokojení potřeby získat materiální prostředky. Za posledním motivem může stát uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, kdy si jedinec vytvoří vazbu k nevhodné autoritě či partě jako náhražku za citové zakotvení v rodině. Rodiče a pedagogičtí pracovníci se často setkávají s problémem, že se dítě přidalo k problémové partě.

Vašutová (2005) upozorňuje na negativní působení part a přikládá velký význam prevenci a opatřením, při kterých je potřeba bezodkladně jednat a spojit úsilí rodiny, školy, poraden, příp. krizových center. V návaznosti na to navrhuje některá opatření především ve smyslu vytváření takového prostředí a situací pro adolescenty, v nichž bude pravděpodobnost kontaktu s rizikovými jedinci malá. Nicméně, že vliv vrstevníků nejde vždy pozitivním směrem, potvrzují i mnohé studie. Například Nielsen Sobotková a kol. (2014) hovoří o tom, že vlivem strachu z vrstevníků, z jejich odsouzení a snahy začlenit se do skupiny může dojít i k nápodobě jejich rizikového chování. Dle mého osobního pohledu je proto důležité na tuto skutečnost myslet i při práci s třídním kolektivem a snažit se těmto jevům maximálně předcházet.

1.4 Souvislosti s přechodem ze základní školy na střední školu

Pro rozvoj sebepojetí z hlediska vzdělání je důležitá volba dalšího studia ve 14–15 letech. Volba povolání a konkrétnějšího zaměření studia může studenty spojovat a rozvíjet společná témata k diskuzím. V souvislosti s volbou povolání Vašutová (2005, s. 75) do období dospívání zařazuje utváření „*profesionálního já*“. Často se stává, že mladý člověk v tomto věku ještě nemá představu o svém budoucím povolání, a tak výběr dalšího zaměření studia provádí třeba i vylučovací metodou. Volbu a přípravu na povolání vnímá Kolaříková a kol. (2017) jako možný složitý úkol, jelikož jedinec nemusí být ještě zájmově vyhraněný, není dokončen jeho vývoj schopností, identity a nezávislosti. Nicméně uvádí i rozdíl mezi rozhodováním o budoucím povolání mezi dívkami a chlapci, přičemž u chlapců je dle jejich slov výběr obtížnější. Své stanovisko vysvětlují ve spojení s výraznějším tlakem na profesní orientaci, neboť by měli volit tak, aby se stali ekonomicky nezávislími, zabezpečili budoucí rodinu a získali vyšší status ve společenské hierarchii. Zatímco u dívek požadavky na profesní kvalitu a úroveň nebývají nikterak vysoké z důvodu role mateřské a partnerské. Je jistě otázkou, zda je toto stanovisko stále aktuální v dnešní emancipované a individualistické době.

Walterová, Greger a kol. (2009) významně upozorňují na období rozhodování, volby a tranzice na střední školu. Připomínají, že se žák nachází ve složitém a dynamickém procesu dospívání, v němž se kumuluje mnoho životních událostí. Zároveň pro jedince nastává nové období, adaptuje se hned na několik změn.

Vstupuje do nové třídy, poznává své spolužáky, vyučující i učební podmínky, seznamuje se s prostředím školy, případně se i z důvodu velké vzdálenosti školy od svého bydliště stěhuje do jiného města.

Výzkum Smetáčkové a kol. (2005), který se zabýval přechody žáků mezi vzdělávacími stupni z hlediska genderových diferenciací, tj. na základě rozdílů mezi ženami a muži, nicméně zjišťoval i spokojenost se školou. Často uváděným důvodem spokojenosti se střední školou byli spolužáci/spolužačky a uspokojivý kolektiv. Kromě toho, že si žáci pochvalovali společné zájmy, tak oceňovali i inteligenci spolužáků. Společné zájmy a zaměření, pramenící z volby zaměření studia, podle autorů působí jako tmelící prvek. Vedle společných znaků však kladně hodnotili i inspirující rozdíly mezi studujícími. V neposlední řadě respondenti hodnotili vztahy v třídním kolektivu s odkazem k šikaně a pozitivně se vyjadřovali k tomu, že se na jejich škole nevyskytuje. Dle autorů výzkumného projektu explicitní výroky o šikaně svědčí o tom, že si studující všímají kvality vztahů v kolektivu a vnímají ji jako důležitý aspekt života ve škole. Šikana je výrazným sociálně patologickým jevem, který se na školách často objevuje. Podle Martínka (2015) se s nějakou formou šikany setkalo 20–40 % dětí.

2 VÝZNAM OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY

Při vývoji jedince hraje důležitou roli rodina, která dává základ v primární socializaci dítěte, aby si osvojilo vhodné strategie chování. Z předchozích kapitol je ale zřejmé, že zásadní vliv na formování jedince sehrává také škola a vrstevníci. Podobné stanovisko zaujímá Vágnerová (2005), podle které je kromě rodiny vhodným činitelem škola a jiné instituce, jejichž úkolem by mělo být pedagogické, psychologické a sociální působení, které by eliminovalo či omezovalo vliv rizikových faktorů a přispívalo k pozitivnímu rozvoji dětské osobnosti. Dokonce Vacek (2017) vnímá hned po rodiči učitele jako druhého nejvlivnějšího činitele při formování osobnosti dítěte, a tedy i při prevenci rizikového chování. Dítě je ovlivňováno celkovým klimatem školy a školní třídy, třídním učitelem a vztahy s vrstevníky (Nielsen Sobotková a kol., 2014). Podobný pohled na věc má i Mareš (2006), který uvádí, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je i výsledkem interakcí s mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Konkrétně jmenuje zejména vliv prostředí školy, vyučujících v dané třídě, skupiny vrstevníků a spolužáků s nímž je žák či žákyně v kontaktu a jejichž názory je jedinec ochoten se řídit.

V návaznosti na předchozí kapitoly je vhodné zmínit, že škola je důležitým činitelem v primární prevenci. Při realizaci primární prevence ve školách je jednou z možných metod podporování dobrého klimatu ve třídě a posilování vztahů (Procházka, 2019). Daily, Mann et al. (2019) na základě výsledků jejich výzkumu potvrdili, že klima ve škole ovlivňuje jak studijní výsledky, tak i zdraví žáků a well-being (pohodu) během dospívání. V závěru autoři poznamenávají další důležité přínosy podpory pozitivního klimatu ve třídě jako například snížení míry deprese, úzkosti a poruch chování. Zda je žák ve škole úspěšný, nebo zda je jeho chování v souladu s normami není ovlivněno pouze osobností jedince, jeho výchovou, ale i sociálním klimatem třídy (Nielsen Sobotková a kol., 2014). Podle Jensen (2021) klima třídy není prediktorem pouze studijních výsledků žáka či jejich well-beingu. Upozorňuje na to, že klima třídy do značné míry ovlivňuje i well-being učitele. Konkrétně zmiňuje souvislost klimatu třídy s fluktuací učitelů, přičemž negativní klima třídy může přispívat k odchodu učitele ze zaměstnání.

Třídní klima vymezuje Čapek (2010, s. 13) jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti*

v daném prostředí.“. Pro pojem třídní klima existuje mnoho dalších vymezení. Celkově lze říci, že klima tvoří všichni žáci a učitelé, kteří jsou součástí třídy a mezi nimiž dochází k interakci ve výuce i mimo ni (Kováčová, 2021). Podobně chápou tento pojem i autoři zahraniční literatury Picket a Fraser (2010), kteří klima třídy vysvětlují jako vztahy mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, tedy mezi žáky a učiteli a ve skupině mezi žáky navzájem. Pro účely diplomové práce je vhodné doplnit, že klima třídy jako pedagogická interakce není jen vzájemným působením jmenovaných činitelů, ale slouží také jako klíč otevírající cestu k hlubšímu poznání vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobů komunikace a dalších oblastem vypovídajícím o charakteristikách třídy (Mareš, Křivohlavý, 1995). Zároveň je důležité myslet na to, že klimatem třídy rozumíme zejména dlouhodobé rozpoložení typické pro třídu, ustálené postupy vnímání a prožívání a reagování všech zúčastněných. Důraz je kladen především na subjektivní vnímání onoho klimatu, tedy jak ho vnímají zúčastnění, nikterak jak třída působí navenek (Nielsen Sobotková a kol., 2014). Na klimatu třídy se podílí její kultura, tj. nastavené normy, pravidla fungování ve třídách či sdílené hodnoty, proto má každá třída své specifické klima. Nejedná se pouze o souhrn různých typů vyučovacích klimat, jelikož se nevytváří jen při vyučování, ale i o přestávkách, na výletech nebo jiných společných akcích třídy. Klima třídy ovlivňují stabilní psychosociální faktory, tzn. trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů. Krátkodobější, proměnlivé faktory tvoří **atmosféru ve třídě**, která je situačně podmíněná, závislá na prostředí (Čapek, 2010; Grecmanová, 2003). Také Mareš (2006) přibližuje atmosféru ve třídě jako jev krátkého trvání, situačně podmíněný a dodává, že se mění během vyučovacího dne či dokonce během jedné vyučovací hodiny. Příkladem atmosféry uvádí situaci ve třídě, kdy si žáci opakují učivo před zkouškou, atmosféru ve třídě na suplované vyučovací hodině nebo ve chvíli, kdy se žáci dozví odpadnutí neoblíbeného předmětu.

Ve srovnání s výše uvedenými vymezeními a dalšími poznatky získanými v souvislosti s klimatem třídy bude diplomová práce vycházet především z charakteristiky klimatu třídy od Spilkové (2003, s. 342), která chápe klima třídy jako *„komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě.“*

2.1 Přiblížení tématu klimatu na středních školách

Domnívám se, že situace může být rozdílná jak na základních školách, tak na středních školách, kde směřují žáky spíše k odborným znalostem a na psychosociální oblast se již tolik nehledí nebo jí není věnován dostatečný prostor. Co se týče problematiky klimatu, konkrétně **na střední škole**, tak doposud nevzniklo mnoho publikací, které by se této oblasti věnovaly. Přesto lze jmenovat studii Laška (2007), která přispěla zajímavými údaji při porovnání sociálního klimatu na základních a středních školách. Žáci základních škol hodnotí vztahy ve třídě jako nadprůměrné a vztahy či pomoc ze strany učitelů jako průměrnou. U středoškoláků tyto a další proměnné byly vyhodnoceny významně nižší než u žáků základní školy. Podle Laška (2007) je učení žáků silně ovlivněno děním sociálně-psychologické stránky ve třídě, která vzniká interakcí mezi několika proměnnými (žák, referenční skupiny ve třídě, školní třída, konkrétní učitel). Proto si myslím, že by se na vytváření optimálního a žádoucího psychosociálního prostředí třídy nemělo zapomínat ani na středních školách, jelikož se zde při přechodu ze základní školy vytvářejí nové vztahy jak s ostatními žáky, tak i s učiteli.

V předešlých letech se Lašek (1994) zabýval komunikačním klimatem na střední škole. Jedním z výstupů jeho výzkumné studie bylo, že klima ve třídě je výsledkem učitelova vlastního přístupu, stylu výuky, způsobu, jakým klima vytváří, bez ohledu na to, jaké žáky má před sebou. Výstupem tedy je to, že středoškolský učitel vytváří ve třídách, kde učí, určité komunikační klima. Při ovlivňování tohoto klimatu závisí na jeho věku, pohlaví, délce praxe, stylu výuky a při tom nezávisí bezprostředně na předmětu, který učí, a neliší se v paralelních třídách, kde působí. Otázkou by mohlo být, zda takové zjištění stále platí, pokud víme, že v každé třídě je klima specifické a závislé na žácích, kteří jsou součástí třídy.

Jiné výzkumné šetření z prostředí středních škol autorů Laška a Kupčkové (2003) přineslo zjištění, že skupinové klima úzce souvisí s klimatem pracovním a čím je vnímáno jako lepší, tím spíše směřuje k úspěchu. V návaznosti na to jsou žáci ve třídách spokojeni, chválí si kolektivního ducha, spolupracují, nesnaží se o individuální vyniknutí, což by týmového ducha narušilo. V rámci analýzy výsledků autoři také došli k závěru, že na skupinovém klimatu třídy se významně podílí i radost ze života jednotlivých žáků, přičemž se tyto proměnné navzájem ovlivňují.

Retrospektivně z pohledu studentů učitelství zkoumali klimatotvorné faktory na střední škole Rosolová a Střelec (2003). Prostřednictvím výzkumné sondy věnovali

pozornost faktorům, které podle respondentů nejvíce ovlivňují klima na střední škole. Významným okamžikem je dle výsledků utváření vztahů ve školní třídě ihned na počátku zahájení studia na střední škole (v prvních ročnících). Druhým faktorem jsou učitelé, jejich styl výuky, charakterové vlastnosti, zda navozují atmosféru strachu nebo pohody, a ovlivní tak vnímání klimatu. Třetím faktorem je prostředí školy a její vybavenost, tzn. jaké pomůcky mají k dispozici, prostorové podmínky. To vše dle respondentů ovlivňuje spokojenost s učebními podmínkami, což se promítá do tvorby školního klimatu.

Z odborných zdrojů je zřejmý rozdíl mezi problematikou klimatu na základní škole a na střední škole. Do prvních ročníků na střední školu žáci vstupují již s nějakými zkušenostmi z let na základní škole. Klima třídy je specifické i z hlediska vývojového období, ve kterém se zrovna žáci nachází, s čímž souvisí i Čapkovo (2010) upozornění. To poukazuje na postoj žáka ke svým spolužákům a k učiteli, přičemž tento postoj se v průběhu školních let mění. Taktéž ke změně dochází i v charakteristikách celých tříd během jednotlivých školních období. Obecně lze říci, že učitel při práci s klimatem třídy nemůže na střední škole využít stejné strategie jako by zvolil na druhém stupni základní školy. Je důležité si uvědomit, že stejně tak jako se mění žák, tak se mění i vnímání důležitosti jednotlivých složek klimatu. Žák prvního ročníku střední školy bude mít jiné priority v oblastech klimatu třídy než žák maturitního ročníku. Na střední škole se interpersonální vztahy stávají silnější, skupina je soudržnější, naopak ale může docházet ke komplikovanějším rozporům. Třída jako skupina má pevnější systém pozic, hodnot a norem, přičemž je kritičtější a radikálnější.

2.2 Možnosti podporování pozitivního klimatu třídy

Z přechozího textu je patrná významnost ovlivňování klimatu třídy. Podporování pozitivního klimatu školy podle Blašíkové (2018, s. 29) „*napomáhá rozvoji mládeže a učení potřebnému pro produktivní a uspokojující život v demokratické společnosti.*“ Ve svém textu se také vyjadřuje k neucelené terminologii, kdy se v tuzemské literatuře objevují také termíny jako „*příznivé klima, dobré klima, suportivní klima a klima dle výchovných stylů – autoritativní, liberální a demokratické.*“ (Blašíková, 2018, s 28–29) Pro volbu termínu „pozitivní klima“ se přiklonila především z toho důvodu, že čerpá i ze zahraniční literatury, v níž se používá termín *positive climate*.

Pro jednotnost diplomové práce se v dalších částech práce text připojuje k volbě termínu pozitivní klima.

Pozitivní klima je podmínkou pro příznivý průběh vyučování, učení žáků a studentů i pro přijetí tohoto učiva. Zároveň pozitivní ladění přináší do výuky komunikaci a kooperaci, optimální psychické podmínky, které udržují psychické zdraví žáků i učitele (Doležalová, 2003). Vytvoření pozitivního klimatu ve třídě vede podle Shapiro (1993) k podpoření soudržného prostředí, ve kterém žáci i učitelé pracují na společném sociálním a akademickém úspěchu. Havlínová (2003) při určování kvality klimatu prostředí ve třídě však vychází i z hlubšího psychologického hlediska, kdy se pozitivní klima odráží v pocitech bezpečí. Naopak ohrožení může být ukazatelem negativního klimatu. Kromě toho, že bezpečné klima posiluje motivaci, psychickou pohodu, zdravou sebedůvěru, tak zvyšuje i otevřenost a spolupráci žáků mezi sebou navzájem i s učiteli a rodiči. V důsledku toho jsou vytvářeny žádoucí předpoklady pro předcházení případným negativním jevům mezi dětmi a mládeží „*jako jsou zdraví škodlivé návyky a sociálně patologické chování, například šikanování, jehož výskytu se nevyhne žádná škola – rozdíl však bude v tom, zda je připravena šikaně čelit, nebo se ji snaží skrýt.*“ (Havlínová, 2003, s. 204–205) Bezpečnost řadí dle Čapka (2010) do složek klimatu i Fox-Bethel a O'Connor (2000), podle nichž bezpečné klima vypovídá o neexistenci psychického nebo fyzického ubližování, či jiných forem rizikového chování. Významný poznatek zformulovala Havlínová (2003), která shledává procesy a podmínky při utváření bezpečného klimatu užitečnými ve smyslu formování žáků i učitelů, jelikož si do života odnáší vzorce pro svoje sociální chování v kolektivu.

Spilková (2003) se ve výzkumném projektu zaměřila na klíčová slova, která byla sledována v rámci klimatu třídy a sloužila jako ukazatelé jeho kvality. Z **emocionálního hlediska** mezi pozitivní charakteristiky zařadila pohodu, důvěru, pocit bezpečí a jistoty, radost, zatímco negativní charakteristiky tvořil smutek, strach, nervozita, zlost, napětí, agrese aj. Do **sociálního hlediska** řadila otevřenost, spolupráci, vstřícnost, vzájemný respekt, úctu, ohleduplnost, toleranci, spolupráci. V negativních charakteristikách zaznamenala přemíru soutěživosti až řevnivost, žalování, nepřejícnost, zesměšňování, posmívání, ponižování atd. **Hledisko pracovní** z kladných znaků zahrnovalo řád, respektování pravidel, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, pracovitost, čínorodost, důslednost. Naopak na záporné znaky klimatu poukazoval chaos, roztěkanost, pasivita, nuda a lenost. K jmenovaným charakteristikám je však nutné přistupovat

s ohledem na specifické aspekty každé třídy. Přesto mohou sloužit jako vhodné vodítko na jaké oblasti se zaměřit a podporovat je.

Do utváření klimatu třídy vstupuje mnoho proměnných a faktorů, které mohou působit velice silně na jeho ovlivňování, aniž by si toho účastníci všimli. V zájmu všech by však mělo být snažit se klima, a tím i život ve třídě, co nejvíce zpříjemnit. Leckdy se bohužel můžeme setkat s žáky nemotivovanými něco změnit, proto by mohlo být nápomocné znát možnosti pro podporu žáků podílet se na utváření pozitivního klimatu ve třídě. Též Spilková (2003) se přiklání k důležitosti věnování se způsobům motivování žáků za účelem tvorby kvalitního klimatu. Doporučuje působit především na vnitřní motivaci žáků, přičemž mezi postupy motivování řadí seznámení žáků s cíli výuky, zprostředkování smyslu učební činnosti, např. propojováním poznatků s praxí, spojováním s vlastními prožitky, využíváním zkušeností žáků.

Na utváření pozitivního klimatu třídy může ve spojení se školní prevencí vhodně působit **cílená podpora a udržování žádoucích vrstevnických vztahů**. Užitečným faktorem může být posilování spolupráce mezi žáky. Tuto formu kooperace je potřeba nevyhrazovat pouze u specifických preventivních aktivit, ale snažit se ji začlenit komplexně tak, aby se stala součástí didaktických a pedagogických přístupů při běžné výuce či jiné výchovně vzdělávací práci s dětmi. Procházka (2019) navrhuje pro docílení vyšší míry spolupráce zařazovat do výuky skupinové práce v hodinách, nastolit kooperativní principy výuky a posílit formativní hodnocení na úkor sumativního (normativního). Aktivní vyučovací metody s využitím kooperativních forem výuky zastává i Spilková (2003). Uvedená stanoviska potvrzuje definice dle Hrabala (2002), který chápe pozitivní klima jako prostředí, v němž se podporuje kooperující chování a je podněcována zdravě kompetitivní atmosféra.

V další řadě lze podle Procházky (2019) za socializační a výchovný mechanismus školního prostředí posilující efektivitu prevence považovat **sledování, diagnostiku a podporu pozitivního, sociálního a komunikačního klimatu třídy i školy**. Své přesvědčení vysvětluje tím, že *„prevence reaguje na sociální vztahy, neboť v nich nalezneme řadu kritických míst, která spouštějí rizikové chování.“* (Procházka, 2019, s. 46) Sledováním a diagnostikou klimatu třídy můžeme díky signálům odhalovat přítomnost problémů.

Diskurzem tématu možností ovlivňování pozitivního klimatu třídy by bylo možné nalézt mnoho užitečných metod a postupů. Pro účely této práce je však přínosné především následující zjištění Rosolové a Střelce (2003), kteří uskutečnili výzkumné

šetření v prostředí středních škol již zmíněné v kapitole 2.1. Na základě výsledků shledali utváření vztahů ve třídě, především na počátku zahájení studia, významným faktorem ovlivňujícím klima třídy. Respondenti ve spojení s utvářením vztahů kladně hodnotili speciální školní aktivity, díky nimž se třída více stmelila a navázala téměř neformální vztahy i s učitelským sborem. Výčtem společných akcí vzpomínali například na lyžařský zájezd, letní soustředění nebo víkendové pobyty. Při těchto příležitostech měli žáci možnost se poznat mimo školní prostředí, ve kterém reagovali jinak než ve škole. Dalším oceňovaným momentem byl stužkovací či maturitní ples, při němž byla zapotřebí participace žáků. Autoři poukazují na význam těchto akcí, jelikož jejich prostřednictvím mají žáci prostor zaujímat určité pozice ve třídě.

Ve spojitosti s tímto tématem lze zmínit využití adaptačních kurzů, které by mohly být užitečným pomocníkem při utváření vztahů již při samotném počátku zahájení studia na střední škole.

2.3 Role třídního učitele při utváření pozitivního klimatu třídy

Z předešlého textu značně vyplývá důležitost role učitele při utváření pozitivního klimatu ve třídě. Učitel je v odborných publikacích věnován vysoký význam. Podle Čapka (2010) by se třídní učitel neměl zaměřovat pouze na vědomostní stránku dítěte, ale dbát na celkové blaho žáka. Učitel přepisuje povinnost starat se o své žáky co nejlépe, tzn. zachovávat pozitivní klima ve třídě, podporovat ho a být ve střehu, aby všechny jeho složky byly v pořádku. K důležitosti významu učitele se přiklání též Nielsen Sobotková a kol. (2014), podle nichž se od učitele očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. Podle Čapka (2010) dobrý učitel nejen žáky učí, kontroluje a hodnotí jejich vědomostní výsledky, ale také se zajímá o jejich problémy a těžkosti. Na základě takového procesu může lépe pochopit a zjistit, jak žákům co nejlépe pomoci, poradit jim, či jakým směrem je vést. Pokud se třídní učitel zajímá o své žáky, tráví s nimi mnoho času nejen při vyučování, ale i na jiných mimoškolních společných akcích, je v kontaktu s rodiči a zná své žáky, tak je do jisté míry schopen pochopit jejich uvažování (Caloňová, 2011). Na základě toho zjistí, co na jeho svěřence platí a co bude nejvíce efektivní při práci s danou třídou. Důležitou vlastností pedagoga je proto empatie, díky níž lépe chápe potřeby a postoje žáků, rozumí jim a na jejich základě zvládá vytvářet a ovlivňovat klima třídy. Sulovská (2003) kromě empatie mezi předpoklady vytváření pozitivního klimatu řadí schopnost kreativního myšlení. Díky těmto schopnostem může

učitel zajistit takové prostředí, v němž se nejen on, ale i žáci budou cítit příjemně, budou lépe a bez stresů pracovat. Třídní učitel se stává důležitým článkem třídy, je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem. Roli třídního učitele v utváření klimatu se věnuje také Braun a kol. (2014), podle nichž by se měl třídní učitel zabývat vztahy ve třídě, podporovat jejich prohlubování, měl by žákům naslouchat, být empatický, pečovat o emoce svých žáků a volit vhodné formy práce s třídním kolektivem. Důležitý je rozvoj sebepoznávání učitele samotného i žáků, rozvoj komunikativních dovedností a tolerance. Pro třídního učitele, který přebírá již dříve zformovanou třídu, je vhodné, aby si o třídním kolektivu zjistil co nejvíce informací. Od vzniku třídy lze sledovat její vývoj a tvarování v souvislosti s učitelem vedoucím její třídnictví.

Jednou z možných bariér utváření klimatu třídy může být situace, kdy třídnímu učiteli nepřipadá dostatek vyučovacích hodin ve své třídě, čímž nemá dostatek prostoru pro své působení (Čapek, 2010). Stejně riziko ve velké sociální distanci mezi třídním učitelem a třídou vnímá i Braun a kol. (2014). Na středních školách se často můžeme setkat se skutečností, že třídní učitel ve školním roce nebo pololetí ani nemá možnost se v průběhu týdne s žáky vidět během vyučovacích hodin. Důvodem je to, že předměty, které vyučuje, nejsou v rozvrhové akci jeho třídy. Interakce mezi nimi je v tu chvíli komplikovanější, ale lze najít možnosti pro vzájemnou komunikaci a navázání vztahu. Učitel může využívat moderní technologie, žádoucí je také využití třídnických hodin, které by neměly mít pouze formu organizačních záležitostí třídy. Komunikace s žáky však může být omezena pouze na volné přestávky mezi jednotlivými předměty.

Každopádně i Mareš (2003) zdůrazňuje důležitý význam aktivity třídního učitele v takové míře, aby se žákům dostalo dostatečné sociální opory. Konkrétně Mareš (2003, s. 127) rozlišuje čtyři typy sociální opory, mezi ně řadí „*oporu emoční, která odráží vstřícné jednání, porozumění, zájem, ochotu pomoci, naslouchání; oporu informační zahrnující ochotu předat informace, doporučení, nasměrování, ukázat řešení problému a poradit. Dále pak oporu hodnotící, která se projevuje pochvalou, oceněním, pokáráním, ale může zahrnovat i citlivé upozornění na chyby a nedostatky a oporu instrumentální a zprostředkující, která se vyznačuje poskytnutím prostředků, věcí, pomůcek a volného času.*“

Spousta (2003) klade vysoký apel na školy, aby se zaměřovaly na globální výchovu, která vychází z respektování různosti a jedinečnosti člověka. Žádá školy o rozvíjení individuálních schopností za dosažením maximálních osobních možností. Prostředkem utváření klimatu školy se v tu chvíli stává aktivita, iniciativa, samostatnost

a tvořivost žáka, které vysokou měrou vyvolává učitel. Upozadění mocenské síly pedagoga a upřednostnění iniciativy a aktivity samotných žáků uznává i Caloňová (2011).

Na kultivaci klimatu třídy se podílí různé faktory. Spilková (2003) vymezila konkrétní možnosti učitele, které se podílejí na kultivaci klimatu třídy. Jedná se o **osobnostní vlastnosti a individuální pojetí výuky, přístup k žákům, způsob komunikace, volba metod a strategií výuky, způsoby hodnocení a přístup k chybě žáka**. Osobnost učitele je jedním z nejvýznamnějších činitelů, kteří se podílejí na utváření sociálního a pracovního klimatu školy, stává se spolutvůrcem klimatu třídy. Má rozhodovací slovo a klima ovlivňuje svým aktuálním hodnotovým systémem, osobními dispozicemi a profesními kompetencemi. Z hlediska přístupu k žákům lze za důležité projevy pro vytváření pozitivního klimatu ve třídě považovat projevování úcty a respektu, zájmu o názory, problémy a pocity žáků, porozumění pro jejich potřeby, poskytnutí prostoru pro vyjádření názorů, respektování názorů jiných, povzbuzování, oceňování, vytváření prostoru pro iniciativu žáků, pro vlastní volbu a ovlivňování obsahu, metod, organizačních forem výuky. Nicméně celkově je žádoucí, když učitel *„projevuje zájem o žáka – zná jeho koničky, mimoškolní život, podrobnosti o rodičích a sourozencích, připomíná společné zážitky, plánuje budoucí společné aktivity, podporuje třídní rituály, používá humor apod.“* (Spilková, 2003, s. 346). Příznivému klimatu se nadčasově věnoval už Komenský (1964 in Sulovská, 2003, s. 346), i když tohoto termínu nepoužil. *„Dobře vyučovat je způsobovat, aby se někdo učil rychle, příjemně a důkladně až k pohotovému užívání. Je třeba potěšení, aby se nevloudila omrzlost nebo odpor, ale aby se duch povzbuzoval potěšením a přidržel při díle.“*

Na základě získaných poznatků v této kapitole je patrné, že na roli učitele jsou kladeny jisté nároky a často vysoké požadavky. Není divu, že následkem toho se můžeme setkat se spoustou pedagogických pracovníků se syndromem vyhoření. Též Polák (2003) uvádí, že jsou na učitele kladeny značné nároky, a právě oni jsou mnohdy činěni těmi zodpovědnými za problémy ve vzdělávání. Již méně se hovoří o tom, s jakými podmínkami se ve své profesi setkávají. Špatné podmínky podle jeho mínění mohou vést k patologickému jevu, jenž silně ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces a klima školy. Na mysli má již zmíněný **syndrom vyhoření**, který se může projevit jak po stránce psychické, fyzické, tak i sociální. V souvislosti s tématem práce je důležité zmínit především dopady sociální, kdy může dojít ke zhoršení vztahů v učitelském sboru, mezi učiteli a žáky, což by nežádoucím způsobem změnilo klima školy. V rámci tohoto tématu

byl v roce 2002 proveden výzkum zachycující dopady syndromu vyhoření u učitelů českého jazyka základních škol v rovině kognitivní, emocionální, tělesné a sociální. Nejvyšší zastoupení ze všech rovin měla u učitelů položka „*práce mi dělá starosti i v době volna*“ (Polák, 2003, s. 271). V rovině sociální vysoké skóre zaznamenala položka „*nemám chuť pomáhat problémovým žákům*“, přičemž tento výsledek autor připisuje nárůstu problémových žáků, a naopak úbytku talentovaných žáků, kteří odcházejí ze základních škol na školy výběrové (Polák, 2003, s. 269). Tento výrok shledávám v souladu s výsledky studie od Jensen (2021) poukazující na riziko, kdy nižší výkonnost učitelů může přispívat k negativním výsledkům v oblastech klimatu třídy a k většímu počtu kázeňských problémů. Na tomto místě je důležité si uvědomovat důležitou roli podpory učitelů a prevence syndromu vyhoření, či celkově vytváření optimálních podmínek pro výkon učitelské profese. Nicméně i Blašítková (2018) doporučuje motivaci učitelů ke zlepšování vlastní práce, jelikož pozitivní postoj k práci značně ovlivňuje skutečnost, jaké klima se vytvoří.

Domnívám se, že podporu zajištění kvalitních podmínek pro práci třídního učitele můžeme sledovat například v **pozici sociálního pedagoga**. Nejenže náplní práce sociálního pedagoga je individuální práce s žáky, práce s kolektivem, terénní práce a pohovory s rodiči, s pedagogicko-psychologickou poradnou, orgánem sociálně právní ochrany dětí a Policií ČR či podílení se na preventivních programech, tak se významnou oblastí působení sociálního pedagoga stává i kooperace s třídními učiteli. Společnými silami pomáhají žákovi v jeho životní situaci, při jeho problémech a snaží se dostat žáka na jeho pomyslné maximum. Informace, které sociální pedagog získá z žákova rodinného prostředí a osobního prostoru, mohou napomoci učiteli v pochopení žáka jako komplexní osobnosti (Blašítková, 2015). Spolupráce mezi sociálním pedagogem, třídním učitelem i vedením školy může ovlivnit to, jaká bude interakce s žákem, rodinou, či jaký bude průběh případného řešení problémů, ať už se týkají komunikace s rodinou obecně, nedostatečné domácí přípravy nebo záškoláctví, či jiných kázeňských obtíží žáků. To vše samozřejmě může mít dopad na vzdělávání žáků, klima školy a třídy, ale i vztahy mezi školou, rodinou a komunitou. V oblasti klimatu třídy může hrát sociální pedagog roli mediátora mezi třídním kolektivem a žákem, který má obtíže spojené s přijetím ostatními spolužáky a mnohdy čelí i nepříjemným předsudkům. Třídní učitel si často nemusí uvědomovat žakovu situaci a to, že žák potřebuje spíše ujist'ovat než odsuzovat (Autorský tým APIV B, 2023). Blašítková (2021) uvádí, že i přes nízkou informovanost pedagogů o práci a možnostech

působení sociálního pedagoga, je i tato pozice ve škole vhodným činitelem klimatu školy a třídy. V závěru přikládá důležitost pozitivnímu klimatu založenému na spravedlivém přístupu a důvěryhodných vztazích mezi všemi aktéry v životě školy.

Z této kapitoly vyplývá, jak významnou roli ve třídě sehraje třídní učitel, který má velké množství možností, jakým způsobem pracovat s klimatem třídy. Otázkou zůstává, zda k tomu je učitel ochotný. Ostatně i Kraus, Vacek a Juráčková (2003) na výsledcích výzkumu ukazují, že zvláště na základní školách je důvěra žáků v pedagogy mimořádně nízká, i přesto že důvěra je v tvorbě třídního klimatu velice důležitá. Proto apelují na učitele a vychovatele, aby dospěli do stádia uvědomění, že právě tato stránka jejich práce je podstatná a je jí potřeba věnovat maximální pozornost.

2.4 Potenciál třídnických hodin v oblasti klimatu třídy a prevence

Třídnické hodiny bývají často doporučovány jako prostředek k podpoře klimatu třídy. Ve školách se však často můžeme setkat s třídnickými hodinami, jejichž náplní bývají organizační záležitosti (oznamovací náplň, řešení neomluvených hodin žáků, dopisování třídní knihy atp.). Stejný pohled na využití třídnických hodin mají i Skopalová a Janiš (2017), podle nichž třídnické hodiny ani nebývají zařazeny do rozvrhu, nebo jsou nevhodně vedeny. Třídnické hodiny mohou být zřízeny dvěma způsoby, a to tou formou, že jsou buď začleněny do rozvrhu, nebo se realizují nahodile dle potřeby.

Procházka (2019, s. 89) vnímá třídnické hodiny jako „výborný prostor pro netradiční preventivní práci s žákovskými kolektivy, jsou místem pro intervenování do vztahů mezi dětmi, do klimatu ve třídě a prostorem pro seberealizaci a sebereprezentaci žáků.“ Preventivní funkci v třídnických hodinách sleduje i Dubec (2007), který popisuje jejich smysl v práci se vztahy uvnitř třídy. Využití třídnických hodin přináší žákům a třídnímu učiteli možnost řešit aktuální problémy ve třídě. Tento způsob práce se třídou je prevencí sociálně patologických jevů a současně intervencí. Zkrátka tím lze předcházet řadě problémů, které by mohly přerůst do obtížně řešitelných rozměrů. Do způsobů vedení třídnických hodin Dubec (2007) promítá **tři základní hlediska**, mezi které patří interaktivita (zapojení žáků do činností), propojenost se životem žáků (reagování na aktuální potřeby a problémy třídy a žáků a formulování závěrů použitelných v životě třídy/žáků) a uplatnění provázejícího způsobu vedení třídnických hodin (třídní učitel má především roli „usměrňovače“). Tímto stylem práce při třídnických hodinách bývají žáci často motivováni, jsou aktivní

a podílejí se na průběhu třídnické hodiny, čímž zjišťují, že mohou konstruktivně ovlivňovat své okolí (třídu, školu). Osvojují si techniky, jak samostatně řešit problémy, přijímají za ně odpovědnost, hledají techniky a principy k efektivnímu plánování společných činností. Na základě společně domluvených pravidel chování jsou žáci většinou ochotnější se jimi řídit. Skácelová a kol. (2012) vnímají potenciál třídnických hodin především v posílení prosociálního chování, což je jeden ze základních cílů preventivní práce se třídou. Preventivní účel třídnických hodin lze vnímat v podpoře vztahů uvnitř třídy (spolupráce, soudržnost, nastavení pravidel, komunikace), v praktickém demonstrování a diskutování zdravých způsobů chování mezi dětmi, ale i vysvětlování příčin chování dospělých. V neposledním případě lze pracovat na konkrétních aktivitách v rámci prevence rizikového chování.

Třídnická hodina může být efektivním nástrojem prevence a práce s klimatem třídy. Problém nastává v situaci, kdy k využití tohoto prostředku ve správné formě nedochází a není zařazena do rozvrhu třídy. Někteří učitelé se snaží zařadit třídnické hodiny do jiných předmětů, avšak často nemají tu vhodnou podobu, která by vystihla smysl třídnických hodin. Při realizaci a plánování třídnických hodin záleží na osobnosti učitele a jeho způsobu práce, zda je orientován pouze vzdělávacím směrem, nebo se snaží s třídou pracovat i po této stránce. Zároveň se domnívám, že situace je rozdílná na základních a středních školách, kde je této oblasti dán spíše volný, přirozený průběh. Procházka (2019) však zdůrazňuje, že by se každopádně na náplň třídnických hodin měl učitel připravit jako na jakoukoli vyučovací hodinu.

2.5 Úloha klimatu třídy v preventivně-výchovném působení

Nepříznivé klima třídy má nežádoucí vliv na žáky, na kolektiv, ale i učitele. Stává se zdrojem nadměrné psychické zátěže a častou příčinou učitelského stresu. Nejenže negativně ovlivňuje efektivitu výchovně-vzdělávací práce, snižuje oblibu školy ze strany žáků, ale zvyšuje i výskyt problémů s chováním (Jedlička, Koř'a a Slavík, 2018). Již v kapitole 1.1 věnující se rizikovému chování v adolescenci byl zmíněn vysoký vliv vrstevnických vztahů na rizikové a antisociální chování. Podle Mareše (2003) se můžeme setkat s několika výzkumy představujícími negativní chování žáků ve škole (méně již negativního chování učitelů). Pozornost je často věnována projevům nekázně, šikany, násilí, užívání návykových látek či agrese ve škole. Problematiku šikany ve spojení

s klimatem třídy představuje v odborných publikacích mnoho autorů (př. Kraus, Vacek a Juráčková, 2003; Titmanová, 2019; Čáp, 2014).

Titmanová (2019) poukazuje na vývoj nepřátelského chování dětí vůči vyčleňovaným spolužákům na základních školách a nutnou intervenci třídních učitelů. Problematikou šikany nejen na základních, ale i na střední školách se zabývali Kraus, Vacek, Juráčková (2003). V porovnání s Polskem a Anglií autoři zjistili, že na českých školách k šikaně nejčastěji dochází ve školní třídě, přičemž tedy aktéři šikany bývají většinou stejně staří (jedná se o spolužáky). Nejčastější formou šikany je nadávání a zesměšňování. V polovině případů oběti šikany o své situaci nikomu neřekli, i když na středních školách zaznamenali vyšší procento oznámení než na základních školách. V závěru autoři poznamenávají východisko směrem k praxi, které ukazuje, že základním kamenem prevence je diagnostika a následné rozvíjení vztahů ve třídě. Školní třída je prostředím, kde žáci tráví velmi významnou část svého života, učí se základním sociálním dovednostem, vnímají postoje a názory spolužáků, hledají si místo ve vrstevnické skupině. Riziko autoři sledují ve svévolném vývoji dynamiky ve skupině a v nahodilém utváření vztahů. Naopak je vhodné, aby třídní učitelé kultivovali třídní klima tím, že umožní žákům, aby se vzájemně co nejvíce poznali, aby se respektovali, podporovali se, pomáhali si, aby se cítili plnohodnotnými členy třídy a zpětně dokázali nést odpovědnost za třídu. Konkrétně mají autoři na mysli nabízet žákům takové aktivity, které by rozvíjely jejich sociální dovednosti. Význam v budování kvalitních vztahů v rámci třídy spatřuje i Kováčová (2021). Pro dobré nastavení vztahů doporučuje využívat různé preventivní programy, adaptační kurzy, ale zdůrazňuje, že je nutné nezapomínat na každodenní komunikaci ve třídě a vytváření prostoru pro neformální sdílení a řešení vztahových problémů mezi jednotlivými žáky.

Podobným způsobem se k účinné prevenci šikany ze zahraničních zdrojů staví i Wang et al. (2013). Dle jejich názoru základ tvoří pozitivní školní klima, zájem pedagogů o tvoření onoho klimatu za využití spolehlivých diagnostických nástrojů a účinných preventivních a intervenčních programů. Za dva klíčové prvky pozitivního klimatu vnímají zdravé vztahy mezi žáky a učiteli a negativní postoj k nevhodnému chování. K podpoře pozitivních vztahů je zapotřebí empatie a vhodné interakce mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. Pro podporu postojů vůči rizikovému chování je kromě znalostí a povědomí o různých formách rizikového chování potřeba,

aby učitelé brali různá hlášení a varovné signály vážně a důsledně zasahovali podle celoškolských pravidel namísto ignorování či minimalizování rizikového chování.

Čáp (2014, s. 159–160) spatřuje funkční prevenci školní šikany v nastavení bezpečného klimatu, kterého lze dle jeho názoru dosáhnout domluvenými „*pravidly, která platí pro každého (i pro vyučující), atmosférou důvěry a příležitostí věnovat se jakémukoli problému s tím, že se k němu může vyjádřit úplně každý. Nejúčinnějšími nástroji jsou adaptační kurzy, třídnické hodiny a stálá péče o vztahy ve třídě.*“ Nelze shledávat pozitivní třídní klima jako jediný faktor ovlivňující výskyt rizikového chování, i když je jedním z nezbytných předpokladů, nikoliv postačujícím. Wang et al. (2013) vedle zdravého školního klimatu při prevenci šikany staví pozitivní vedení, žádoucí fungování učitelů, školní programy duševního zdraví a účinnou komunikaci mezi domovem a školou.

Téma druhé kapitoly přispělo v diplomové práci především ke zjištění, že ovlivňování třídního klimatu je stejně důležité, ne-li důležitější než vzdělávací stránka. Významnou roli sehrává třídní učitel, který může utváření třídního klimatu usměrnit. Pozitivní třídní klima je jedním z faktorů preventivně-výchovného působení, zajišťujícího minimalizaci výskytu rizikového chování. Efektivním nástrojem pro posílení pozitivního třídního klimatu je práce s kolektivem během vyučování, podporování spolupráce, komunikace, vytváření bezpečného prostředí založeného na pravidlech třídy a na důvěře mezi jednotlivými aktéry. Motivace ke kultivování třídního klimatu může probíhat prostřednictvím účinně provedených třídnických hodin, průběžným pečováním o pozitivního „ducha třídy“ během vyučování i mimo vyučování na společných akcích třídy. Na úplném počátku utváření třídního kolektivu jsou vhodnou formou ovlivnění třídního klimatu adaptační kurzy, které jsou tématem další kapitoly.

3 PODSTATA ADAPTAČNÍCH KURZŮ PŘI PRÁCI S TŘÍDOU

Adaptační kurzy realizují školy nejčastěji pro žáky prvních ročníků s cílem pomoci jim seznámit se s novým kolektivem, s neznámým prostředím a novým životním obdobím (Kalkusová, 2017). V tomto období přechází žáci ze základní školy na střední školu. Nástup na novou školu je spojen s podstatnými změnami.

Smith (2013 in Blažková, 2021) v tomto kontextu vymezuje tři oblasti obav. **Sociální obavy** se pojí s novým kolektivem, který se postupně utváří, se strachem z nových přátelství, ale také z šikany a celkově ze zapojení do kolektivu. Se začátkem školního roku a zahájením studia může žák pocítit **studijní obavy**, jestli bude zvládat všechno učivo a zda bude schopen plnit zadané požadavky. Žák se musí přizpůsobit novému stylu výuky, vyšším nárokům a rozdílnému systému vzdělávání. **Procedurální obavy** se týkají především vnitřní struktury školy. Žák se seznamuje s neznámým prostředím, se školním řádem, s mnoha učiteli a přibývají mu další předměty. Při orientaci v novém prostředí a adaptaci na podmínky je žákovi důležitou oporou nejen třídní učitel, ale například i výchovný poradce, školní psycholog, nebo školní metodik prevence. Jmenovaní činitelé sehrávají důležitou roli v tomto období žáka, analyzují jeho situaci a hledají možnosti podpory a pomoci žákovi. Adaptační kurz může být v mnohém nápomocný i jim, jelikož umožňuje poznat žáka z různých stran, poskytne obraz o schopnostech žáka, o jeho roli v kolektivu i možnostech adaptace. Podle Blažkové (2021) mohou učitelé a další realizátoři poznat žáka natolik, že lze predikovat možné obtíže adaptace žáka či jiné komplikace. Na tomto základě označuje jednu z rolí adaptačních kurzů jako **preventivní**.

Adaptační a jiné výjezdové aktivity doporučuje i Braun a kol. (2014). Smyslem adaptačního kurzu konaného na počátku prvního ročníku střední školy nebo víceletého gymnázia či v šesté třídě základní školy by mělo být seznámení žáků mezi sebou, s pedagogy, případně se školním poradenským pracovištěm. Dle jejich názoru je však potřeba nezapomínat na další oblasti, které by měl adaptační kurz naplňovat. Výjezdy, jejichž hlavním posláním je adaptace žáků či podpora vztahů ve třídě, jsou ideálním prostředkem pro prevenci mnoha problémů, které mohou ve třídě v budoucnu nastat. Pedagogičtí pracovníci (nejčastěji třídní učitel) mají možnost v průběhu programu provést screening dispozic žáků k zapojení do života ve třídě, nahlédnout do situace v kolektivu mimo školní lavice.

3.1 Vymezení a specifikace adaptačního kurzu

Pokud hovoříme o procesu adaptace, většinou máme na mysli přizpůsobení se vnějším podmínkám. Blažková a Macků (2018) blíže vymezují adaptaci jako přizpůsobení se, přivyknutí a vyrovnání se s rozdílností ostatních prvků procesu. Ze sociálního pohledu rozumíme adaptací začleňování jedince do struktury sociálních vztahů. Ze strany organizace, tedy školy, se v žádoucím případě jedná „o proces konfrontace mezi požadavky kladenými na žáka přicházejícího do nového prostředí a jeho předpokladů pro nové zařazení do školního systému.“ (Žák, 2012, s. 29)

Adaptaci žáka je potřeba podpořit již od úplného začátku. Žáci se na adaptačním kurzu nachází mimo školní prostředí, což může působit velice pozitivně. Jednu z výhod těchto kurzů lze sledovat v tom, že je člověk zaměstnáván aktivní činností mimo školní lavice. Podle Kalkusové (2017) totiž k poznávání dochází nejintenzivněji na akcích mimo školu. Žáci se nachází mimo své obvyklé prostředí, tráví společně téměř celé dny, pro všechny platí stejné podmínky a k poznání třídního kolektivu slouží určité aktivity (př. seznamovací, na spolupráci, na komunikaci), na něž by při běžné výuce nebyl dostatek času. Některé programy jsou stavěny s důrazem na rozvoj jedince a na individuálních úkolech, přičemž v tuto chvíli sehrává důležitou roli podpora skupiny a její povzbuzování.

Pakosta (2003) vymezuje adaptační kurz jako nástroj k tvorbě pozitivního klimatu třídy. Obvykle se jedná o jednodenní či vícedenní akce. Využíván je především na začátku školního roku u nově vzniklých tříd, přičemž jeho absolvování by mělo vést ke zlepšení spolupráce, komunikace, k týmovému chování, k aktivnímu přístupu, či k zapojení do studia. Blažková (2021) navíc zmiňuje, že se utváří vztahy, a to ve třech rovinách – mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem (kolektiv) a mezi kolektivem a učitelem. Významný podíl na vývoji dynamiky třídy v průběhu programu může mít externí lektor, který adaptační program vede. Je to nový článek, který doposud v kolektivu nepůsobil, a tak může svou přítomností program ovlivnit pozitivně i negativně. Na důležitou roli instruktora jako externího lektora upozorňuje Blažková (2021, s. 40). Ten má podle ní na adaptačním kurzu své místo, jelikož „role dočasného vnějšího elementu v již částečně známém prostředí dává žákům odvahu sestoupit hlouběji, otevřít se.“

U nás se výzkumem vlivu adaptačních kurzů na vztahy mezi spolužáky zabýval např. Žák (2012). Zjistil, že kurzy efektivně ovlivňují vztahy mezi spolužáky.

Po delší době však může docházet k úpadku pozitivního klimatu, proto je potřeba následná intervence, která pozitivní naladění podpoří. Ve své studii porovnával efekt kurzu a jeho dopad na třídní kolektiv mezi třídami, které kurz absolvovaly se skupinami, které adaptačními kurzy neprošly. Z výsledků je patrné, že mezi třídami je ve vztazích znatelný rozdíl po skončení adaptačního kurzu. U tříd absolvujících kurz je patrné pozitivnější naladění. S odstupem času a po druhém měření se však hodnoty mezi třídami téměř neliší. Pozitivní naladění tak u tříd s kurzem s půlročním odstupem opadá. Tuto skutečnost připisuje Žák (2012, s. 40) efektu kurzů, přičemž „*může docházet k velmi pozitivnímu vnímání ostatních žáků (díky prostředí, programu, instruktorům a tzv. „skleníkovému efektu“, kdy je skupina vytržena z běžného prostředí, chybí běžná každodenní konfrontace se životem doma v rodině i ve škole), ale po návratu do školy přichází prozření.*“ Žák (2012) také na základě výsledků zjistil, že je rozdíl i mezi třídami, které absolvovaly různě dlouhé kurzy. Pozitivnější efekt sledoval u delších kurzů. Při tom je důležité si uvědomit, že délka sama o sobě nemusí nijak zvlášť průběh a význam kurzu ovlivnit, ale je potřeba čas věnovaný kurzu efektivně využít, a to v co největší míře. Délka kurzu není jediným faktorem. Je třeba brát v potaz prostředí kurzu a počasí, organizaci programu a obsahovou náplň, předchozí zkušenosti žáků s kurzy, zdravotní stav žáků, aktuální nálada žáků, mimořádné situace a nečekané události. Dalším faktorem jsou aktéři kurzu – organizátoři, instruktoři, učitelé a samotní žáci. Každý jednotlivý člen má vliv na průběh kurzu. Blažková (2021) kromě učitele a žáka zmiňuje jako třetího aktéra třídní kolektiv a tyto roviny odděluje.

Blažková (2021) zjistila, že adaptační kurz dává učiteli možnost nahlédnout na žáka a celý kolektiv z jiné perspektivy. Zároveň žáci mohou učitele poznat z jiného úhlu tím, jak se třídě otevře a nechá je poznat jeho osobnost. To mu umožní budovat s žáky pevný a hezký vztah, který nebude založen pouze na stránce autoritativní či edukativní.

Adaptační kurzy jsou u nás rozšířené posledních 10–15 let. První počátky se pojí s Prázdninovou školou Lipnice a Projektem Go!, který realizoval zážitkové kurzy pro dospívající žáky. Následně začínaly mít kurzy podobu adaptačních kurzů, které nabízely prostor pro vzájemné poznávání a celkové nastartování procesů uvnitř skupiny. Jde o to, aby se začala skupina vyvíjet, nastavila se pravidla pro optimální fungování a snažila se řešit problémy.

3.2 Cíle a pilíře adaptačního kurzu

Cílem adaptačního programu je seznámení žáků mezi sebou, vytvoření sociálních vazeb, nalezení svého místa ve skupině, urychlení adaptace studentů v nově vzniklých třídách v neznámém prostředí, zapojení studentů do života školy, navození pozitivního klimatu, tvůrčí spolupráce a tolerance ve skupině (Kalkusová, 2017). K akceleraci vývoje skupiny za účelem usnadnění vstupu členů skupiny do školní výuky se přiklání i Blažková a Macků (2018). Autorky tím mají na mysli zejména to, že skupina nemusí věnovat tolik energie do procesu formování třídy narozdíl od třídy, která kurz neabsolvovala. Tutéž přednost vyzdvihuje i Dubec (2007), jelikož se domnívá, že procesy vzájemného poznávání a sblížování mohou ve škole trvat měsíce, zatímco na kurzu je možné tyto procesy pod správným vedením nastartovat v kratším čase a významně je urychlit.

Cíle adaptačního kurzu lze doplnit o popis cílů Schwarce (2019). Žáci poznávají systém školy, pravidla, dostává se jim motivace pro studium, zjišťují možné vize do budoucna. Žák (2012) navíc zmiňuje důležitý prvek, jímž je třídní učitel a vztah, který si s ním třídní kolektiv a jednotlivci vybudují. Žáci se zároveň prostřednictvím aktivit prakticky přesvědčují o tom, že společně dokáží fungovat, případně nachází témata, na kterých by bylo potřeba do budoucna pracovat, čímž získávají podněty k řešení problémů různého charakteru (Blažková a Macků, 2018). Schwarc (2019, s. 47) vnímá účel adaptačních kurzů v práci s třídním kolektivem a třídním učitelem, přičemž jsou brány v potaz potřeby a dynamika skupiny, následovně: *„za pomoci předem připravených, vyvážených programů... dosáhnout zkušenosti vzájemného spoluprožívání, spolupráce a pomáhat vytvářet a nastavovat pozitivní sociální vztahy a klima v kolektivu.“* Adaptační kurz vnímá jako prostředek k předcházení rizikového chování z toho pohledu, že pracuje s adaptací jedince na nové prostředí. V následujících odstavcích Schwarc (2019) popisuje smysl adaptačních kurzů, kdy se žáci poznávají, odbourávají se bariéry, díky čemuž dochází k seznamování a zároveň poznávání vlastních schopností. V průběhu kurzu lze s třídou mluvit o jejích potencionálních rizicích a rozebrat témata rizikového chování. Mezi témata, která se mohou na adaptačním kurzu objevit, řadí autor i *„popis a práci s negativními předsudky a překonávání stereotypů (rasismus, xenofobie atd.).“* (Schwarc, 2019, s. 47) V neposlední řadě zmiňuje důležitou část kurzu, čímž je *„sžití s třídním učitelem, otevření důvěry a dlouhodobé spolupráce.“* (Schwarc, 2019, s. 47)

Mezi hlavní principy efektivní realizace adaptačních kurzů řadí Schwarc (2019) **moment změny třídy**, kdy se formují nová pravidla (formální i neformální). Jelikož ještě nedošlo ke vzniku negativních pravidel a hodnot, tak mají instruktoři a učitelé prostor pro formování pozitivních pravidel. Právě v této oblasti autor spatřuje prvek prevence. K dalším faktorům efektivního adaptačního kurzu řadí **možnost učitele zapojit se** do celého průběhu adaptačního kurzu a podílet se na tvorbě sociálních vztahů a klimatu, nejen mezi ním a žáky, ale i mezi školou a žáky. Velké pozitivum vidí autor v adaptačním kurzu, který nabízí **prostor pro vzájemné poznávání mimo školní lavice**. Učitel i žáci mohou poznat, jak se ostatní chovají v modelových i neformálních situacích v jiném prostředí, než je škola. Adaptační kurz je prvním krokem, kdy žáci sledují společný cíl, jímž je dostudování školy. Žáci se navzájem motivují, sdílejí své obavy a očekávání. Na kurzu se pracuje s tím, jak budou studenti v budoucnu spolupracovat, jak budou řešit problémy a komunikovat. Dále se autor vyjadřuje k přímé **práci s primární prevencí**. Popisuje, že je vhodné zařadit preventivní činnosti do kurzu, tj. „*popis negativních jevů, přenos příběhů, přenos obsahů, rušení haló efektu a mýtů, práce se zvědavostí...jde zde především o ověření toho, co třída o problematice ví, jak moc se jí tento problém dotýká, zda se cítí a reflektuje jako více či méně ohrožená, jaká jsou rizika a případné zaměření a důkladný rozbor problému včetně návazných psychosociálních nebo prožitkových her.*“ (Schwarc, 2019, s. 48) Vedle již zmíněných principů, jako je pobyt mimo školu a podpora spolupráce, Dubec (2007) uvádí další důležité principy adaptačního programu. Významný prvek tvoří společné prožitky závislé na metodách zážitkové pedagogiky a také volný čas, který žáci pro sebe získávají díky delším časovým pauzám sloužícím k nestrukturovanému trávení volného času. V neposlední řadě autor doporučuje uplatňovat provázející přístup založený na respektující komunikaci a podpoření vlastní aktivity žáků za jasně vymezených pravidel.

3.3 Adaptační kurz jako forma zážitkové pedagogiky

Kolektiv stmelují prožitky získané z jednotlivých kurzů, udržují je v průběhu školních let pohromadě při jejich vzpomínání. Adaptačním kurzem lze dle názoru Žáka (2012) nastartovat témata, v nichž mohou učitelé společně s žáky pokračovat a na které by v řadě případů ani nepřišla ve školním roce řeč. Podle Jiráska (2004) a jeho analýzy nebyl v českých textech zaznamenán žádný sémantický rozdíl mezi pojmy „zážitek“ a „prožitek“, ovšem slovo „zážitek“ je zhruba třikrát častěji používáno než slovo

„prožitek“. V následujících odstavcích svého článku popisuje, v jakých případech je vhodné tyto dva pojmy používat. Slovo prožitek akcentuje pro okamžik přítomné aktivity, a to tělesné i myšlenkové. Z tohoto důvodu nazýváme praktické působení jako „výchovu prožitkem“. *„Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek a teoretické postižení oboru jako „zážitkovou pedagogiku.“* (Jirásek, 2004, s. 14)

Pelánek (2008) za základní prvek zážitkové pedagogiky považuje vlastní aktivitu vychovávaného člověka za účelem získávání zážitků. Pozornost se zaměřuje především na dovednosti a postoje, přičemž principy zážitkové pedagogiky jsou postaveny na učení se skrze zážitky a rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství. Pro zážitkovou pedagogiku je důležité využití prožitku v širší souvislosti. Nejde tedy pouze o jeho vyvolání a prožití, ale také o znalost vytyčených cílů, volbu a práci s prožitkovými situacemi, tzn. zpracování prožitku a využití jeho podstaty, převedení do zkušenosti a opětovné využití. I z těchto důvodů podle Caloňové (2014, s. 25) zážitková pedagogika nachází své místo v sociální pedagogice, sociální patologii, managementu apod. *„Hlavní rozdíl mezi „rekreačním“ zážitkem a „pedagogickým“ zážitkem tkví ve zpětné vazbě,“* při níž dochází k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení (Caloňová, 2014, s. 25). Při využívání zážitkových a preventivních prvků při práci se třídou je cílem vytvářet takové situace, při jejichž řešení mohou žáci využít všechny své smysly, prohlubovat své osobní i sociální kompetence, posílit důvěru k ostatním a podpořit odolnost vůči zátěžovým situacím. Na základě uplatnění získaných zkušeností a strategií při řešení problémů má třída a jednotliví žáci větší možnost vyhnout se možnosti rozvoje rizikového chování. Získané zkušenosti lze přenést a využít i v jiných situacích. V souvislosti s tématem této diplomové práce může každý žák a celý třídní kolektiv čerpat z nabytých zkušeností na adaptačním kurzu a využít je i v následujících dnech školního roku, jelikož na adaptačním programu si mohou žáci vyzkoušet nestandardní situace a prožít modelové situace.

Podle Sýkory (2006) zážitkový kurz na žáka působí ve třech oblastech. Tou první je osobnostní rozvoj, druhou skupinou je práce se sociální dynamikou kolektivu a třetí kategorie zahrnuje osvojování nových informací. Z osobnostního hlediska může kurz, ve chvíli zapojení žáka do aktivit a vyzkoušení si svého jednání v krizových situacích a zátěži, působit na sebeúctu žáka, rozvoj morálně volných vlastností, učení se žádoucím vzorcům chování i na schopnost soustředění. Na adaptačním kurzu si žák může vyzkoušet mnoho aktivit, ve kterých nalézají své silné a slabé stránky. Mezi žáky probíhá interakce,

na jejímž základě žák dostává zpětnou vazbu od svých spolužáků, tím se ujišťuje o své pozici ve skupině a zjišťuje, jaký pohled na něj má třída. Dle Sýkory (2006) je nutno dodat, že díky zážitkovému kurzu můžeme velice dobře pracovat se skupinovou dynamikou. Žáci jsou záměrně nuceni do aktivity tak, aby vzájemně fungovali a interagovali. Při různých činnostech jsou účastníci rozřazováni do uměle vytvořených skupin, aby vznikla možnost spolupracovat a domlouvat se ve skupinách, které by za klasických podmínek sami nevytvořili. Žákům je rozbitím zavedené struktury kolektivu dána možnost bořit stereotypy a zavedené systémy. Ve výsledku mohou díky kurzu zjistit, že stereotyp může být omezující a ochuzující. Proto se opět potvrzuje poznatek, že adaptační kurzy mohou být využity k akceleraci vývoje ve skupině.

Mezi organizace zážitkové pedagogiky lze řadit například Hnutí GO!, které v roce 1991 uskutečnilo první setkání pro budoucí spolužáky z jedné třídy střední školy. Ti se účastnili několikadenního pobytového kurzu s několika pedagogy a instruktory. Cílem kurzů GO! je vytvořit pevné pouto a umožnit účastníkům vzájemné poznání těsně před nástupem do školy. Účastníci tak mají možnost „*v předstihu a v klidu se seznámit, vytvořit si sociální vazby, nalézt si své místo ve skupině, rychle si zvyknout na nové prostředí a co nejrychleji se zapojit do života školy...zároveň napomáhá plynulému překlenutí přechodu z dětství do dospělosti.*“ (Hanuš, 2004, s. 55) Prvotní myšlenkou Projektu GO! bylo vyplnit mezeru mezi přechodovým obdobím od čtrnáctiletých k žákům prvních ročníků střední školy. Tuto ideu vytvořili na podzim v roce 1989 psychologka J. Matějková a pedagogové R. Schindler a V. Halada, instruktoři Prázdninové školy Lipnice. Zároveň stanovili obecné cíle kurzu GO!, přičemž mezi obecné cíle patří ovlivnění sebepojetí, objevení významu skupiny, znovupoznání důležitosti vztahů v rodině. Do konkrétních cílů řadí „*zaměřit pozornost na proces činnosti, rozvinout fyzickou i psychickou přecitlivlost a aktivitu, poznat vzájemnou závislost skupina-jedinec (role), rozvíjet tvořivou interakci ve skupině, prohlubovat sociální citlivost, pohlavně se identifikovat (přijmout) a ve skupině navázat přiměřené vztahy k oběma pohlavím, změnit postoje, navodit korektivní zkušenost a postavit nové mosty*“ (Hanuš, 2004, s. 56).

Zážitkový kurz je specifický svým záměrem, který je závislý na práci organizátorů, vytváření situací pro intenzivní prožívání, na následné reflexi a cílené práci s těmito prožitky (Sýkora, 2006). Již z tohoto textu je patrné, že plánování celého programu je velice zásadní pro efektivní účinek a splnění cílů kurzu. V další řadě je potřeba si tyto cíle precizně stanovit a následně realizovat. Program adaptačního kurzu realizovaného

v souvislosti s touto diplomovou prací se skládá z několika zážitkových aktivit, na něž navazují reflexe. Jedním adaptačním programem však nelze postihnout všechna témata. Jak již bylo podle Pelánka (2008) uvedeno, tak obecně je vhodné pro učení prostřednictvím zážitku rozvíjet dovednosti a postoje. Konkrétně Pelánek (2008, s. 21) mezi oblasti působení zážitkového kurzu řadí „*sociální učení (sebezpoznání, spolupráce), měkké schopnosti (práce v týmu, vedení lidí, vztahové a komunikační dovednosti), životní postoje (tolerance, odpovědnost) a metody řešení problémů (kritické myšlení).*“

3.4 Proces adaptačního kurzu – jeho plánování, průběh, reflexe a vyhodnocení

Proces **plánování** adaptačního kurzu podle Schwarce (2019) v první řadě věnuje pozornost zaměření se na kohezi skupiny, na to, jaká mezi žáky existují propojení a jakou roli v tom hraje učitel. Na úplný počátek je potřeba si stanovit cíle programu, na které následně může navazovat volba tématu a příběhu, plánování aktivit (zaměření i čas) (Pelánek, 2008). Při skládání dramaturgie je nutné brát v potaz volbu aktivit, při nichž dochází k tvoření křivky akce. Pelánek (2008) znázornil vývoj křivky akce na diagramu, který znázorňuje akci postupně gradující, jejíž vrchol se nachází v půlce akce. Jelikož dlouhodobá gradace není udržitelná, tak následuje zvolnění. Závěr akce by však měl opět stoupat do dalšího vrcholu.

Při sestavování programu může pomoci i využití znalostí o vývoji skupin v čase při určitých zákonitostech. Je to možné zejména z toho důvodu, že adaptační kurz napomáhá procesům v třídním kolektivu směrem k tomu, aby se skupina začala vyvíjet, zdravě si nastavila pravidla fungování a byla schopna řešit problémy (Blažková, 2021). Teorie o vývoji skupiny umožňují predikovat vývoj vztahů za účelem využití adekvátní pomoci k dosažení požadovaného účinku. Různí autoři k procesu vývoje skupin přistupují jiným způsobem. Mezi nejznámější patří teorie podle B. W. Tuckmana (Blažková, 2021, Jirásek, 2019). Úvodní stav vývoje skupin zachycuje snahu zorientovat se v novém prostředí a příliš o sobě prozatím neprozradit. Tato fáze, nazývaná forming, je charakteristická opatrností aktérů, ověřováním a orientací na úkol. Ve druhé fázi (storming) dochází k bouření, odhalování tváří jednotlivých členů skupiny a tvorbě hierarchie, vztahů. Následující fáze (norming) vede k rozvoji skupinové koheze, která představuje prostor pro vyjádření a objasnění norem skupiny, až k úplnému nasazení skupiny za společným cílem (performing). Poslední fáze (adjouring) vede

k rozpadu skupiny po ukončení úkolu, kdy skupina končí své fungování. Při této teorii však Jirásek (2019) postrádá vysvětlení proměn skupiny v čase. Vzhledem k adaptačním kurzům si klade otázku, zda je možné všechny tyto fáze a vytvoření fungujícího týmu stihnout v průběhu dvou dnů kurzu, natož v rámci jednodenního adaptačního programu.

Fázemi vývoje skupin podle Belze a Siegrista (2001) se inspiroval Dubec (2007) a využil jejich model přímo ve vztahu k plánování adaptačního kurzu. Na tomto základě vytvořil tabulku (viz příloha A), která obsahuje podrobné kroky v realizaci adaptačního kurzu (jednotlivé fáze, doporučení pro typy aktivit i vedení skupiny). Autor však přiznává, že s třídami absolvujícími adaptační kurz se jim většinou podařilo dojít do třetí fáze, pouze někdy až do fáze čtvrté, která představuje výkonové stádium, kdy je skupina plně práce schopná, akceptuje odlišnosti členů skupiny a dokáže se efektivně sama řídit. Proto doporučuje se skupinou efektivně pracovat i nadále, například v rámci třídnických hodin. Čímž se potvrzuje jejich potenciál a nutnost využití při práci s třídním kolektivem, což bylo ostatně zmíněno již v kapitole 2.4.

Průběh adaptačního programu naplňují aktivity vycházející ze stanovených cílů. Úvod adaptačního kurzu by měl obsahovat organizační záležitosti (čas, pravidla atd.), seznámení s lektory kurzu a prostředím, zformulování očekávání a smyslu kurzu. Pelánek (2008) navrhuje na začátek akce zařadit hry seznamovací a na rozehrání bez soutěžní formy. Jedná se zejména o aktivity s jasnými, jednoduše pochopitelnými pravidly. Následně Dubec (2007) zařazuje kolektivní aktivity zaměřené na nastartování spolupráce a komunikace mezi žáky. Po aktivitách umožňujících řešení konfliktů při skupinové práci a zvládání náročných situací nastupují aktivity zaměřené na rozvoj důvěry, tolerance a respektu. V závěru dochází k zformulování základních pravidel třídy a na zhodnocení a uzavření celé akce.

Jelikož je jedním z cílů adaptačního kurzu seznámit třídního učitele a žáky, tak je důležité pomoci vytvořit bezpečný, důvěrný, rovný a jakkoliv kladný vztah. V této oblasti je dle Schwarce (2019) nutná **přítomnost a aktivní zapojení učitele**. Následně dochází ke stmelení skupiny a školy, na což navazuje motivace skupiny pro studium a zlepšení vztahu k učení. V další fázi je žádoucí naplánovat míru zapojení primární prevence rizikového chování, tzn. rozvrhnout, kdy a jaké preventivní aktivity budou realizovány.

V průběhu programu po realizovaných aktivitách je vhodné zařazovat **reflexe** s cílem ujasnit si účel aktivit, vyjádřit prožívané emoce, popsat odehrané situace, upevnit dovednosti. Na základě zobecnění prožitého jednotlivcem může podle Sýkory (2006) docházet k porovnání prožívání s ostatními. Průběžná zpětná vazba

dovoluje hledat nové varianty a nedostatky, ke kterým v aktivitě došlo. Účastníci si díky tomu mohou uvědomit skutečný průběh programu a odehraných situací, mohou zažít posun v osobnostních vlastnostech i v sociálních dovednostech. Například prostřednictvím otevřených otázek lze pracovat se skupinovými ději a jejich průběh při zpětné vazbě objasnit. Reflexe je přínosným nástrojem nejen pro klienty (v případě adaptačního kurzu žáky a učitele), ale i pro organizátory, kteří si ověřují stav klientů, jejich očekávání či spokojenost s aktivitami, a tím dává možnost kladně ovlivnit plynutí kurzu.

Pro **výstupní zpětnou vazbu** může být použit sociometrický test, závěrečná anketa nebo průběžné sledování klimatu ve třídě (Pakosta, 2003). Dubec (2007) pro závěrečné zhodnocení doporučuje využít dotazník pro žáky, který je nechá se zamyslet nad tím, jak celý kurz vnímali, jak ho prožívali a co si z něj odnáší. Evaluaci prevence se zabývá Bělík a Hoferková (2016), kteří otázku hodnocení preventivních aktivit vnímají jako velice složitou, ne však nemožnou. Složitost otázky hodnocení prevence determinuje velké množství proměnných. Proto je potřeba při evaluaci uvažovat i nad vlivem rozdílného prostředí a atmosféry institucí, či subjektů i objektů účastnících se prevence a jejich specifík.

V závěru Schwarc (2019) doporučuje tzv. „re-kontakt“, který umožňuje opakované, možno i velmi krátké, vstupy mezi žáky k jejich opětovnému aktivování nabízející dotazování na změny a postup skupiny. Stejný názor k této problematice má i Žák (2012), který tvrdí, že je potřeba na pozitivním klimatu ve třídě pracovat i nadále. Na základě výsledků studie vnímá, že sice adaptační kurzy usnadňují žákům začátek studia na škole a pozitivně ovlivňují vztahy ve třídě a celkové klima, ale připomíná, že věnovat pozornost rozvoji přátelských vztahů je potřeba neustále. Zároveň je důležité řešit problémy včas a pozitivní klima podporovat, aby přetrvávalo až do ukončení studia žáků. V návaznosti na pozitivně vytvořené klima je pro žáka snazší dosáhnout lepších studijních výsledků.

4 VYUŽITÍ ADAPTAČNÍCH KURZŮ V RÁMCI PRIMÁRNÍ PREVENCE A PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM

V praxi se můžeme setkat se skutečností, že mnoho organizací nabízí adaptační kurzy v rámci primární prevence. Podle Jiráskova (2019) však stále častěji některé organizace nabízejí kurzy, které nenaplnují slibované cíle rozvoje kolektivu a osobnosti. Namísto toho se autor domnívá, že se jedná o marketingové a reklamní triky.

Žák (2012) uskutečnil studii porovnávací rozdíly ve struktuře sociálních vztahů mezi třídami účastníků se adaptačního kurzu a třídami, které kurz neabsolvovaly. Z pohledu autora jde však pouze o porovnání rozdílů a nedochází k obohacení o další poznání zjišťující důvody a příčiny těchto odlišností. Získaná data by mohla následně vést k celkovému posouzení kvality kurzu a prohloubení této problematiky. V návaznosti na to by bylo možné odbourat nedostatky, posílit pozitivní faktory absolvování adaptačního kurzu a celkově jeho program zefektivnit. Domnívám se, že hlubší poznání daného tématu je možné zprostředkovat pomocí rozhovorů s možností dále se účastníků doptávat na navazující informace. I když se práce nevěnuje rozdílům mezi třídami absolvujícími a neabsolvujícími adaptační program, tak soudím, že vhodnou variantou pro výzkumné šetření, které je součástí této diplomové práce, je kvalitativní strategie formou polostrukturovaných rozhovorů, a to s třídními učiteli, kteří mají možnost celý průběh ovlivnění třídy adaptačním kurzem pozorovat a nadále na adaptační program navázat při práci s klimatem třídy.

Považuji toto téma za aktuální a velice přínosné pro praxi z několika důvodů. Po covidovém období, kdy žáci neměli možnost osobního kontaktu z důvodu distanční výuky, jsem získala zpětnou vazbu od třídních učitelů, jak je nyní situace složitá v práci s třídním kolektivem. Zejména se vyjadřovali k situaci, kdy téměř nulový společný čas žáků ovlivnil další soužití a fungování ve třídě po návratu do školy, jelikož se žáci prakticky neznali. V návaznosti na to nabyla práce s třídním kolektivem na významu, poněvadž tyto okolnosti v mnohých případech ovlivňovali nejen stránku sociální, ale i vzdělávací.

Tématu klimatu třídy se v minulosti věnovalo již mnoho autorů, tudíž má tato oblast z teoretického i praktického hlediska pevný základ. Již méně nalezneme autory, kteří by se věnovali přínosu adaptačních kurzů a jeho vlivu na třídní klima. S ještě menší pravděpodobností bude toto téma spojeno s potenciální preventivní funkcí. Vnímám jako vhodnou příležitost zmapovat využitelnost adaptačních kurzů právě v těchto oblastech.

Získaná data poslouží jako zpětná vazba jak učitelům, tak i pracovníkům neziskové organizace a organizátorům adaptačních kurzů. V případě kladných výsledků přínosu adaptačních kurzů v preventivní oblasti mohou být adaptační programy doporučeny jako vhodný prostředek primární prevence. Při zjištění nedostatků mohou být následně vytvořeny návrhy pro zlepšení a zefektivnění využitelnosti adaptačních kurzů. Jistou výhodou vnímám v tom, že jsem se zkoumaných adaptačních kurzů osobně účastnila v roli lektorky, díky čemuž jsem mohla celkový průběh programů sledovat od začátku až do konce.

4.1 Východiska empirického šetření

Díky analýze teoretických východisek došlo k ujištění, že na formování jedince a možnosti vzniku sociálně patologických jevů se podílí mnoho faktorů, mezi které lze řadit i školu a kolektiv spolužáků. Důležitým prvkem efektivní primární prevence v kontextu této diplomové práce je vhodné využívat takové prostředky k podpoření sociálního klimatu ve škole a ve třídě, aby nedocházelo k rozšíření rizikového chování. Mezi možné typy aktivit v rámci prevence na škole lze zařadit i adaptační kurzy či jiné teambuildingové aktivity podporující třídní kolektiv a pozitivní klima. Realizace adaptačních programů jsou často součástí minimálních preventivních programů na školách, výjimkou nejsou ani školy, které jsou součástí výzkumného šetření.

V rámci výzkumného šetření jsem měla možnost nahlédnout do minimálního preventivního programu pro rok 2022–2023 dvou středních škol z Královéhradeckého kraje, kterých se výzkumné šetření týká. Pro zachování anonymity je v další části pracováno s pojmenováním středních škol „A“ a „B“.

Střední škola A zasazuje adaptační kurz pro první ročníky v minimálním preventivním programu mezi aktivity podílející se na vytváření dovedností v sociální komunikaci, řešení problémových a stresových situací, prevenci šikany, projevů xenofobie a rasismu. Konkrétní cíl adaptačního kurzu není uveden. Zároveň adaptační kurz není jediná položka, která by měla stanovené oblasti naplnit. Vedle něho je zmíněn lyžařský kurz, sportovní kurz a dále jsou zaznamenány oblasti působení, které by měly daný cíl rozvíjet. Konkrétní aktivity k realizaci naplnění cíle chybí, pouze jsou vzneseny požadavky zaměřit se na napomáhání vytváření přátelských vztahů mezi žáky, vyhledávání eventuálních obětí šikany, okamžité řešení problémů,

popřípadě šikany, rozvíjení přátelských vztahů, reagování na každý projev intolerance, xenofobie a rasismu, promítání filmů s danou tematikou a využívání předmětů občanské, etické a právní výchovy k naplnění stanoveného cíle.

Oproti tomu minimální preventivní program, který mi k nahlédnutí poskytla **střední škola B**, je značně propracovanější. Kromě adaptačních kurzů se žáci účastní preventivních dnů, přednášek, exkurzí, filmových a divadelních představení, sportovního kurzu atd. Absolvování adaptačního programu pro první ročníky podle dané školy naplňuje následující cíle:

- zlepšit vrstevnické vztahy ve škole a tím zamezit rozvoji rizikového chování mezi žáky (umožnit společné pozitivní prožitky a pocit hrdosti na příslušnost ke škole);
- posílit odolnost žáků vůči sociálně patologickým jevům a vybavit je obrannými mechanismy vůči nim i pro budoucí život;
- vést žáky k sebepoznání, zvýšit jejich psychickou odolnost v náročných životních situacích a při zvládání stresů;
- zlepšit dovednosti žáků v sociální komunikaci;
- udržet dobré vztahy mezi učiteli a žáky.

První ročníky obou středních škol se zúčastnily **adaptačního programu organizovaného** nejmenovanou **neziskovou organizací**. Lektori realizovali adaptační program celkem pro 7 tříd těchto dvou škol. Organizovaný program byl jednodenní, avšak střední škola A uskutečnila adaptační kurz na dvě noci, přičemž ten stejný program realizovaný lektory neziskové organizace byl jeho součástí, zbylá část adaptačního kurzu byla v režii učitelů.

Celkově bylo cíli adaptačního programu zajišťovaného neziskovou organizací:

- navázat vzájemný vztah, vytvořit atmosféru důvěry, vzájemně se lépe poznat (žáci vzájemně mezi sebou, žáci s třídním učitelem, lektori s kolektivem);
- podpořit pozitivní třídní klima, spolupráci, komunikaci a toleranci (podpořit pozitivní vzorce chování ve skupině a podpořit důležitost jednotlivce pro skupinu i skupiny pro jednotlivce);
- zprostředkovat společný zážitek celé skupiny, podpořit u žáků smysl pro tým.

Na základě domluvy s vedením neziskové organizace nelze pro zachování „know how“ uvést podrobný plán realizace adaptačního programu a průběhu

jeho setkání. Je možné však zmínit, že se program skládal ze seznamovacích aktivit, „icebreakerových“ aktivit, aktivit pro podporu tvorby pravidel, spolupráce, komunikace, tolerance, vztahů ve třídě, aktivit pojednávajících o osobním prostoru, důvěře a zaměření se do budoucnosti fungování kolektivu atd. Žákům byl zprostředkován program na bázi zážitkové pedagogiky, čímž získali možnost dané aktivit prožít. V průběhu programu byl věnován prostor i reflexím, které se věnovaly tomu, co žáci při aktivitách prožívali, jak se jim dařilo plnit úkoly, zazněly i další návrhy na řešení. Z diskuze postupně vyplýval účel daných aktivit a možnost získat určité zkušenosti prospěšné pro kolektiv i jedince.

Na závěr proběhla zpětná vazba prostřednictvím **metody nedokončených vět** (viz příloha B). Získané výsledky slouží jako podklad pro nahlédnutí do zkoumaného problému diplomové práce a zároveň je možné při vyhodnocování dat výzkumného šetření výsledky konfrontovat s daty ze zpětné vazby a vést o nich diskuzi. Metoda nedokončených vět je jednou z verbálních projektivních technik, která se využívá v různorodých situacích, individuálně i skupinově, od relativně útlého věku až po stáří. Dle Krejčové a kol. (2016) bývá tato metoda využívána například při diagnostice klimatu třídy. Její další uplatnění je možné sledovat i ve výzkumu. Metodu nedokončených vět realizovala ve své studii například Blažková (2021), která tuto metodu využila jako nástroj sběru dat od žáků účastnících se adaptačních kurzů. Respondentovi byla předložena sada nedokončených vět s úkolem předepsané věty dokončit dle vlastního uvážení. Při vyhodnocení výsledků lze získat data, do kterých se promítají jedincovi pocity, postoje, dojmy i názory související s daným tématem (Krejčová a kol., 2016). Pro zmapování situace je doporučeno využít věty zahrnující pozitivní i negativní formulace, či věty pro navržení řešení. Spektrum eventuálních vět je velice široké a nabízí několik forem vyhodnocení. Od shrnutí výpovědí do ucelené zprávy, které slouží pouze výzkumníkovi, po následné využití výsledků pro další práci s cílovou skupinou. Krejčová a kol. (2016) nabízí návrh pro práci s třídním klimatem formou vypsání jednotlivých formulací na velké archy papíru, v jejichž záhlaví je uvedena věta a pod ní jsou přepsána autentická dokončení všemi žáky ve třídě. Opakovaná tvrzení jsou zapsána tolikrát, kolikrát se vyskytla. Zmíněný způsob práce se získanými daty umožňuje komunikaci nad tématy (problémy) třídy a možnost navrhnout kroky k pozitivnímu vývoji ve třídě. S inspirací popsaného postupu vyhodnocení jsem získaná data pomocí metody nedokončených vět zapsala do excelové tabulky a graficky zpracovala formou „word cloud“ (příklady viz příloha C, D). Aplikace „word cloud“ je volně dostupná na webových stránkách (www.worditout.com/word-cloud/create)

a nabízí funkci grafického zobrazení slov a slovních spojení, přičemž velikost textu je upravena dle četnosti výskytu daných slov. Nejdříve jsem však musela jednotlivá vyjádření účastníků přeformulovat do stejného znění (např. skloňování, gramatika atd.) za zachování jejich významu.

4.2 Plán výzkumného projektu

Výzkumné šetření zahrnuje kvalitativní strategii formou polostrukturovaných rozhovorů, díky nimž je možné porozumět hlubší podstatě adaptačních kurzů. Rozhovory budou realizovány po delším časovém období od konání kurzu s třídními učiteli prvních ročníků dvou vybraných středních škol, které se účastnily adaptačního kurzu organizovaného neziskovou organizací z Hradce Králové. Zhruba čtyřměsíční až pětiměsíční časový rozestup zajistí pedagogovi možnost vyhodnotit celkovou situaci i s následnými dopady a událostmi. Zároveň se domnívám, že tento interval není natolik dlouhý, aby si učitelé nedokázali vybavit průběh kurzu a jeho důležité momenty.

Do výzkumného šetření může vstoupit mnoho proměnných, např. osobnost učitele (logotrop, paidotrop, učitel autoritativní, liberální, demokratický atd.), složení třídy (poměr chlapců a dívek, předchozí zkušenosti žáků, rozdílné osobnosti a zájmy žáků), jiné akce a události, kterých se třída v průběhu prvního pololetí účastnila a mohla ovlivnit třídní klima. Výsledky dat může ovlivnit i subjektivní pohled učitele, proto se lze částečně obrátit na data získaná ze zpětné vazby na adaptační program od žáků (viz předchozí kapitola 4.1 Východiska empirického šetření). Všechny tyto proměnné jsem si vědoma, proto jsem se s nimi snažila pracovat tím způsobem, že jsem se při rozhovoru i na tyto oblasti doptávala (např. jakým způsobem daný pedagog přistupuje k práci s třídním klimatem, jaké události se do této chvíle ve třídě odehrály a mohly mít vliv na třídní klima apod.).

Vědecko-výzkumný problém

Využitelnost adaptačního kurzu jako nástroje primární prevence k podpoře pozitivního klimatu třídy.

Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření v rámci diplomové práce je:

- zjistit přínosy adaptačních kurzů realizovaných v prvních ročnících vybraných středních škol z pohledu třídních učitelů.

Mezi **dílní** výzkumné cíle patří:

- zjistit, jaké jsou pohledy pedagogů na využití adaptačních kurzů ve své práci;
- zmapovat, v jakých oblastech třídní učitelé zaznamenávali vliv absolvování adaptačního kurzu;
- zjistit, zda realizace adaptačních kurzů podle třídních učitelů může sloužit jako prostředek primární prevence;
- zjistit, zda třídní učitelé pracují s třídním kolektivem i nadále, popř. jakým způsobem.

Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů byly vyvozeny následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

- Jaké přínosy může mít realizace adaptačních kurzů v prvních ročnících na středních školách?

Dílní výzkumné otázky

- Jaký význam spatřují třídní učitelé v absolvování adaptačního kurzu?
- Jaké oblasti byly podle třídních učitelů ovlivněny absolvováním adaptačního kurzu?
- Jaký pohled mají třídní učitelé na adaptační kurz jako nástroj primární prevence?
- Jaká je návaznost na adaptační kurzy?

Výzkumné metody

Pro realizaci výzkumného šetření je zvolena **kvalitativní výzkumná strategie pomocí polostrukturovaných rozhovorů**, které dávají možnost téma rozvíjet a doptávat se informanta na navazující informace. Kvalitativní výzkum sice přináší data od nízkého počtu jedinců, ale o to hlubší poznatky mohou být. Podle Čapka (2010) nás může tento typ výzkumu obohatit o nová zjištění, o kterých jsme do této doby nevěděli. Jelikož se diplomová práce věnuje poměrně ojedinělému tématu, tak se tato metoda jeví jako vhodná, poněvadž může poskytnout tzv. zakotvenou teorii. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 84) uvádějí, že je to teorie „*odhalená, vytvořená a prozatím ověřená systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů...představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie.*“

Interview zajistí hlubší nahlédnutí do souvislostí realizace adaptačních kurzů konkrétních tříd. Nezobecnitelnost výsledků může působit jako jistá nevýhoda, avšak naproti tomu je velkou výhodou rozhovoru navázání osobního kontaktu, který umožňuje poznání rozmanitých motivů a pohledů informanta. Při rozhovoru lze sledovat jedincovo chování, jeho reakce na otázky i v neverbální podobě. Úspěšnost rozhovoru spočívá zejména ve vytvoření bezpečného prostředí, které lze podpořit klidným, příjemným místem a ujištěním informanta o anonymitě.

Podkladem pro rozhovor jsou čtyři sady otázek. První sada otázek tvoří otázky úvodní na otevření tématu a zmapování aktuální situace ve třídě. Druhá sada otázek zahrnuje dotazy směrem k významu absolvovaného kurzu, motivům účasti na adaptačním programu, zhodnocení průběhu adaptačního programu po stránce organizační i obsahové. Další okruh otázek směřuje k přínosům adaptačního kurzu jak pro třídní kolektiv, učitele, tak i pro jednotlivé žáky. Nicméně slouží také k zaznamenání vlivu adaptačního kurzu na třídní klima a jeho roli v primární prevenci. Poslední část otázek se doptává na případnou návaznost na adaptační program při práci s klimatem třídy a při preventivně-výchovném působení. Plán rozhovoru celkově obsahuje 24 otázek s několika možnostmi dále téma rozvíjet dle potřeby. Pro maximální výtěžnost interview je možné dle potřeby a možností zaměřovat pořadí otázek za účelem plynulého průběhu rozhovoru.

Popis výzkumného souboru

Výzkumný vzorek představují třídní učitelé, kteří se se svojí třídou účastnili na začátku školního roku v září 2022 adaptačního kurzu realizovaného lektory neziskové organizace

z Hradce Králové. V tomto případě se jedná o záměrný výběr, někdy také zvaný účelový. U záměrného výběru oslovujeme pouze takové účastníky, kteří splňují stanovené kritérium a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit (Miovský, 2006). Metoda záměrného výběru nezajistí výsledky aplikovatelné pro celou populaci. Může však odhalit nedostatky v oblasti realizace adaptačních kurzů, což lze sledovat jako přínos práce a následně možnost se zjištěnými výsledky pracovat i nadále.

Informanti budou kontaktováni emailem s prosbou o poskytnutí rozhovoru k danému tématu. Adaptační program pod vedením vždy tří lektorů z vybraných dvou středních škol z Královéhradeckého kraje absolvovalo 7 tříd. Tyto střední školy byly vybrány z toho důvodu, že jsem se osobně podílela na realizaci adaptačních programů těchto tříd, a tak jsem měla možnost třídy sledovat při programu a jednodušeji navázat spolupráci s třídními učiteli. Určitý limit vnímám v předem daném výzkumném vzorku, jelikož podmínkou pro výzkumný soubor bylo, že se třídní učitel musel účastnit adaptačního kurzu jeho třídy a setrvat v roli třídního učitele do uskutečnění interview. Zároveň si uvědomuji, že ke komplikacím by mohlo dojít v případě, kdy by daný učitel nespolupracoval a nebyl ochotný poskytnout rozhovor. Proto jsem s třídními učiteli navázala kontakt ihned na adaptačním kurzu a domluvila se s nimi na spolupráci k poskytnutí rozhovoru, přičemž bylo potřeba získat souhlas nejen třídních učitelů, ale i zástupců školy a vedení neziskové organizace s realizací výzkumného šetření. V případě, že by některý z učitelů v průběhu prvního pololetí školního roku ukončil pracovní poměr či si naši spolupráci rozmyslel, byla bych nucena navázat kontakt s prosbou o poskytnutí rozhovoru s jinými třídními učiteli jiných středních škol, jejichž adaptačního programu jsem se ovšem neúčastnila.

Pro zachování anonymity středních škol i třídních učitelů je již v předchozích odstavcích pracováno s pojmenováním střední škola „A“ a „B“. **Střední škola A** do adaptačního programu zapojila 4 třídy (2 třídy oboru s maturitou, 2 třídy oboru zakončeného výučním listem) a ze **střední školy B** se adaptačního programu účastnily 3 třídy oboru zakončeného maturitou. Ihned po realizaci adaptačního programu byl z výzkumného vzorku vyřazen třídní učitel střední školy A, jelikož se adaptačního programu svojí třídy neúčastnil (náhradním vyučujícím/dozorem byla výchovná poradkyně školy), proto s ním při výzkumném šetření nadále nebude pracováno. Konečný výzkumný soubor tedy zahrnuje **6 třídních učitelů**. Podrobnější specifikace a popis informantů viz Tabulka 2.

Tabulka 2 Výzkumný vzorek

Škola	Střední škola A			Střední škola B		
Třídní učitel	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Pohlaví	muž	žena	žena	muž	žena	žena
Délka pedagogické praxe	3 roky	neuveďla	15 let	7 let	20 let	20–25 let
Počet žáků na adaptačním programu	29	8	21	27	29	29
Počet žáků ve třídě na začátku školního roku	30	10	24	29	30	30
Příchody/odchody žáků ze školy	2 odešli, 3 přišli	žádné	2 odešli	žádné	2 odešli, 2 přišli	1 odešla
Počet žáků ve třídě v době výzkumného šetření	31	10	22	29	30	29

(I = informant/informantka)

4.3 Sběr dat a jejich organizace

Rozhovory byly v průběhu ledna a února 2023 realizovány v prostředí daných škol, kdy po domluvě s jednotlivými třídními učiteli setkání proběhlo buď v kabinetu, volné učební místnosti, nebo v jiné klidné části budovy (př. v relaxační místnosti). Všichni zúčastnění učitelé byli ujištěni o zachování anonymity a souhlasili s nahráváním rozhovoru na diktafon. Jelikož jsem se s učiteli znala již z adaptačního kurzu bylo navázání kontaktu s nimi o něco snazší. Zvukové záznamy byly následně přepsány do textové podoby, kdy bylo možné data analyzovat pomocí otevřeného kódování a vytvořit jednotlivé kategorie.

4.4 Analýza a interpretace získaných dat

V rámci této kapitoly jsou analyzována a interpretována získaná data, která byla získána při rozhovorech s třídními učiteli vybraných středních škol. Postupně jsou rozebrány výstupy pro všechny dílčí výzkumné otázky (DVO), které rozvíjejí hlavní výzkumnou otázku (HVO). Pro přehlednější zorientování jsou součástí textu tabulky popisující jednotlivé kategorie s kódy. V součtu vznikly 4 kategorie s výsledným počtem 33 kódů (viz Tabulka 3). Tyto kategorie spolu s kódy sytí stanovené výzkumné otázky.

Tabulka 3 Kategorie a kódy

Kategorie	Kódy
1) Aspekty adaptačního kurzu	Motivy a očekávání
	Organizační stránka <ul style="list-style-type: none"> - Přístup lektorů - Prostředí - Forma programu
	Obsahová stránka <ul style="list-style-type: none"> - Volba aktivit - Motivace a zapojení žáků - Přítomnost učitele
2) Oblasti působení	Vliv na kolektiv <ul style="list-style-type: none"> - Vztahy a soudržnost - Komunikace - Respektování - Spolupráce - Atmosféra důvěry a bezpečí
	Vliv na žáka <ul style="list-style-type: none"> - Spontánnost - Místo ve skupině - Otevřenost - Sebedůvěra a jistota
	Porovnání situace <ul style="list-style-type: none"> - Před a po adaptačním programu - Mezi přítomnými a chybějícími žáky
3) Preventivní funkce	Účel aktivit
	Zmapování kolektivu
	Nastavení pravidel
	Využití zkušeností z programu
	Souvislosti s účinností (dlouhodobost)
4) Další práce s třídním kolektivem	Motivy zájmu o třídu
	Formy práce s třídním kolektivem
	Úskalí
	Návrhy na zefektivnění
	Pozice sociálního pedagoga

DVO₁: Jaký význam spatřují třídní učitelé v absolvování adaptačního kurzu?

Kategorie: Aspekty adaptačního kurzu

Kódy: motivy, očekávání, organizační stránka (přístup lektorů, prostředí, forma programu), obsahová stránka (volba aktivit, motivace a zapojení žáků, zapojení učitele).

První výzkumná otázka nabízí prostor pro objasnění smyslu absolvování adaptačního kurzu z pohledu třídních učitelů na středních školách. Při zodpovězení této otázky můžeme zjistit důležitost a celkový význam realizace adaptačních kurzů. Z rozhovorů prvotně vyplynuly motivy pro účast na adaptačním kurzu a také očekávání, která od programu učitelé měli. Následně byla získána data zjišťující důležité aspekty adaptačního kurzu zvyšující účinnost jejich realizace. Tyto informace vytváří základ pro uvažování nad tím, jaká je využitelnost adaptačního kurzu na středních školách, a jaké aspekty by měl naplňovat, aby byl co nejefektivnější, k čemuž slouží i zjišťované nedostatky adaptačního programu.

Z rozhovorů vyplývá, že třídní učitelé neměli nikterak vysoká **očekávání** od adaptačního kurzu. Čtyři z šesti učitelů absolvovali adaptační program poprvé, proto často zaznívalo, že byli pouze zvědaví, jak bude program probíhat. Jeden z učitelů zmínil, že **motivem** pro absolvování adaptačního kurzu je jednak tradice školy a jednak společný zážitek třídy. Pozitivní zážitek třídu spojí a přinese jí společné téma. Současně kolektiv zjistí, že zvládá dohromady fungovat. Pokud by se žákům při programu nedařilo, neznamená to, že adaptační program nesplnil svůj účel, nýbrž jim dá podnět ke zlepšení a k práci s chybou. Při programu lze posilovat nejen silné stránky třídy, ale i zdokonalovat její slabá místa. Společný zážitek třídy je dle informanta 4 velice důležitý, jelikož tím začínají tvořit historii třídy již od začátku: „*projdou si něčím, co musí vyřešit společně...*“ a při plnění aktivit přichází na to, že se jim spolupráce daří, což je podpora v dalším fungování třídy. Co se týče očekávání, tak informantka 2 uvedla, že od kurzu očekávala primárně možnost seznámení se jak žáků mezi sebou, tak i kolektivu s třídním učitelem. V rámci poznávání často učitelé zmiňovali, že od programu očekávali příležitost pro žáky projevit své schopnosti a dovednosti, vyzkoušet si různé role ve skupině. Pro učitele to často znamenalo možnost sledovat žáky a vytvořit si okrajový vhled do třídy. Možnost sledovat kolektiv a jednotlivé žáky ocenil každý učitel. „*Mně to pomohlo k tomu, že jsem viděl, jak jednotliví žáci reagují,*“ uvedl informant 1. Velkou výhodou dle učitelů bylo to, že program nemuseli vést a mohli

se soustředit na celé dění, jak řekla i jedna z učitelek (I2): „*měla jsem úžasnou příležitost vidět je v akci, aniž bych to musela celé řídit...mohla jsem to vnímat z jiného úhlu pohledu.*“ Stejně tak informantka 6 přiznala, že za významem adaptačního kurzu spatřuje i diagnostickou funkci, kdy mohla sledovat chování žáků při jejich vystupování v různých skupinových rolích i při odhalování jejich schopností a dovedností. Získané poznatky jí pomohly při další práci se třídou i ve vyučovacích hodinách.

Informant 1 od adaptačního programu neočekával úplné stmelení kolektivu, jelikož dle jeho slov je to natolik krátká doba trvání programu, aby se to mohlo zvládnout. Avšak věřil, že program poskytne žákům cestu k tomu se otevřít a podpoří pozitivní klima ve třídě, přičemž tyto základy dají třídě motiv dále se rozvíjet správným směrem. Ostatně samotný program je pojmenován „VYPLOUVÁME“ s motivací nalodění na společný koráb, na kterém žáci poplují celé čtyři roky a v jehož čele u kormidla stojí kapitán (třídní učitel/učitelka). Adaptační program v tomto ohledu napomáhá správnému nastavení plachet, aby plavba byla pro posádku co nejpříjemnější. V případě potíží měli žáci na adaptačním programu možnost si vyzkoušet, jak dokáží pracovat s překážkami, které jsou před ně stavěny. Při následných diskuzích byly postupy rozebrány tak, aby si z toho žáci odnesli co nejvíce zkušeností. „*Líbilo se mi, že jste to na tom adaptáku celé tak hezky nastavili,*“ zaznělo od paní učitelky (I2). Všichni učitelé vnímali, že byla jejich očekávání naplněna, někteří zmínili, že to bylo nad jejich očekávání a vnímali adaptační kurz jako velice přínosný.

Další hodnocení absolvovaných adaptačních programů lze na základě získaných dat rozdělit zvláště na posouzení organizační a zvláště na obsahové stránky kurzu. Z **organizačního hlediska** často učitelé oceňovali **přístup lektorů**, jejichž připravenost a způsob vedení programu hodnotili velice pozitivně. K lektorům měla výtku pouze informantka 5, která postrádala hlubší směřování reflexe u aktivity podporující soudržnost skupiny a vztahy v ní. Paní učitelka vnímala, že byla aktivita pro žáky velice emočně náročná a dle jejího názoru vyžadovala pozornější opečování tématu při návazné reflexi. Tento signál lze vnímat jako upozornění a podnět ke zlepšení dalšího působení lektorů a vedení reflexí. Při rozhovorech však převažovaly pochvaly směrem k lektorům. Informantce 5 se líbilo střídání lektorů ve vedení aktivit, čímž žákům nebyla dána možnost sklouznout do nějakého stereotypu a bylo to zajímavější. Informant 1 pochválil vzornou přípravu programu a ladné sehrání lektorské skupinky při vedení aktivit a reflexí. Důležitý bod vnímal v motivaci žáků a vytvoření důvěrného

a bezpečného prostoru, ve kterém se žáci dokázali více otevřít. Stejného jevu si všimly též další dvě paní učitelky (I2 a I6), které zaznamenaly, že se na programu projeví i ti, kteří ve třídě působili uzavřeněji. Díky tomu o sobě žáci získali více informací vedoucích k hlubšímu poznání. Například na jednom z adaptačních kurzů se o sobě dvě dívky při seznamovací aktivitě dozvěděly, že se narodily ve stejný den i rok. Ukazuje se, že adaptační program vytváří prostor pro hlubší spojení a při nejmenším dává možnost navázat na témata, která se netýkají pouze školy. Doposud byla totiž hlavním pojátkem třídy škola. V tomto ohledu hraje velkou roli **prostředí**, v němž se program odehrává. Účastníci se nachází mimo známé místo, a tak jsou podmínky pro všechny stejné. U většiny tříd se jedná o první akci, kterou společně tráví mimo přirozené sociální prostředí. Podle informantky 2 je jiné prostředí velkou výhodou: *„bylo to mimo školu...když vyjedete s tou třídou do jiného prostředí, přijde mi, že ty vztahy se tam navazují mnohem lépe. S těmi dětmi potom máte mnohem bližší vztahy a větší důvěru, když se znáte i mimo školu, ne jenom jako ve třídě, kde jim něco vysvětlujete a oni musí plnit vaše pokyny.“* Stejný názor získal i informant 1, podle kterého adaptační kurz ukázal žákům, že i když prožívají těžké chvíle, tak existuje něco hezkého i v té škole, mají tam kamarády a učitele, kteří za nimi stojí. Informantka 5 vnímá, že je takováto akce přínosná ihned na začátku, protože se žáci i s třídním učitelem poznají jinak než ve třídě: *„ve škole jsou ohraničený lavicema a tady jsou ty osobnostní zóny narušený tím, že jsou v blízkém kontaktu...bylo to intenzivnější a myslím, že se poznají jinak než normálně ve škole.“* Informantce 5 se celkový průběh jevil jako více neformální proces, než na který jsou zvyklí ve školním prostředí, což hraje svou roli při utváření klimatu třídy. Adaptační program tímto dává prostor věnovat se jiným než školním a vzdělávacím oblastem, jak řekla informantka 6: *„zjistili, že součástí není jen ta předmětová profilace...že prostě pracujeme na celkovém třídním klimatu, na spolupráci, vztahovosti a už jenom ta podpora a pomáhání si...to všechno si můžeme do té třídy přenést.“*

V rámci organizační stránky lze analyzovat význam **forem adaptačních kurzů**. Program, který měly všechny školy stejný, byl organizován lektory neziskové organizace na jeden den. Střední škola A však realizovala pobytový adaptační kurz, jehož součástí byl tento program. Obě školy tedy prošly stejným adaptačním programem, avšak jedna z nich uspořádala kurz vícedenní. Na základě získaných informací je možné se vyjádřit k výhodám a nevýhodám obou forem adaptačního programu. Jednodenní program byl řízený a intenzivní. Na jednu stranu se při aktivitách projeví někteří žáci spontánně, jelikož museli reagovat na aktuální vzniklé situace. Na druhou stranu však podle

některých učitelů jednodenní adaptační program ztrácel možnost samovolného poznávání žáků. Právě tento bod vnímali jako přínosný učitelé ze střední školy A, kteří se se svými třídami účastnili vícedenního adaptačního kurzu. Volný prostor pro neřízené aktivity žáků postrádal učitel (I4) ze střední školy B, podle kterého tímto kurz získá jiný rozměr. Jeho domněnku lze potvrdit výpovědí informantky 2, která se se svojí třídou účastnila vícedenního adaptačního kurzu. Podle jejích slov byl kurz zpočátku velice nabitý programem a jednotlivými aktivitami. V polovině kurzu dostali organizátoři zpětnou vazbu od žáků s žádostí o více volného prostoru, aby měli možnost popovídat si se spolužáky a seznámit se s nimi bez organizovaného programu.

Kromě volného neřízeného času žáků jako výhodu vícedenních adaptačních kurzů vnímali učitelé to, že se mohli poznat i jednotlivé třídy prvního ročníku mezi sebou. V důsledku delší časové dotace získali učitelé a jejich žáci více společně stráveného času. Delší časové rozpětí kurzu získá žákům i učitelům více možností na vytvoření důvěry a navázání vzájemných vztahů. Informant 1 popisoval situaci, kdy měl díky adaptačnímu kurzu šanci si s žáky popovídat více: *„Večer jsme seděli všichni společně u ohně. Povíдали jsme si. Pak jsme se trochu více otevřeli i my učitelé. Ty žáci se pak otevřeli taky. Jeden z kluků nám začal vyprávět, jak maminka pije, táta mu zase slibuje dovolenou, ale za celou dobu ho nevzal ani na koupaliště. Pak se začnou odkrývat příběhy těch dětí, a v tom taky adaptáček pomůže.“* Velice pozitivně ho překvapilo, nakolik se žáci dokáží otevřít po relativně krátkém čase. Na základě neformálních rozhovorů s žáky odhaluje učitel mnoho informací o žácích, které mu mohou pomoci k jistému pochopení chování žáka. Někteří žákům trvá delší dobu, než se ostatním otevrou, uvolní se a projeví skutečnou osobnost, což vnímala informantka 2, podle níž mají žáci a učitelé na vícedenním adaptačním kurzu mnohem více času se poznat a projevit. *„Ten první den přeci jenom může působit nervozita a žáci se kontrolují, nebo se chovají tak, jak by se přirozeně nechovali. Kdežto čím dýl spolu jsou, tak tím větší je tam tendence, aby se otevřeli, jednali spontánně a byli takoví, jací opravdu jsou...myslím si, že dlouhodobě to člověk nevydrží se přetvařovat,“* říká informantka 2. Porovnáním variant adaptačních kurzů z hlediska délky trvání přispěla i informantka 5: *„Tento jednodenní kurz byl hodně aktivní, bylo to koncentrovanější. U vícedenních si sociální vazby utvářejí i bez jakékoliv korekce, jsou tam ubytovaní a více spolu.“*

Zdá se tedy, že organizovaný jednodenní program byl vlivem naplánovaných řízených aktivit velice intenzivní. Nicméně postrádal volný, neřízený prostor k přirozenému poznávání se a vytváření sociálních vazeb. Další výhodou vícedenních

adaptačních programů je podle zkušeností střední školy A možnost vzájemného poznávání i mezi jednotlivými třídami, pokud je organizován kurz pro všechny třídy v ročníku. Z této analýzy vychází jako efektivní forma adaptačního kurzu vícedenní pobytový program, který poskytuje aktivity zaměřené na rozvoj daných oblastí třídy i jednotlivců a zároveň dává volný prostor k neřízeným interakcím napříč třídou. Z rozhovorů s učiteli střední školy B vyplynulo, že kdyby byla ta možnost, tak by vícedenní adaptační kurz uvítali. Též získali zpětnou vazbu od žáků, kteří by se rádi účastnili těchto pobytových akcí, stmelujících jejich třídu. Třídní kolektiv tím získá prostor k posilování třídního klimatu a vztahů ve třídě, který se při klasickém vyučování nabízí málokdy. Podle dotazovaných učitelů ze střední školy B byla reakcí vedení školy na tuto zpětnou vazbu od žáků i učitelů obhajoba situace tím, že nelze realizovat delší adaptační program z finančních a časových důvodů. Podobný problém však střední škola A řešila tím, že zorganizovala nízkonákladový pobyt v blízkém táboře. Na fungování tábora se museli podílet i sami studenti (př. úklid, obstarání dřeva, příprava tábora). V závěru to pro ně bylo jedno velké dobrodružství, které jim přineslo další vzpomínky.

Z pohledu **obsahové stránky** bylo podle učitelů velice přínosné zaměření programu a **volba aktivit**. Dle jejich názorů aktivity přinášely přesně taková témata, která podpoří třídní klima a ovlivní žádoucí oblasti, čímž byla naplněna jejich očekávání a stanovené cíle programu. Podle informanta 4 byly aktivity záměrně koncipované tak, aby naplnily cíle, např. žáci měli možnost jít, seznámit se a bavit se na určité téma. Aktivity podněcovaly žáky k zjišťování si nejrůznějších informací. Informantka 5 uvedla příklad, kdy žáci zjišťovali informace „*třeba i po zájmových záležitostech...najednou někoho překvapí třeba nějaká věc, na kterou by normálně řeč nepřišla, nebo až děle.*“ Objevování nových společných znaků vede k prohloubení soudržnosti třídy. Zároveň žáci přichází i na informace, kterými se odlišují, ale i na základě nichž se mohou vzájemně inspirovat a nadále s tím ve třídě pracovat. V programu je důležité, že žáci mají možnost si jednotlivé aktivity vyzkoušet a prožít, což ocenila například informantka 2: „*mně se líbilo, že ten program byl pojatý tak, aby jim to bylo všechno podáno co nejpříjemnější cestou, tak, že si to sami mohli prožít a ne, že jim někdo říkal, jak se mají a nemají chovat...*“ Při využití zážitkových prvků dochází k aktivitě žáků, kteří si z prožitků mohou odnést zkušenosti. I když byly některé situace uměle vytvořeny, tak žáky dokázal program vtáhnout do děje natolik, aby si to užili a vytěžili z aktivit maximum.

Informant 4 uvedl: „*ten program byl udělaný tak, že pro ně není násilný, že by vyložené museli něco dělat, ale při tom ty aktivity jsou zvoleny tak, že ve finále je chtějí dělat. Fungovala tam dobře motivace.*“

Motivace a vytvoření bezpečného prostředí je při programu tohoto typu velice důležitá. Většina učitelů hodnotila, že se taková atmosféra lektorům podařila. Například informantka 2 byla až překvapená, jak její třída plná chlapců na program reagovala: „*byla jsem překvapená, že i kluci, ačkoliv jsou v takovém věku, že to brali dobře. Oni se vlastně vyjadřovali, že na takovýhle aktivity moc nejsou...nemají rádi takovýhle povídání a sezení v kroužku...ale pak na konci zhodnotili, že to je dobrý a něco to do sebe má.*“ Motivaci k aktivitám vnímá jako důležitou též informantka 5, jelikož z jejího pohledu pomohla žákům více se otevřít a zapojit se. Konkrétně uvedla: „*Myslím si, že se všichni zapojovali hezky a zapojovali se dost. Oni jsou v té třídě, když mám možnost je sledovat, takový staženější. Nejsou tak exhibicionistický, nebo aby se projevovali na první dobrou. A na kurzu se projevovali vlastně všichni, motivace k aktivitám jim k tomu pomáhala, protože byla hezká. Ve třídě jim to chvilku trvá...*“ Podle informantky 6 je těžké u žáků vzbudit zájem účastnit se podobně laděných aktivit. Možné řešení třídní učitelka (I6) vnímala v tom, že se sama účastnila vybraných aktivit na adaptačním programu, a tím se snažila jejich motivaci podpořit.

Přístup a zapojení učitele do programu je dalším důležitým bodem. Již bylo zmíněno, že při programu měli učitelé možnost žáky sledovat a vytvářet si nějaký obrázek na třídu. Avšak všichni dotazovaní učitelé se některých aktivit i účastnili. Každý učitel měl možnost rozmyslet se, zda si aktivitu vyzkouší s žáky, nebo spíše zaujme roli pozorovatele. Aktivní zapojení do programu vyhovovalo informantovi 1, poněvadž měl porovnání s jinými programy, při kterých se mu nelíbilo opomenutí učitele při aktivitách. „*Trochu tam vyšťouchli toho třídního...přitom ten třídní do kolektivu také patří. Tady si myslím, že to zapojení učitelů bylo super...myslím si, že to mělo hodně co do sebe, ten adapták, i díky tomuhle,*“ objasnil učitel (I1). Informantka 2 k tomu přistoupila tímto způsobem: „*pro mě bylo lepší zůstat stranou a nechat ty kluky ukázat, co v nich je,*“ protože při zapojení do aktivit vnímala, že jí to nedává možnost sledovat dění, jelikož se do průběhu programu vžila společně s žáky. Na druhou stranu zapojení učitele do programu může dát žákům možnost poznat třídního i z jiné než učitelské stránky, jak uvádí informant 4: „*oni tím trošku poznají i mě v roli nejen toho učitele...*“ Též informantka 5 se zapojovala do některých aktivit, ve kterých jí to bylo příjemné a domnívala se, že si tím více otevře dveře k žákům a podpoří vzájemnou důvěru.

Někteří učitelé cítili, že se aktivním zapojením a připojením k řešení úkolů žákům více přiblížili. Podle Informantky 3 žáci ocenili její snahu jít do toho s nimi a vnímala, že se s nimi lépe seznámila, když se mohla zapojit mezi ně. Informantka 6 účasti v aktivitách chtěla dát najevo, že se vnímá jako člen kolektivu: „*že do toho kolektivu také spadám, ač v jiné pozici...dám najevo, že jsem součástí a jakmile se jim něco nedaří, tak i mně.*“ Při aktivitě zaměřené na důvěru vzpomínala na zážitek, který z aktivity měla a co to mohlo třídě přinést: „*...mohli pocítit, jakou jim dávám důvěru, a že z toho měli radost.*“ Každá role účasti na programu má své pro i proti a záleží pouze na učiteli, co mu vyhovuje více.

Podle slov učitelů, byl adaptační program něco jako startovací čára a prostor pro otevření témat, která by běžně ve škole nezazněla. Je jisté, že i toto bylo účelem programu, vytvořit bezpečný prostor pro sdílení témat, získání nových informací o sobě navzájem, čímž došlo k podpoření pozitivního klimatu ve třídě. Podle informanta 4 pomohl adaptační kurz účastníkům zorientovat se a byl to pro ně jakýsi prvotní motiv pracovat na společném fungování kolektivu tak, aby se všichni ve třídě cítili co nejlépe. Volbou aktivit, vedením reflexí a společnou diskuzí bylo možné ovlivnit mnoho oblastí vnímaných jako přínosných pro celkové fungování kolektivu. Pokud je tedy program veden správným způsobem, má potenciál ovlivnit mnoho oblastí a přispět k nastavení žádoucího směru třídy. Dalo by se říci, že jeho význam lze sledovat v položení základů, kdy jsou všichni na společné lodi a je potřeba chovat se takovým způsobem, aby se loď nepotopila.

DVO₂: Jaké oblasti byly podle třídních učitelů ovlivněny absolvováním adaptačního kurzu?

Kategorie: Oblasti působení

Kódy: vliv na kolektiv (vztahy a soudržnost, komunikace, respektování, spolupráce, atmosféra důvěry a bezpečí), vliv na žáka (spontánnost, místo ve skupině, otevřenost, sebedůvěra a jistota), porovnání situace (před a po adaptačním kurzu, mezi přítomnými a chybějícími žáky).

Z rozhovorů i předchozích odstavců je zřejmé, že adaptační kurz ovlivnil mnoho oblastí. Vliv na určité oblasti silně vycházel z volby aktivit a směřování reflexí. Adaptační program podle učitelů nepůsobil pouze na kolektiv, ale i na jednotlivé žáky. Vliv adaptačního kurzu se mohl na třídě odrazit ihned po jeho realizaci, přičemž učitelé měli možnost celou situaci sledovat. Při rozhovorech mě proto zajímalo, jakých změn si učitelé po adaptačním kurzu ve třídě všimli a jak se situace vyvíjela. Nicméně jsem se učitelů doptávala také na to, zda pozorovali nějaké rozdíly mezi žáky, kteří se adaptačního programu účastnili a těmi, kteří kurz neabsolvovali, neboť na každém z adaptačních kurzů vždy chyběl minimálně jeden žák.

Učitel (I1), který neočekával, že by na adaptačním kurzu došlo k úplnému stmelení, nakonec uznal, že program podpořil sociální vazby a poskytl počátek hlubšího tvoření **vztahů a soudržnosti**. Dle jeho názoru je to i díky tomu, že na programu mají žáci větší možnost si spolu popovídat. Některé aktivity byly koncipovány záměrně tak, aby mezi sebou žáci spolupracovali v uměle vytvořených skupinkách, což směřovalo k poznávání nových lidí, s kterými do této doby možná ani nepřišli do kontaktu. Právě tohoto jevu si všiml informant 4: „*díky adaptáku se pak vytvořily pevnější vazby mezi některými žáky... třeba i těmi, kteří se do té doby spolu moc nebavili.*“ Především na střední škole B z rozhovorů vyplynulo, že na začátku školního roku učitelé silně vnímali rozdělení třídy na žáky, kteří jsou ubytovaní na domově mládeže a na druhou část třídy, která do školy dojíždí. Zároveň informanti cítili, že dojíždějící žáci jsou v mírné nevýhodě, jelikož ostatní žáci se znali již z domova mládeže, na kterém dokonce zvlášť absolvovali adaptační program. Podle slov učitelů se toto rozdělení začalo projevat i ve škole a na vztazích mezi žáky ve třídě. „*Myslím si, že ta jedna část třídy je více spjatá spolu tím, když jsou hodně na tom intru, chodí i společně do školy, mají volnočasové aktivity. Ti intráci měli zvlášť adaptační program na intru, kterého se*

samozřejmě dojíždějící neúčastnili. Bylo znát, že pak ti introvi byli jak kdyby v přesile,“ popsala informantka 6. Žáci ubytovaní na domově mládeže mají více možností, jak spolu trávit čas i po škole. Dojíždějící nemají tolik příležitostí se se svými spolužáky setkávat i mimo vyučování a neformálně společně trávit čas. I z tohoto důvodu vnímám, že jsou pro třídu a její kolektiv důležité podobně laděné akce jako je adaptační program, při kterém spolu mohou trávit čas, aniž by se věnovali konkrétně učivu a školním povinnostem. *„Dalo by se říci, že jinak ten vztah mají jenom v rámci školy. Mají krátké přestávky, a ještě k tomu některé předměty jsou jenom skupinkově, tak kvůli tomu může to poznávání trvat déle,*“ říká informantka 6. Jisté rozdělení kolektivu z tohoto hlediska si všimli všichni dotazovaní učitelé ze střední školy B. Informantka 5 zmínila, že po adaptačním kurzu se pomyslná propast mezi těmito dvěma částmi třídního kolektivu zmenšila: *„Byla to pro ně příležitost, protože tam nebyly eliminovány nějaké skupinky, byli kompaktnější, soudržnější.*“ Adaptační program dal žákům možnost navázat nová přátelství. Zajímavé je, že na střední škole A tento jev třídní učitelé nezmiňovali. Důvodem může být více faktorů, ale je možné, že k viditelnému rozdělení kolektivu nedošlo z důvodu dřívějšího termínu konání adaptačního kurzu v porovnání s datem realizace kurzu střední školy B. Zároveň se ubytovaní žáci zvláště neúčastnili adaptačního programu organizovaného pouze pro ně, což může být další důvod.

Sociální vazby se při programu tvořily prostřednictvím aktivit a komunikace mezi žáky. Drobné změny v **komunikaci** pozorovala informantka 5, podle níž byl žákům dán záměrně větší prostor k tomu se vyjádřit. Při rozhovoru popisovala, že *„informace o lidech, které o sobě vzájemně zjistili, byly rychlejší. Bylo to rychlejší, jinak by se to museli dozvědět a vybojovat nějak jinak a za delší dobu.*“ Komunikaci ve třídě opět dávalo jiný rozměr to, že absolvováním adaptačního kurzu získali společný zážitek, čímž vzniklo nové, společné téma pro všechny účastníky programu. Informantka 5 si všimla, že *„se najednou bavili o úplně jiných tématech než o školních.*“ Také zaregistrovala, že cestou z adaptačního kurzu se spolu v autobusu bavili mnohem více, než tomu bylo před adaptačním kurzem. Dokonce si založili společnou facebookovou skupinu. Komunikace je jedním z klíčových principů fungování kolektivu. Žáci zjišťovali, jak by mezi nimi měla probíhat vzájemná interakce a jakým způsobem je možné komunikovat, aby se domluvili na společném řešení ohledně nastalé situace apod. Při tématu efektivní komunikace často žáci přicházeli na to, jak je důležité druhým naslouchat. Celý tento proces navazoval podle informanta 1 i na to, že se navzájem učili **respektovat**. *„V těch soutěžích, co dělali, tak byli závislí jeden na druhým. Nikdo se tam*

nikomu neposmíval, když se to zrovna někomu nepovedlo. Hodně jim to v tomhle otevřelo oči. Bylo tam to nastartování k tomu podpořit nějakým způsobem toleranci a respekt.“ Panu učiteli (I1) se velice líbila aktivita, při které si žáci vytvářeli vlastní loď. Vytváření jedné lodi je jeden z prvků programu, při kterém bylo potřeba spolupracovat, čímž získali společný předmět spojující jejich kolektiv. Větší **spolupráce** si na programu všiml i informant 4, podle kterého žáci více vystoupili ze své komfortní zóny. *„Museli řešit aktuální situace a vymyslet, co s tím. Jakmile se ta aktivita rozjela a jakmile přišli na nějaký postupy, tak se začali domlouvat a komunikovat. To bylo fajn a oni do toho šli naplno,*“ zmínil informant 4. Ke stejné věci se vyjádřila i informantka 5: *„Přijde mi důležité, že se ty děti vytáhnou ze zóny komfortu...narušují se zóny, mají bližší kontakt.*“

Aby všechny doposud jmenované procesy proběhly, bylo důležité vytvořit **atmosféru důvěry a bezpečný prostor**. U některých tříd bylo snazší důvěrné a bezpečné prostředí podpořit, zatímco u jiných tříd se to dařilo méně, jelikož záleželo na mnoha faktorech (př. složení třídy, osobnosti žáků, aktuální náladě a atmosféře, přístupu učitele, minulé zkušenosti žáků, přístupu lektorů atd.). V předchozích odstavcích bylo zmíněno, že při aktivitách někteří žáci vystupovali ze svých komfortních zón. Ve chvíli, kdy by mezi žáky nebyla důvěra a necítili by se bezpečně, tak by nedošlo k otevřenému vyjádření různých názorů. Pro prohloubení důvěry ve skupině byla do programu zařazena aktivita patřící mezi hry zvané „důvěrovky“. Tuto část programu si chválili i učitelé, kteří se mohli do hry aktivně zapojit a vzájemnou důvěru s žáky více podpořit. Bezpečný prostor se dařilo vymezovat společně domluvenými hranicemi platnými nejen pro daný program. Z výpovědi některých učitelů je patrné, že se snažili stanovená pravidla přenést i do celkového fungování třídy ve škole. Například informant 1 vypověděl, že se k domluveným pravidlům vrací při třídnických hodinách, připomínají si aktivity a zážitky z adaptačního programu. Z kurzu si odnesli společné heslo třídy, že jsou všichni na jedné lodi.

Adaptační program mohl pro třídu znamenat určitou formu rozvoje zmíněných oblastí a jakýsi nácvik sociálních dovedností, kdy byli žáci stavěni do uměle vytvořených podmínek a plnili zadané úkoly. Shrnu-li získané poznatky v této části, tak adaptační program působil v první řadě na rozvoj vztahů ve třídě, napomohl vytvoření atmosféry důvěry a bezpečného prostoru, podpořil vzájemnou toleranci a respekt, spolupráci a komunikaci mezi účastníky. Podstatnou poznámku v této souvislosti uvedla informantka 5, podle které by adaptační kurz nemusel tak výrazně naplňovat popsany

význam, pokud by program a aktivity nepodporovaly třídní klima a zmíněné oblasti. Důležité bylo, že se adaptační program odehrál ihned na začátku, jelikož tím žáci získali jakousi podporu v socializaci a adaptaci v kolektivu. Zjistili, že všichni mají stejné podmínky a záleží na každém z nich, jakou budou mít třídu a jak se v ní budou cítit. Někteří učitelé často vnímali adaptační kurz jako akcelerátor rozvoje zmíněných oblastí. V návaznosti na to se domnívali, že k rozvoji některých z popsanych oblastí by nejspíše došlo i bez absolvování adaptačního kurzu, ovšem za podmínky delšího trvání a nižší intenzity. Každopádně lze říci, že v případě naplnění všech cílů adaptačního kurzu žádoucím způsobem, měl program pozitivní přínos směrem ke klimatu třídy.

Dle výpovědí učitelů adaptační program nepůsobil pouze na kolektiv, ale jistým způsobem mohl mít význam pro **jednotlivé žáky**. Nejenže žáci při aktivitách mnohdy vystupovali ze své komfortní zóny, ale některé aktivity je pohltily natolik, že se projeví **spontánně** takoví, jací opravdu jsou. V tomto vnímá přínos informantka 6, jelikož se domnívá, že s tím dále může pracovat: „*potvrď se tam i takový ty výrazný osobnosti, které jsou taky důležitým článkem při práci s třídním kolektivem.*“ Žáci mají prostřednictvím aktivit možnost hledat si své **místo ve skupině** a zkusit si různé sociální role. Při reflexích probíhala též diskuze o významu různých sociálních rolí ve skupině. Podle informantky 5 se dokonce projevovali **otevřeněji** i jinak spíše stydlivější a uzavřenější žáci. Konkrétní příklad popisoval také informant 1: „*ta introvertní dívka na adapták úplně ze začátku jet nechtěla, tak jsem to s ní řešil v kabinetě a víceméně jsem ji přemlouval, aby jela a byla nadšená. Tam se potvrdilo, že to ten účel splnilo, když takováhle holka to pochválí, že jo.*“ Každému z žáků dává adaptační program možnost více se projevit. Informantka 6 vnímala, že se na programu odbouraly zábrany určité stydlivosti a žáci po programu působili v kolektivu klidněji a uvolněněji, což následně podpořilo třídní klima. Podobnou domněnku z celé situace po adaptačním kurzu získala i informantka 2, podle které absolvování programu působilo na redukci strachu u žáků. „*Oni, když přišli do té školy, tak byli takoví vyděšení a každý sám. Nevěděli, co se bude dít, nebyli si jistí a podle mě ten adapták působil na jejich sebedůvěru, sebejistotu v tom kolektivu, že tam mají místo. Proto na jejich strach, že vlastně není potřeba. Mohli tím získat pocit, že to půjde, že tam je bezpečný prostředí,*“ popsala paní třídní učitelka (I2) situaci tak, jak ji vnímala. Na základě podpoření **sebedůvěry a jistoty** v kolektivu mohlo být pro žáky snazší se otevřít a vyjádřit své názory. Na druhou stranu se domnívá, že absolvovaný program byl natolik krátký,

aby došlo k výraznému ovlivnění osobnosti žáka. Dle jejího názoru mohl dát adaptační kurz žákům impulsy ke změnám.

Vliv adaptačního kurzu učitelé mohli sledovat nejen v daný den realizace, ale také v následujících dnech po jeho absolvování. Jelikož rozhovory proběhly až po delší době, bylo možné doptat se učitelů na **porovnání situace před adaptačním kurzem a po adaptačním kurzu**. Informantka 2 sledovala ve třídě, jak žáci před adaptačním kurzem působili spíše uzavřeněji a strnule, protože nevěděli, co je čeká. Po adaptačním kurzu cítila z žáků větší otevřenost, komunikativnost a uvolněnost. Zároveň paní učitelka (I2) sledovala před adaptačním kurzem v kolektivu menší zábrany v tom slova smyslu, že byli žáci ostýchavější se přátelit a působili individualističtěji, zatímco po adaptačním programu tyto bariéry opadly. Zmíněnou situaci lze vnímat jako pozitivní. Otázkou však zůstává dlouhodobost účinku absolvování adaptačního kurzu. Například informant 1 sledoval po adaptačním kurzu jeho dlouhodobý účinek. Domnívá se, že žáci prostřednictvím programu načerpali mnoho zkušeností, které při fungování v kolektivu využívali. Zároveň přiznal, že on sám se snaží se třídou pracovat, a proto na adaptační program ihned navázal, aby třídní klima nadále podporoval. Ani informantka 3 nesledovala, že by pozitivně naladěné třídní klima po adaptačním kurzu opadalo. V návaznosti na to však zmínila, že se třída účastnila dalších aktivit, které mohly žáky sbližovat a utužit pozitivního ducha třídy. Naopak informant 4 se vyjádřil následovně: *„...adaptační je moc krátký na to, aby měl nějaký zásadnější vliv z dlouhodobého hlediska...ten dlouhodobější dopad by byl, kdybychom se domluvili na pokračování podobně zaměřených programů na různá témata, kdybychom se takto setkávali pravidelněji...mohlo by to být sestaveno i podle potřeb třídy.“* Také informantka 5 poznamenala, že dobu trvání účinku adaptačního kurzu nelze zhodnotit, jelikož v prvním ročníku probíhá mnoho změn a některé zážitky (např. z praxí) mohou být natolik silné, že jsou zážitky a vjemy z adaptačního kurzu postupně upozadovány. Zároveň zkušenosti z programu mohou žáci nadále využívat a rozvíjet je. Na základě těchto zjištění lze vnímat, že adaptační kurz může pozitivně ovlivnit třídní klima, ale dle zkušeností učitelů je pro jeho dlouhodobé udržení potřebná další návazná práce se třídou.

Při rozhovorech s učiteli však vyvstalo zásadní zjištění o vlivu adaptačního kurzu ve spojení s **neúčastí některého z žáků**. Již bylo zmíněno, že se kurzů nezúčastnil vždy alespoň jeden žák. V některých případech to mělo výrazný dopad na následné začleňování jedince do kolektivu. Při rozhovorech byly popsány konkrétní problémy s tímto spojením. *„Podle mě, ti kteří tam nebyli, tak ti chvilku ve třídě koukali a trvalo jim*

to dýl, než našli toho kamaráda, který jim bude vyhovovat a s kterým najde společnou řeč... Ti, co se adaptáku účastnili, tak si tam něco najdou a tihle, co na něm nebyli, tak to tam hledají později,“ popsal informant 4. Stejnou zkušenost měl i informant 1: *„Jedna holčina na adaptáku nebyla, protože byla nemocná... Na ní bylo opravdu vidět, že nebyla tak zapojená ze začátku do toho třídního kolektivu než ti, co byli na adaptáku.“* Někdy se stane, že do kolektivu v průběhu prvního pololetí přestoupí noví žáci z jiné školy. Přesně to se stalo ve třídě u informantky 5, která vypověděla, že do třídy *„přišli dva noví studenti po měsíci/měsíci a půl ve chvíli, kdy už se ta třída vytváří... tak jim trvalo, než se do třídy začlenili. Musej si to všechno vybudovat sami, kdežto na adaptáku bylo to budování vzájemný.“* Jedinci, kteří se programu neúčastnili, neměli stejné podmínky k seznámení jako ostatní, jelikož do třídy přišli ve chvíli, kdy utváření vztahů bylo již v procesu a zároveň pro ně bylo těžší navázat společné téma. Ve většině případů po adaptačním kurzu neproběhlo žádné zhodnocení adaptačního kurzu nebo zprostředkování zážitků nepřítomným žákům na kurzu. Při programu proběhlo mnoho důležitých a významných situací pro kolektiv, kdy si například společně stanovovali pravidla třídy. Pouze v jedné třídě paní učitelka (I2) využila zkušeností z adaptačního kurzu, jelikož dva žáci, kteří na programu nebyli, v dalších týdnech narušovali bezpečně a vhodně nastavené třídní klima z adaptačního kurzu. Žáci, kteří na programu byli, měli možnost ujistit se ve svém postavení ve třídě a rozvíjet vztah s ostatními žáky po jiné než vzdělávací stránce. Podle třídní učitelky (I2) bylo do třídy díky adaptačnímu programu vneseno bezpečné klima, které však následně žáci nepřítomní na programu svým chování narušovali. Z vlastního přesvědčení se domnívá, že kdyby se zmínění dva žáci programu účastnili, tak by byla následná situace ve třídě o něco lepší. Proto se jim alespoň snažila průběh adaptačního programu popsat, jelikož tam byla s fungováním třídního kolektivu spokojená. *„Těžko se pak přenášeli ty pocity, emoce, myšlenky, který my jsme tam měli. Jim se to těžko chápalo, když si to neprožili. Na tom adaptáku pro ostatní zaznělo to, co potřebovali slyšet, a pak si to i prožili,*“ popsala informantka 2. Dle jejího názoru byl kámen úrazu v tom, že se toho tito dva žáci neúčastnili a neprožili si to samé, což mělo vliv jak na ně samotné, tak i na kolektiv.

Zjištění je tedy takové, že žáci, kteří se z nějakého důvodu neúčastnili adaptačního kurzu, mohou mít následně problémy při začleňování do kolektivu, či kolektiv narušit. Je jisté, že společný pozitivní zážitek na počátku vytváření třídního kolektivu hraje významnou roli a ve chvíli, kdy není jeden z členů přítomen, tak jistým způsobem mírně vypadává z dění ve třídě a následně může mít problémy udržet s třídou krok.

DVO3: Jaký pohled mají třídní učitelé na adaptační kurz jako nástroj primární prevence?

Kategorie: Preventivní funkce

Kódy: účel aktivit, zmapování kolektivu, nastavení pravidel, využití zkušeností z programu, souvislosti s účinností (dlouhodobost).

Rozhovorům s učiteli předcházelo zjištění, že obě vybrané střední školy mají adaptační kurz zařazený do minimálního preventivního programu školy. Zůstávalo otázkou, jakou preventivní funkci adaptačního programu v jeho realizaci dotazovaní učitelé skutečně vnímají.

V obecné rovině někteří učitelé často odpovídali, že absolvováním adaptačního kurzu lze podpořit pozitivní klima ve třídě, což má vliv na předcházení rizikovým jevům v kolektivu. „*To, co se stane na adaptačním kurzu, může ovlivnit třídní klima a třídní klima podle mě ovlivňuje i výskyt rizikového chování,*“ uvedla informantka 2. Stejný pohled na to má i informantka 3, podle které adaptačním kurzem v nejlepším případě podpoříme třídní klima, a to může být nějaký základ pro primární prevenci. Pohledem informantky 5 nelze vliv adaptačního kurzu, třídní klima a primární prevenci od sebe oddělit. Domnívá se, že díky volbě aktivit a celkovému programu se zmíněné oblasti prolínají a navazují na sebe.

Informantka 2 vnímala preventivní funkci adaptačního kurzu minimálně už jen v tom, že se po programu s žáky lépe pracovalo. Podle informanta 1 je možné sledovat určitou prevenci v samotném programu a v tom, jaký byl **účel aktivit** a jak byly koncipovány. Formou aktivit byly rozvíjeny žádomcí kvality třídy. Žáci se učili, jak vzájemně spolupracovat, komunikovat a respektovat se, což třídu pozitivně ovlivnilo. Pan učitel (I1) preventivní funkci z adaptačního programu cítil už jen z toho důvodu, že byli žáci vhodně nasměrováni na cestu, jakou by bylo nejlepší jít. Zároveň při rozhovoru informant 1 dodal: „*Ty hry jsou o tom, že jsou závislí i na tom nejslabším, takže oni vlastně viděj, že každý v té třídě má nějaký svoje místo... v tom vnímám i prevenci proti šikaně.*“ Preventivní funkci kurzu v prevenci proti šikaně sleduje i informantka 5 a informant 4, který svůj pohled dovysvětlil: „*ten program je udělaný tak, abychom se chovali k sobě slušně, abychom se vnímali a dávali si prostor k tomu se vyjádřit a respektovali to vyjádření.*“

Analýzou dat z rozhovorů vyplývá, že všichni dotazovaní učitelé využili průběh adaptačního kurzu k **mapování kolektivu** a sledování chování jednotlivých žáků. Tímto adaptační kurz dává učiteli možnost sledovat, jak se žáci mezi sebou chovají, jak se vyjadřují, jaké mají názory a postoje, jaké role ve skupině zaujímají atd. Již bylo zmíněno, že během klasického vyučování učitel zpravidla věnuje většinu své pozornosti výuce a roli vyučujícího. Skrze tuto možnost však může zaujímat roli pozorovatele a vnímat osobnosti žáků z jiného úhlu pohledu. Na základě pozorování dění při programu si učitel vytváří určitý obrázek, který mu může pomoci v další práci s kolektivem a k předcházení rizikového chování. Nicméně tuto variantu zmiňuje informantka 3 následovně: *„Udělal jsem si obrázek o té třídě i o jednotlivých studentech. Jeden je otevřenější, druhý je uzavřenější, jeden se rád předvádí, chce být šaškem. Pak jsem s tím mohla dál pracovat. Ukázalo mi to složení třídy a mohla jsem předpokládat, co asi kdo a jak tam bude... mohla jsem předpokládat, jakým směrem ta třída možná půjde... pozorovala jsem, kdo by se mohl trochu odlišovat.“* Zmínila tedy, že při programu sledovala žáky, jak se při práci v kolektivu chovají, z čehož vyvodila určitý závěr a přiznala, že jí to pomůže při další práci s třídou. Na navazující otázku, jak jí utvoření si určitého obrázku a poznání žáků z této stránky konkrétně pomohlo při další práci s kolektivem, odpověděla, že díky tomu poznala, co by na ně mohlo například platit a co by mohla využít. Podobným způsobem k tomu přistoupila i informantka 5, jelikož také pozorovala, jak se kdo uplatňoval v rámci skupiny. Nicméně se zaměřila na sledování průběhu programu i z preventivního hlediska, kdy se snažila sledovat, zda někdo není vyčleňován z kolektivu již na adaptačním kurzu. Učitel v průběhu programu poznává žáky, má možnost se s nimi více bavit a navázat k diskuzi i jiná než školní témata. Podle informantky 2 tyto informace o žácích mohou učiteli pomoci ve chvíli, když se objeví nějaký problém. Stejnou myšlenku vyjádřil i informant 1, který se snaží odkrývat příběhy žáků, jelikož mu to přináší větší pochopení chování žáků. Mapování kolektivu učitelé hodnotili jako velice přínosné.

Osobně v této oblasti sleduji jisté riziko zkreslení skutečnosti na základě urychleného zařazování žáků do určitých kategorií („škatulek“) vlivem tzv. nálepkování. Například informant 1 uvedl: *„Mohl jsem si udělat obrázek, řekl jsem si super, tak tohle je holčička, která mluví a tahle nechce mluvit, ta se stydí, na tu se zaměřím.“* Z rozhovoru s panem učitelem nebyl cítit žádný špatný záměr, právě naopak. Na základě tohoto mapování se chtěl pan třídní učitel na žáky, kteří by dle jeho uvážení mohli mít problém při adaptaci a začleňování do kolektivu, více zaměřit a pomoci jim.

Stejně tak k mapování kolektivu přistoupil i informant 4. „*Ten adapták mi na začátku školního roku ukázal, jaký asi budou. Zmapoval jsem si, jak se to bude plus minus vyvíjet, já jsem si pak díky tomu dokázal určit ty skupinky, kdo a jak s kým funguje nebo nefunguje. Mohl jsem pozorovat, kdo bude mít asi trochu problémy. Myslím si, že dokážu odhadnout, jestli bude dobru nebo třeba některý budou potřebovat větší podporu a pomoc,*“ popsal informant 4. Výhodou podle informantky 6 bylo, že program organizovali externí lektori, kteří kolektiv také pozorovali a mohli přispět svými postřehy o třídě učitelům, kteří by si daných projevů nemuseli všimnout. Mapování kolektivu tedy může sloužit jako preventivní funkce adaptačního kurzu, je však potřeba se získanými informacemi vhodně naložit při dalším působení ve třídě.

Z hlediska preventivní funkce kromě mapování kolektivu učitelé kladně hodnotili **nastavení pravidel** fungování kolektivu. V průběhu programu byla stanovena pravidla, která měla zajistit bezpečný prostor, ale zároveň bylo možné si pravidla přenést i do běžného života ve třídě. Podle informanta 1 jen samotné nastavení pravidel znamená určitou prevenci. Každá třída si pravidla vytvářela sama a s jednotlivými podněty přicházeli samotní žáci. Za lektorskou skupinu bylo důležité, aby se třída alespoň částečně dotkla pravidla naslouchání, slušné a oboustranné komunikace, vzájemného respektování a tolerance. V návaznosti na to organizátoři nabízeli možnost využití pravidla STOP, které mohli žáci uplatnit v pro ně nepříjemné situaci, jelikož aktivity byly postavené na zážitkových prvcích, tudíž některé situace mohly být emočně či jinak (např. fyzicky) náročnější. Účelem nastavení těchto hranic bylo především vytvoření bezpečného prostoru pro vzájemné sdílení myšlenek, pocitů a názorů žáků. Podle slov učitelů bylo přínosné, že si pravidla stanovili právě sami žáci. To ocenila například informantka 5: „*...nic si nevymýšleli, vycházelo to z nich, bylo to o tom, jak to cítili a tím, že to řekli nahlas, tak se to jako utvrdilo.*“

V minulých kapitolách se též objevilo téma vlivu absence žáků na adaptačním programu. Naznačený problém v této kapitole směřoval ke konkrétní zkušenosti s rizikovým chováním ve třídě informantky 2, kdy dva žáci narušili fungování třídního kolektivu a měli problém s chováním. Žáci překračovali hranice různými směry a neplnili domluvená pravidla. Stav ve třídě byl poněkud komplikovanější, ale paní učitelka (I2) o celém případě mluvila celkem otevřeně. S jedním z chlapců ze třídy řešila krádež, jiný žák přišel do školy opilý. Chlapci dle jejích slov zkoušeli hranice až do takové míry, že se před ni dostalo obvinění ze šikany. Agresorem měl být jeden ze

zmíněných dvou nepřítomných chlapců na adaptačním programu. Nastalá situace ve třídě několik týdnů po adaptačním kurzu podle paní učitelky (I2) pramenila z neinformovanosti chybějících žáků o nastavených pravidlech, což se odrazilo na bezpečnosti prostředí. Domnívala se, že kdyby se tito dva žáci programu též účastnili, tak by možná problémová situace sice vznikla, ale nemusela být tak vyostřená. Sama zhodnotila, že na adaptačním kurzu se celkové třídní klima pozitivně nastavilo, ale následně ve třídě ho narušili tito dva žáci, kteří se programu neúčastnili. Příčinu sledovala v tom, že chlapci nezažili to stejné jako ostatní spolužáci na adaptačním programu: *„možná to bylo tím, že neměli ten náš úvod do kolektivní práce, spolupráce, zažitý s tím kolektivem...na adaptáku byl nastaven takový pocit bezpečí a oni tím, že se ho neúčastnili, tak z toho vypadli.“* Za vznikem této situace může jistě stát mnoho dalších důvodů, ale je možné, že prvotní nastavení pravidel a bezpečného prostoru by v případě jejich přítomnosti mohlo být nápomocné a přínosné. Další otázky v rozhovoru směřovaly k tomu, jak probíhalo následné řešení situace a jakou roli v tom sehrál adaptační kurz. Paní učitelka (I2) zmínila, že *„díky tomu adaptáku a jak se to na začátku takhle nastavilo, tak se to lépe podařilo vrátit zpátky...určitě v tom hrálo roli prvotní nastavení pravidel, od kterých se třída odchýlila, ale tím, že jsme je měli vymezený, tak jsme se k tomu mohli vrátit...hodně o tom s nimi mluvíme, vracíme se k naší dohodě a k tomu, co jsme prožili na adaptáku, protože tam viděli, že to fungovalo.“* V rámci třídnické hodiny paní učitelka (I2) s žáky diskutovala o osobním prostoru, komunikaci a dalších oblastech, přičemž se mohla opřít o zkušenosti z adaptačního programu. *„Mohla jsem využít to, co jsme si na tom adaptáku řekli, prožili a nastavili...potřebovala jsem je dostat do podobného rozpoložení, jak to zažila ta třída, abychom je tam zapojili a oni poznali, že tady je bezpečně,“* popsala informantka 2.

V návaznosti na tuto zkušenost lze uvést, že i když ve třídě vznikne problém, tak je možné na adaptační kurz navázat. Slouží jako podpora učitelů, který se může od zkušeností z adaptačního programu odrazit. Ke stejnému závěru došla i sama paní učitelka (I2): *„i když se ten kolektiv rozpadne, tak se k tomu můžeme vrátit, ponaučit se a najet na to zpátky, protože ty základy tím byly položeny...vlastně jsem se vrátila k tomu, co si sami řekli ti kluci, ne co jsem jim řekla já nebo vy...“* **Zkušeností z adaptačního kurzu** využil též informant 1, který se se svojí třídou při třídnické hodině vrátil k zážitkům z programu. Konkrétně chválil kresbu lodě. O lodi třídy byla zmínka již v minulých kapitolách. Jedná se o společnou kresbu třídy znázorňující loď, na níž se originálním způsobem ztvárnil každý z žáků. Dalším úkolem žáků bylo zamyslet se

nad tím, co by chtěli společně jako třída zažít, jaká by měla jejich třída být a co by nechtěli, aby se u nich ve třídě objevilo. Po aktivitě bylo ze strany lektorů směrem ke třídě navrženo, aby chybějícím žákům dali možnost dokreslit se na společnou loď. V tuto chvíli vnímám jako vhodné na dalších realizacích tříd motivovat ke zprostředkování zážitků žákům, kteří se programu neúčastní, a tím je seznámit s tím, jak to na kurzu probíhalo a vtáhnout je do děje. Společná kresba lodi může sloužit jako hmatatelná pomůcka, která je zaměřená do budoucnosti třídy. Využit kresbu lodi plánuje i informant 4 tím způsobem, že si vzpomínku s žáky připomene buď na konci prvního ročníku, nebo až na konci čtvrtého ročníku a společně zhodnotí, jak se jim dařilo a co se jim povedlo splnit. Kresbu lodi a další zkušenosti z adaptačního programu by též využila informantka 6 a to ve chvíli, kdy by se v kolektivu objevil nějaký problém.

Výraznějšího vlivu v oblasti prevence z hlediska organizování podobných aktivit by však podle některých učitelů bylo možné docílit návaznými programy. Informant 1 vnímá adaptační program jako dobrý začátek, na který by bylo vhodné navázat další podobnou akcí. *„Udělal bych v prváku ty adaptáky dva...na začátku roku a pak v půlce pololetí, kdy by se ty výstupy z prvního adaptáku na tom druhém posílily a podpořily...nějaký teambuilding, kde už vy jako lektori budete opravdu spolupracovat s třídním, kde byste se mohli domluvit na konkrétnějších bodech,“* popsal svůj názor informant 1. Podle informanta 4 je adaptační kurz krátký na to, aby měl zásadnější vliv do prevence z **dlouhodobého hlediska**. Podobný pohled na věc měla i informantka 2, jelikož si nebyla jistá, do jaké míry měl adaptační program na třídu dlouhodobý dopad. *„Aby se ten dlouhodobý dopad udržel, tak by se to mělo dělat častěji a myslím si, že určitě by se s nima měly dělat takovýhle věci, protože jim to otevírá další možnosti, jak se ve třídě chovat, jak si tam to pozitivní třídní klima vytvořit,“* uvedla informantka 2 při rozhovoru. Kromě těchto adaptačních programů jsou školám nabízeny také dlouhodobé preventivní programy primární prevence, které navazují na adaptační programy a jsou již specifitěji zaměřeny. V tomto lze vidět řešení ve smyslu podpoření výstupů z adaptačního kurzu a rozvíjení pozitivních oblastí třídy i nadále. V dalším případě by bylo žádoucí, aby na adaptační programy navazovali v práci s třídním kolektivem třídní učitelé. Díky rozhovorům s třídními učiteli bylo zjištěno, že preventivní funkci plní nejen samotný program, ale přínosné je i mapování kolektivu a využití zkušeností z programu.

DVO4: Jaká je návaznost na adaptační kurzy?

Kategorie: Další práce s třídním kolektivem

Kódy: motivy zájmu o třídu, formy práce s třídním kolektivem, úskalí, návrhy na zefektivnění, pozice sociálního pedagoga.

Předchozí otázkou bylo zjištěno, že je vhodné na adaptační kurz navázat, abychom mohli sledovat dlouhodobý účinek a jeho vliv byl významnější. V návaznosti však hraje velkou roli učitel a jeho přístup k práci se třídou. Proto je součástí této otázky nejen to, zda ve vybraných třídách byla nějaká návaznost na adaptační kurzy, ale lze se zajímat také o to, jakým způsobem se v ovlivňování klimatu třídy a ve výchovně-preventivním působení navázalo a jakou roli v tom hraje třídní učitel.

Všichni dotazovaní učitelé potvrdili, že je potřeba s třídním kolektivem pracovat po vzdělávací stránce, ale také po výchovné stránce. A jaké jsou **motiv**y pro působení na žáky nejen po vzdělanostní stránce? U některých učitelů bylo znát, že se na práci s třídním kolektivem zaměřují více a jiní méně. Například informant 4 vnímá práci s třídním kolektivem a jeho klimatem jako velice důležitou. Podobnou zkušenost jako s adaptačním programem má se sportovními kurzy, které společně s dalšími pedagogy organizuje pro druhé ročníky. Dle jeho názoru dávají třídě tyto kurzy zážitek se stmelujícím účinkem. Při rozhovoru učitel (I4) hovořil o porovnání letošních třetích ročníků, které se účastnily sportovního kurzu, se čtvrtým ročníkem, který byl v důsledku covidového období o tuto možnost ochuzen. S ostatními pedagogy ve čtvrtém ročníku sledují nižší míru soudržnosti a všimají si více konfliktů a horších vztahů, a to i mezi jednotlivými třídami daného ročníku. Osobně se pan učitel (I4) domnívá, že je to způsobeno více faktory, avšak neabsolvování podobných stmelovacích aktivity jistě hraje svoji roli a jak sám říká: *„ti čtvrtáci nemají tyhle společný zážitky, který je mohly někam posunout...loňský sportovní kurz přesně tohle těm třídám dal.“*

Na otázku, proč je dobré se nezaměřovat pouze na výuku, ale i na psychologickou a sociální stránku žáků, odpověděl informant 1 následovně: *„Poznáme tím pozadí chování žáků. Správný třídní by toto měl vycítit z dětí a měl by znát ty rodinné informace, protože některý děcka, který zlobí, tak tím i kolikrát volají o pomoc. Žák má problémy ve škole a my pak zjistíme, že nemá dobré vztahy v rodině, rodiče jsou rozvedení, nevšímají si jich...“* tím nahlédnou do života žáků a mohou lépe pochopit jejich motivy chování. Příležitost k dialogům s jednotlivými žáky dal informantovi 1 právě adaptační kurz, tudíž se blíže s žáky mohl seznámit již na počátku školního roku. Je to pro něj důležité,

jelikož „*to, co se těm dětem děje, tak je může ovlivnit při vyučování, ve školních výsledcích, v chování i v kolektivu,*“ doplnil informant 1. Také informantka 2 díky možnosti se s žáky na adaptačním programu více poznat vnímá jako přínosné to, že „*když se něco děje, tak víme, na čem stavět a víme, jakoby co si k sobě můžeme dovolit...co já si k nim můžu dovolit.*“ Učitelé sledují také přínos ovlivňování třídního klimatu v práci se třídou při výuce. Informant 1 uvedl, že se na pozitivním třídním klimatu snaží pracovat, protože se v pozitivně naladěném třídním kolektivu lépe učí. Stejný názor vyjádřila i informantka 5, podle které se nastavení klimatu ve třídě odráží ve vzdělávání. Svůj názor paní učitelka (I5) dále rozvinula: „*Máte třídu, kde se učí snadněji a kde to funguje samo. Pak třídu, kde kolektiv nefunguje, není propojen...tam se jako učitel nadřete a často to přichází vniveč.*“ V souvislosti s ovlivňováním třídního klimatu a preventivně-výchovným působením se podle informanta 1 snaží střední škola A tohoto prostoru využívat, jelikož mají zkušenosti s tím, že se to odráží na výskytu rizikového chování.

Práce s žáky nejen po stránce vzdělanostní se dle názorů dotazovaných třídních učitelů jeví jako žádoucí. Výchovná složka v dnešní době velice často přechází i do rukou školy a pedagogů. Podle informanta 1 je složité tuto oblast naplnit, jelikož pokud není základ v rodině, tak škola nemá moc prostoru tuto stránku výrazně ovlivnit. Pan učitel (I1) však na výchovné působení nedá dopustit, nejen z toho důvodu, že každý žák ovlivňuje třídní klima, ale také proto, že žáci po ukončení studia na střední škole budou buď pokračovat ve studiu na vysokou školu, nebo si budou hledat práci. Podobný názor zastává také informantka 6: „*Jednou z té školy vyjdou a musí vědět, jak se mají chovat, tam už ty poznatky nestačí. Myslím si, že jak se k sobě budou lidi chovat, tak je určitě minimálně stejně důležité, ne-li důležitější než to, jestli to vzdělání budou mít takový či onaký...I když by tuhle funkci měli zastávat rodiče, tak i pro tu školu by to mělo být důležité.*“

Při rozhovorech bylo důležité položit informantům otázky zjišťující následné **formy** práce s třídním klimatem a míru působení v preventivně-výchovné oblasti. Informant 4 se vnímá jako demokratický učitel, o třídu se zajímá a snaží se řešit problémy včas. Avšak nijak zvlášť s třídou preventivně nepracuje a třídní klima podporuje formou výletů, exkurzí atd. Velice zainteresovaný v práci se třídou se zdál být informant 1, který o sobě říká, že se snaží pracovat i na třídním klimatu a nepředávat žákům pouze učební látku. K žákům přistupuje rovnocenným způsobem, otevřeně s nimi komunikuje a snaží se navázat vzájemný, důvěrný a upřímný vztah tak, aby byli všichni

na stejné „lodi“. „*Zajímám se o třídu, o jejich problémy i mimo školu...*“, uvedl informant 1 při rozhovoru. V jistých chvílích však cítí, že jsou k němu někteří žáci příliš otevření a připoutaní, tudíž se s nimi snaží komunikovat hranice v chování a v jejich vzájemném vztahu. Na druhou stranu je to pro něj zpětná vazba o tom, že mu žáci věří. S třídním klimatem se snaží pracovat i při běžné výuce formou diskuzí s žáky a zadáváním skupinové práce. Jako jediný z dotazovaných učitelů využívá nahodilé třídnické hodiny k teambuildingovým či jiným aktivitám za účelem posílení kolektivu a k rozvoji jednotlivých žáků. Pan učitel (I1) uvedl i příklad, že náplní jedné z třídnických hodin byla sociometrie, při které mapoval vztahy ve třídě a následně se získanými informacemi pracoval při podporování klimatu třídy. Ostatní pedagogové sice třídnické hodiny mají, ale většinou jsou domluvené za účelem řešení vzniklých problémů nebo k informačním záležitostem. Četnost třídnických hodin ve vybraných třídách je dle zjištěných informací během školního roku minimální. Mezi dalšími formami práce s třídním kolektivem byly zmíněny besedy, preventivní programy, lyžařské, vodácké či cyklistické a jiné sportovní kurzy, účasti na různých projektech, maturitní a stužkovací večírky, ale také práce s třídou v rámci běžné výuky či praxí.

V této části je nutné se věnovat i **úskalím** za účelem komplexního pochopení zkoumané problematiky. Na jedné straně z výsledků rozhovorů vyplývá, že práce s třídním kolektivem a jednotlivcem nejen po vzdělávací stránce je podle dotazovaných třídních učitelů důležitá. Na straně druhé straně však učitelé zhodnotili, že na tuto oblast působení nemají dostatek prostoru, který by však ocenili. Jeden z důvodů je takový, že rozvrhy tříd jsou natolik naplněné, že na práci s třídním klimatem nezbývá dostatek času. Současně náplň práce pedagogů je v některých případech tak obsáhlá, že na další působení nemá učitel kapacitu. Mezi návrhy na zlepšení situace zazněly pravidelné třídnické hodiny. Při rozhovorech bylo zjištěno, že učitelé třídnické hodiny využívají minimálně a často na úkor svých vlastních vyučovacích hodin. „*V průběhu roku nemáme plánované, pravidelné třídnické hodiny, protože oni mají ten rozvrh tak nabouchaný, že tam opravdu není prostor,*“ popsala informantka 5 problém, který řeší na střední škole B. Ostatně z rozhovorů s učiteli ze střední školy A zazněla stejná potíž. Například informantka 2 uvedla: „*...oni mají tak strašně moc vyučovacích hodin v rozvrhu, mají pořád odpoledka, jen v pátek ne, ale jsou zdaleka, takže odjíždějí domů. A vlastně nějaký pravidelný třídnický hodiny se tam nevejdou. Já když s nima chci udělat třídnickou hodinu, tak si ji musím udělat místo svojí vyučovací hodiny angličtiny,*

protože mně paní zástupkyně říkala, že nemá kam to dát.“ Tímto způsobem většinou učitelé řeší třídnické záležitosti. Někteří učitelé zmínili, že k tomu využívají pouze přestávky. Ovšem informantka 3 v tomto tématu uvedla, že s žáky ve svých vyučovacích hodinách kolikrát nestíhá probírat látku, natož aby vyučovací hodiny využívala jako třídnické. Přiznává, že na práci s třídním klimatem nemá dostatek času. V určitých situacích se může stát také to, že třídní učitel nemá žádnou vyučovací hodinu ve své třídě. Při rozhovorech bylo zjištěno, že každý z dotazovaných učitelů má alespoň dvě vyučovací hodiny za týden, což není žádné velké číslo. V této souvislosti se se zklamáním vyjádřila informantka 5: *„Já bych byla hrozně ráda více v té třídě, ne jako hybatel věci, ale spíše abych dokázala absorbovat více to klima. Do třídy se dostávám spíše jen v té výuce, což je relativně málo, když s mojí třídou mám dvě vyučovací hodiny za týden...Nešťastné mi přijde, když třídní učitel nemá ani jednu vyučovací hodinu ve své třídě.*“ I od dalších dotazovaných učitelů často zaznívalo, že by si přáli mít se svojí třídou více vyučovacích hodin a společně stráveného času.

Další úskalí vnímám v tom, že zmíněné třídnické hodiny informanti nejčastěji využívají k řešení problémů a k organizačním věcem. Práce s třídním klimatem se dle výsledků v daných třídách uskutečňuje pouze formou exkurzí, výletů, praxí, či při běžné výuce. Návaznost na adaptační programy proto shledávám minimální. Z důvodu časové náročnosti povolání učitele bylo při jednom z rozhovorů dokonce zmíněno, že paní třídní učitelka nemá energii ani kapacitu připravovat program zaměřený na práci s třídním kolektivem a jeho klimatem.

V návaznosti na problematické aspekty práce s třídním kolektivem a jeho klimatem jsem se informantů při rozhovoru ptala na možné **návrhy zefektivnění** práce v této oblasti, jelikož v ní dotazovaní pedagogové vnímají velký význam. Od informanta 1 zaznělo, že se v roli metodika prevence příští rok bude snažit prosadit pravidelné třídnické hodiny na střední škole A. Zároveň bude žádat o domluvu k účasti třídních učitelů na kurzech, kterých se třída účastní často bez jejich přítomnosti, poněvadž na střední škole A se nemusí třídní učitel účastnit například lyžařského výcviku, pokud nelyžuje a není instruktor. Informantka 2 se nad svým působením na třídu zamyslela a uvedla, že z důvodu velkého úvazku ve škole není z její strany možné, aby si brala další hodiny navíc za účelem konání třídnických hodin. Proto se bude s třídou a vedením školy snažit domluvit na různých exkurzích a výletech, při kterých bude třídní klima podpořeno. Informant 4 v rozhovoru uvedl, že jako významný prvek v práci s třídním kolektivem

vnímá podporu učitelů ze strany školy. Uvítal by, kdyby mu vedení školy v jeho nápadech vycházelo více vstříc: „...*kdybych měl nápady pro práci se třídou a věděl bych, že vedení bude schopný to akceptovat a podpoří to, tak by to byla nejlepší situace, která by mohla nastat. Vždycky není jisté, že se odsouhlasí to, co si člověk vymyslí.*“ Z jeho vyjádření byla cítit jistá nemotivovanost v závislosti na popsané zkušenosti. Informantka 6 též popsala, jaké se jí a ostatním pedagogům dostává podpory od školy v preventivně-výchovném působení a ovlivňování třídního klimatu. Zástupci střední školy B stanoví, jaké aktivity budou v daném ročníku naplňovány. Další působení na třídu je pouze v rukou třídního učitele, tudíž záleží na učiteli a jeho přístupu, jak bude s třídou pracováno mimo vzdělávací oblast. V posledním případě, který bude zmíněn, svou přínosnou roli sehrál adaptační kurz, v průběhu něhož třídní učitelka (I5) zjistila, co by si třída přála zažít. Mezi přáními žáků nejčastěji zaznělo přespání ve třídě na jednu noc, což se jim bude třídní učitelka snažit splnit.

Z teoretických východisek vyplynulo, že při působení na třídní klima může být pomocná **pozice sociálního pedagoga** na školách. Proto jedna z otázek při rozhovorech měla za cíl zjistit, jaký pohled na pozici sociálního pedagoga mají. Ani jedna vybraná střední škola nemá zavedenou pozici sociálního pedagoga. Co se týče názorů dotazovaných třídních učitelů, tak od informanta 1 bylo zjištěno, že by velice ocenil pozici sociálního pedagoga na jejich střední škole: „*Určitě toho sociálního pedagoga bych bral, protože tady máme spoustu takových případů, že člověk kolikrát neví a pro tuhle pozici by tu ty příležitosti byly. Však jsem také před tím mluvil i o roli rodiny, která se v tom všem odráží a ten učitel nemá tolik příležitostí s rodinou spolupracovat.*“ Informantka 2 by uvítala, kdyby se sociální pedagog podílel na utváření pozitivního třídního klimatu a přispíval by k podnětům, jak s třídou a jednotlivými žáky pracovat. Z jejího vyjádření však bylo znát mírné znejistění, jelikož by si raději problémy s třídou řešila sama a nerada by, aby se do třídního kolektivu a vztahu mezi žáky a třídním učitelem přidala další osoba. Naopak informantka 5 vnímá sociálního pedagoga jako prostředníka mezi žákem, školou a rodinou. Dle jejího názoru by si sociálního pedagoga dokázala představit při práci s třídním klimatem a při preventivní činnosti. Názor na sociálního pedagoga informanta 4 se shoduje s pohledem informantky 5, přičemž oba učitelé jsou ze střední školy B. Domnívají se, že role sociálního pedagoga je důležitá a přínosná, ale nemyslí si, že by na jejich škole byla potřeba. Informantka 5 by více ocenila školního psychologa, nebo uznání pozice psychoterapeuta na školách.

4.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Kvalitativní výzkumná strategie přispěla diplomové práci k hlubšímu porozumění tématu realizací adaptačních kurzů. Analýzou a interpretací prostřednictvím otevřeného kódování dat byly nasyceny stanovené výzkumné otázky. V této části je vhodné shrnout výsledky výzkumného šetření formou zodpovězení výzkumných otázek.

Jaký význam spatřují třídní učitelé v absolvování adaptačního kurzu?

První dílčí výzkumná otázka zjišťuje pohledy dotazovaných pedagogů na využití adaptačních kurzů. Z výpovědí třídních učitelů je znatelný vysoký význam absolvování adaptačních kurzů prvních ročníků na středních školách. Adaptační kurz je na vybraných středních školách často vnímán již jako tradice a značí jakýsi začátek a nastartování nového třídního kolektivu. Přínosem absolvování adaptačního kurzu je pozitivní zážitek třídy, který žákům přináší společné téma k diskuzi. Během programu mají účastníci možnost blíže se seznámit v jiném než ve školním prostředí. Kromě toho, že adaptační kurz dle názorů pedagogů sloužil jako akcelerátor dějů v třídním kolektivu, tak nabízel třídnímu učiteli zpovzdálí sledovat chování žáků, aniž by musel program vést. V případě aktivního zapojení učitele do programu mohlo být přínosné to, že žáci poznali třídního učitele z jiného úhlu pohledu než z role vyučujícího.

Učitelé ocenili především obsahovou stránku adaptačního kurzu. Díky aktivitám a následným reflexím byly podpořeny různé kvality třídy, ale i oblasti týkající se jednotlivých žáků. Zejména reflexe byly hodnoceny jako důležité části programu. Forma adaptačního programu poskytla žákům cestu k tomu otevřít se a budovat třídní kolektiv správným směrem, což posílí třídní klima. Na programu bylo pracováno i s překážkami, které byly před žáky při aktivitách stavěny za účelem nalézání klíčů k řešení problémových situací. Třída si z programu mohla odnést cenné zkušenosti, které v průběhu školních let může využít.

Pozitivně z rozhovorů vypsaly vícedenní adaptační kurzy. Třídní učitelé sledovali vhodnou kombinaci v organizovaném adaptačním programu danou neziskovou organizací ve spojení s dalším neřízeným prostorem pro žáky. Učitelé, kteří se se svojí třídou účastnili pouze jednodenního adaptačního kurzu, tento neřízený čas v programu postrádali. Delší časové rozpětí účastníkům zajistí více volného prostoru k samovolnému poznávání a navazování vztahů.

Jaké oblasti byly podle třídních učitelů ovlivněny absolvováním adaptačního kurzu?

Adaptační program měl vliv nejen na třídní kolektiv, ale také na žáky jako jednotlivce. Bylo zjištěno, že vliv adaptačního programu vycházel zejména z formy kurzu, volby aktivit a vedení reflexí. Na průběh programu a jeho následný dopad působilo mnoho dalších proměnných (př. přístup lektorů, přístup učitele, zkušenosti a osobnost žáků, atmosféra na programu, návazné aktivity ovlivňující třídní klima). I přesto třídní učitelé pozorovali progresy třídy v různých oblastech. Adaptační program žákům poskytl větší prostor k vzájemnému poznávání a navazování sociálních vazeb, čímž bylo přispěno k soudržnosti třídy. Tento vliv se názorně, pozitivně prokázal na vztazích mezi žáky, kteří jsou ubytovaní na domově mládeže a dojíždějícími. Z pohledu jedné třídní učitelky při rozhovoru zaznělo, že se po adaptačním programu pomyslná propast mezi těmito dvěma částmi třídního kolektivu zmenšila.

Při aktivitách žáci často pracovali v uměle vytvořených skupinkách, což záměrně vedlo k navazování nových vztahů a k rozvoji spolupráce. Adaptační program pozitivně ovlivnil třídní klima v podpoření tolerance a respektu. Určité změny byly pozorovány v komunikaci mezi žáky. V důsledku stmelení třídy a nových diskuzních témat se komunikace mezi žáky rozšířila. Podle některých učitelů se po adaptačním kurzu bavili i ti žáci, kteří před tím společné téma k diskuzi neměli, nebo zkrátka mezi nimi komunikace do té doby neprobíhala. Nelze říci, že by program podnítil všechny žáky ke vzájemné interakci, ale přispěl k významnému podpoření této oblasti.

V důsledku vytvoření bezpečného a důvěrného prostředí dle názorů pedagogů opadly určité zábrany. Podle jejich slov se na programu otevřeně projeví i ti žáci, kteří ve třídě působili uzavřeněji. Adaptační program tedy mohl některým žákům pomoci v nalezení místa ve skupině, či k získání určité jistoty a bezpečí v daném kolektivu, a tak mohly z žáků opadnout různé obavy. Takový účinek lze sledovat v tom, že žáci po adaptačním kurzu ve třídě působili klidněji a uvolněněji.

Riziko lze vnímat ve chvíli, kdy na programu není přítomen některý z žáků. Konkrétní zkušenost s touto problematikou při rozhovoru poskytla jedna z dotazovaných třídních učitelek. Na základě její výpovědi se na třídním klimatu negativně projevila absence dvou žáků. Jejich nepřítomnost se dle jejího názoru na třídním kolektivu odrazila z toho důvodu, že nezískali stejný zážitek jako ostatní spolužáci, nebyli přítomni při stanovování pravidel třídy a zároveň měli z předchozího studia negativní zkušenost a špatně osvojené vzorce chování, které by jinak mohly být na adaptačním programu „ošetřeny“.

Jaký pohled mají třídní učitelé na adaptační kurz jako nástroj primární prevence?

Z teoretických východisek vyplývá preventivní funkce adaptačního kurzu v tom smyslu, že adaptační program poskytuje prostor pro poznání žáka ze strany učitele. Na základě získaných informací o třídě a jednotlivých žácích může třídní učitel predikovat možné obtíže adaptace žáka či jiné komplikace. Stejná preventivní funkce se potvrdila i při rozhovorech s učiteli, jelikož dotazovaní kladně hodnotili možnost mapování kolektivu a sledování chování žáků. Získané informace o kolektivu ihned na počátku školního roku mohou pomoci při další práci s třídním kolektivem a k předcházení rizikového chování. Dokonce jeden z informantů uvedl, že adaptační program využil zčásti k tomu, aby sledoval, zda někdo není vyčleňován z kolektivu již na adaptačním programu. Poznávání žáků z jiné než vzdělávací stránky, tedy formou odhalování jejich životních příběhů, přináší učitelům větší pochopení daného chování žáka.

Kromě zmapování třídního kolektivu dle názorů pedagogů preventivní funkci sehrál samotný program, poněvadž jeho absolvování pozitivně ovlivnilo třídní klima. Účel aktivit byl zaměřen k rozvoji kvalit třídy, čímž přispěl k předcházení nežádoucím jevům ve třídě. Konkrétně při rozhovorech zaznělo, že lze adaptační program vnímat jako nástroj prevence proti šikaně. Prevenci lze sledovat v nastavení bezpečného klimatu v souvislosti se stanovením pravidel fungování kolektivu. Na těchto základech může následně třídní učitel vycházet při další práci se třídou, což se ukázalo jako velice přínosné především v jedné z vybraných tříd. Paní třídní učitelka měla díky adaptačnímu programu na co navázat ve chvíli, kdy se v její třídě vyskytlo rizikové chování. Společně s žáky se při třídnické hodině vrátila ke zkušenostem získaným z adaptačního programu, kde kolektiv fungoval, a snažili se na tuto „vlnu“ najet zpět. Určité aktivity byly dokonce zaměřené do budoucnosti třídy, tudíž z těchto výstupů mohli žáci s třídním učitelem nadále vycházet.

Dle výsledků třídní učitelé vnímají adaptační kurz jako nástroj primární prevence, avšak následná diskuze vedla k tématu dlouhodobé účinnosti. Učitelé vnímají adaptační kurz jako dobrý start, na nějž je však potřeba navázat.

Jaká je návaznost na adaptační kurzy?

Návaznost na adaptační program vedoucí k podpoře klimatu třídy se ukázala spíše jako problematická. Další práce se třídou výrazně závisí na přístupu učitele k ovlivňování třídního klimatu a k preventivně-výchovnému působení. Zaměření se na žáky nejen po vzdělávací, ale i výchovné stránce je pro dotazované pedagogy velice důležité.

Pozitivní ovlivňování třídního kolektivu se výrazně odráží v procesu vzdělávání, proto se takové působení jeví jako neoddelitelné od vzdělávací stránky. Dle výpovědí učitelů jsou však možnosti v této oblasti omezené. Na střední škole již není dostatečný prostor směřovaný za tímto účelem. Částečně lze na žáky z tohoto hlediska působit v rámci výuky, zároveň žáci mají několik hodin týdně, což dané situaci nepřispívá. Nicméně bylo též zjištěno, že třídní učitelé vyučují ve své třídě minimálně dvě a maximálně čtyři vyučovací hodiny, tudíž při výuce často nezbyvá dostatečný prostor k práci s třídním klimatem.

Třídnické hodiny se ve vybraných třídách realizují nahodile, pouze jeden učitel se snaží třídnické hodiny zařazovat pravidelně. Náplní třídnických hodin však bývají spíše organizační záležitosti, než práce s třídním klimatem a další podpora kvalit třídy a rozvoj jednotlivých žáků. V případě nutnosti učitelé řeší třídnické záležitosti ihned, např. o přestávkách. K pozitivnímu klimatu dle pedagogů přispívají společné výlety, exkurze, besedy, odborné praxe žáků, sportovní kurzy, či maturitní a stužkovací večírky.

Ačkoliv by učitelé ocenili více stráveného času se svojí třídou za účelem posilování pozitivního klimatu třídy, tak to není možné, jelikož mají často pracovní povinnosti přesahující celý úvazek. Někteří pedagogové přiznali, že jim bohužel mnohdy nezbyvá ani energie pro plánování dalšího programu pro třídu. Přínosnou roli z toho hlediska by sehrála pozice sociálního pedagoga, který by se ve spolupráci s třídním učitelem podílel na ovlivňování třídního klimatu a na preventivně-výchovné činnosti. Sociálního pedagoga však nemá k dispozici ani jedna z vybraných středních škol.

Jaké přínosy může mít realizace adaptačních kurzů v prvních ročnících na středních školách?

V závislosti na zodpovězené dílčí výzkumné otázce lze říci, že absolvování adaptačních programů má mnoho přínosů jak pro celý třídní kolektiv, pro jednotlivé žáky, tak i pro samotné třídní učitele. Významný přínos adaptační kurz přináší v nastartování procesů uvnitř skupiny. Realizací adaptačního programu jsou položeny základy zdravého fungování kolektivu, což pozitivně ovlivňuje třídní klima a přispívá to k prevenci rizikových jevů. Získané zkušenosti mohou pomoci žákům ke snazší adaptaci na nové životní období. Absolvování adaptačního kurzu se jeví velice přínosně v rozvoji kvalit třídy, který je však nutné podpořit dalším působením na třídní kolektiv.

Adaptační program je přínosný jako...

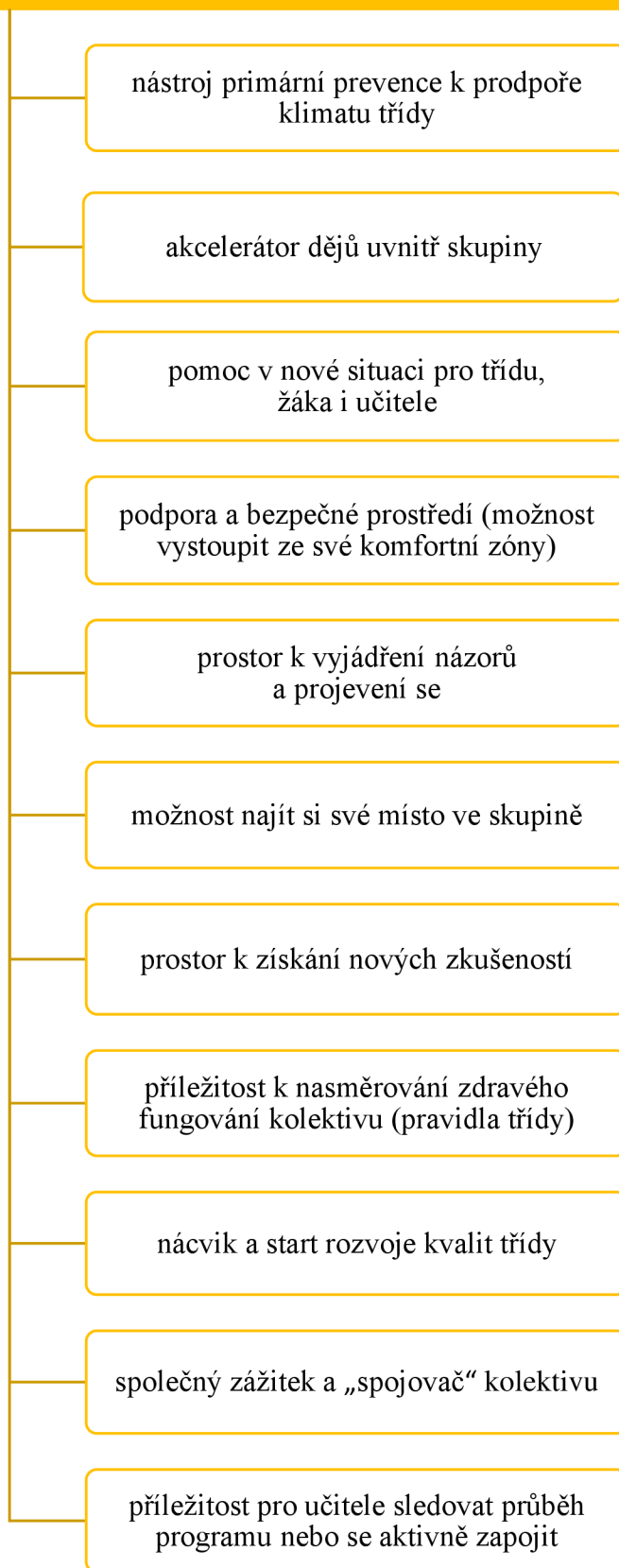


Schéma 1 Adaptační kurz je přínosný jako ...

4.6 Diskuze

Na tomto místě je vhodné uvést zjištěné poznatky do souvislostí a poohlédnout se za celým výzkumným šetřením. Absolvované adaptační kurzy dle výsledků šetření přinesly spoustu kladů, ale také šetření upozornilo na některé nedostatky. Cílem práce bylo zmapovat využití adaptačních kurzů v prvních ročnících středních škol v souvislosti s primární prevencí k podpoře klimatu třídy. Účast nově vytvořeného kolektivu na kurzu počátkem školního roku napomáhá ke komfortnější adaptaci jedince na nové prostředí a podmínky. Správné nastartování třídního kolektivu a rozvoj kvalit třídy přispívá k podpoření pozitivního klimatu třídy. Analýzou teoretických východisek i výzkumných dat bylo zjištěno, že ovlivňování třídního klimatu je žádoucí za účelem preventivně-výchovného působení. V souladu se získanými informacemi proto lze uvést **teorii**, že využití adaptačních kurzů ovlivňuje třídní klima a sehrává určitou roli v primární prevenci, což lze sledovat jako přínosné. Je ovšem důležité, aby zaznělo, že v této souvislosti velice záleží na formě programu, následné práci s třídním kolektivem a na dalších proměnných zmíněných v předchozích částech textu.

Výzkumné šetření bylo omezeno úzkým výzkumným souborem, přesto přispělo svým účelem k možnosti zkvalitnění využití adaptačních kurzů. Získané výsledky poslouží dané neziskové organizaci k zefektivnění realizace programů. Vhodnou variantou adaptačních kurzů se jeví vícedenní adaptační kurzy. Domnívám se však, že řada škol k této volbě nepřistoupí z finančních a dalších důvodů. Nabídku jednodenního adaptačního programu dané neziskové organizace proto shledávám jako vyhovující. Každá škola v závislosti na svých možnostech může zvážit délku kurzu, přičemž k využití nabízeného programu může přistoupit jak u jednodenních, tak i v případě vícedenních kurzů. Doporučením pro zefektivnění poskytované služby dané neziskové organizace však může být vytvoření portfolia pro pedagogy pro práci s třídním kolektivem v návaznosti na výstupy z adaptačních kurzů.

Další zpětnou vazbou pro neziskovou organizaci je to, že z výsledků výzkumného šetření vyplývá naplnění či nenaplnění stanovených cílů pro organizovaný adaptační program. Žáci se na programu mezi sebou vzájemně blíže poznali, seznámili se s třídním učitelem a ve většině tříd bylo podpořeno bezpečné a důvěrné prostředí. Program přispěl k rozvoji spolupráce, komunikace i tolerance, čímž pomohl k navození pozitivního třídního klimatu. Náplň kurzu svými aktivitami třídě zprostředkovala

společný zážitek a podpořila soudržnost žáků. Riziko vnímám v absenci žáků na kurzu, kteří tímto přichází o důležitý start nového třídního kolektivu.

Doplnění o výsledky zpětné vazby na adaptačních programech

Jistým limitem práce je šetření tématu pouze z pohledu třídního učitele. Na základě výsledků zpětné vazby po každém adaptačním programu od žáků však lze částečně doplnit zjištěné poznatky. Žáci nejčastěji shledávali přínos adaptačního programu ve vzájemném poznání se a v navazování nových přátelství, ve stmelení třídy, zlepšení komunikace, spolupráce, v podpoření tolerance a respektu, podpoření důvěry, ve společných zážitcích a zlepšení atmosféry (více viz příloha C). Žáci, kteří se zúčastnili vícedenního programu sledovali jako přínosné propojení jednotlivých tříd daného ročníku. Tyto výsledky víceméně korespondují se získanými daty v rámci výzkumného šetření. V oblasti působení adaptačního kurzu na jedince nejčastěji žáci uváděli, že se po programu cítili lépe, komfortněji, šťastněji, bezpečněji, více začlenění (získali pocit, že do třídy patří), sebevědoměji a klidněji nebo někteří stále stejně (dobře).

Pouze jednou byl uveden negativní pocit, kdy se žákyně cítila trapněji. Z dalších doplněných nedokončených vět vyplývá, že program dotyčná dívka hodnotila spíše negativně z toho důvodu, že jí některé aktivity přišly trapné. Zároveň poznamenala, že jí přišlo absolvování programu zbytečné, jelikož kdo se chce poznat, se pozná. Ocenila však možnost, kdy mohla ostatním „nahlédnout do hlavy“ při vyjadřování různých názorů. Co se týče dalších názorů na program, tak se žáci mohli vyjádřit i k tomu, co se jim na programu nelíbilo. Ačkoliv velká část žáků nenašla žádný nedostatek, tak se některá negativa objevila. Mezi odpověďmi se například objevilo, že jim nevyhovovala práce v komunitním kruhu, jiní postrádali více sportovních aktivit, někdo byl zklamaný, že se pár spolužáků dostatečně nezapojovalo a někteří uvedli, že by se jim více líbil několikadenní adaptační kurz. Zaznělo také, že bylo na programu až moc povídání. Ve spojení s výsledky výzkumného šetření bylo zjištěno, že velice důležité jsou reflexe, při kterých je ovšem důležité hovořit. Někteří žáci však nejsou zvyklí vyjadřovat své myšlenky, postoje a názory, tudíž jim takový styl programu nemusí vyhovovat. Dle jedné výpovědi naopak někomu vadilo trapné ticho v určitých částech programu. I přes tyto příklady však v naprosté většině převažovala pozitiva. Díky programu se část žáků přestala před třídou stydět a začala se více projevovat a zapojovat.

V závěru zpětné vazby měli žáci možnost vyjádřit se k tomu, co si z programu odnáší. Mezi odpověďmi byly zmíněny například zážitky, zkušenosti, poznatky o tom, jak se chovat v následujících rocích, informace o ostatních, nová přátelství, uvědomění,

že kolektiv tvoří žáci a je jen na nich, jaký bude a také to, že jsou všichni na jedné lodi (více viz příloha D).

Silné a slabé stránky výzkumného šetření

Mezi silné stránky patří má osobní zkušenost s realizací adaptačních kurzů a také skutečnost, že jsem se jednotlivých realizací u vybraných tříd účastnila v roli lektorky. Tudíž jsem měla možnost k celému průběhu programů nahlížet a navázat kontakt s třídními učiteli ihned na adaptačním programu. Osobní zkušenost s realizací adaptačních programů a zapojení do programů v roli lektorky však může obnášet i svá omezení. Při zpracovávání diplomové práce byla důležitá má sebereflexe, jelikož šetření mohlo podléhat subjektivnímu názoru na zkoumanou problematiku.

Další silnou stránkou diplomové práce je provedení zpětné vazby od žáků po adaptačním programu, přičemž tato data mohla sloužit jako zpestřující doplněk k diskusi o výsledcích výzkumného šetření. Výhodou by mohlo být to, že v rámci výzkumného šetření byly odhaleny nedostatky a úskalí spojená se zkoumanou problematikou. Na tomto základě mohla být následně dána doporučení dané neziskové organizaci k vylepšení nabídky služby adaptačních programů. Jako pozitivní se projevila anonymita informantů, jelikož mohli otevřeně projevit své názory, aniž by byli někým kritizováni, což se potvrdilo na příkladu, kdy paní učitelka uvedla, že nemá potíže mi popsat jistou situaci, jelikož nikdo nezjistí, kým to bylo řečeno a o jakou třídu se jedná.

Limitujícím aspektem může být výsledek, který je charakteristický pro výzkumný vzorek. Přestože nabízí vhled do využití adaptačních kurzů, tak je typický pro danou neziskovou organizaci a vybrané třídy. Z tohoto důvodu nelze považovat práci za komplexní zkoumání vlivu absolvování všech adaptačních programů. Zároveň na výsledný dopad adaptačního kurzu působí mnoho proměnných. Lze uvést například subjektivní pohled učitele, jeho přístup k dané problematice, ochota poskytnout informace a vyjádřit své názory, složení třídy, osobnost žáků a jejich minulé zkušenosti. Na výsledcích se může odrazit také přístup lektorů a jejich osobnost, forma programu, prostředí kurzu, počasí, ale také aktuální naladění účastníků.

Návrhy k dalšímu poznání

Myslím si, že by tato diplomová práce mohla sloužit jako podklad a impuls pro pokračování ve výzkumném šetření se školami spolupracujícími s danou neziskovou organizací. Na jejím základě by mohlo být realizováno další výzkumné šetření, ovšem z pohledu žáků, a to prvních ročníků v následujícím školním roce.

Z předchozích popsaných výsledků zpětné vazby po adaptačním programu je zřejmé, že i pohled žáků na využití adaptačních programů by byl přínosný.

Možnými variantami, jak provést výzkumné šetření, by mohlo být získání dat prostřednictvím smíšeného výzkumného designu. Po dotazníkovém šetření, bezprostředně po absolvování adaptačního kurzu, by následovalo šetření metodou ohniskových skupin. Dotazníkové šetření by poskytlo kvantitativní data získaná především formou škálování k určitým výrookům. Metoda ohniskových skupin by byla realizována s delším časovým odstupem od realizace adaptačního kurzu a za využití skupinové interakce by odhalila dopad absolvování adaptačního programu.

Pro rozšíření mapování využitelnosti adaptačních kurzů by bylo jistě vhodné výzkumné šetření provést i u dalších typů adaptačních kurzů realizovaných jinými organizacemi, či přímo jednotlivými školami.

Doporučení do praxe

Doporučením do praxe je již zmíněné návazné portfolio pro pedagogy, které by zvýšilo efektivitu absolvovaného kurzu. Pro dlouhodobé udržení pozitivního klimatu a efektu adaptačního kurzu doporučuji v práci se třídním kolektivem navázat a ovlivňovat ho i nadále nejen po vzdělávací stránce.

Směrem k organizovaným adaptačním programům z výsledků vyplývá, že je velice důležitá reflexe jednotlivých aktivit sloužící ke zpětným vazbám, ale také k ujasnění si účelu aktivity a k rozvoji výstupů z aktivity. Je vhodné předem informovat třídního učitele a žáky o cílech adaptačního kurzu, aby bylo zřejmé, kam bude program směřovat. Třídní učitel zastupuje důležitou roli při programu a mohl by být předem informován o výhodách a nevýhodách role pozorovatele či aktivního zapojení do programu.

Dalším doporučením je nadále klást důraz na stanovení pravidel třídy a na vizi do budoucna, jelikož to v další práci se třídou třídnímu učiteli nabízí navázat na dané základy a využít získaných zkušeností z programu. Při výskytu problému je následně možné se k domluveným pravidlům a ke společné vizi vrátit, či nalézt příčinu za účelem optimálního fungování kolektivu. Po adaptačním kurzu vyplývá jako důležité doporučit třídnímu učiteli společně s žáky, aby neúčastnícím se žákům zprostředkovali získané zkušenosti a zážitky z programu.

5 NÁVAZNOST NA ADAPTAČNÍ KURZY A PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

V reakci na zmíněná úskalí a návrhy na zefektivnění práce s třídním kolektivem v minulých kapitolách jsem se rozhodla vypracovat v rámci této diplomové práce portfolio pro pedagogy jako návazný podklad pro práci s třídním klimatem za účelem rozvoje a podpoření výstupů z absolvovaného adaptačního kurzu. Minimálně si myslím, že ho lze využít při třídnických hodinách pro posílení třídního klimatu a rozvoje kvalit třídy. Návazné portfolio by mohlo být přikládáno třídním učitelům po realizaci adaptačních programů ze strany dané neziskové organizace.

Portfolio pro pedagogy (po adaptačním programu)

Cíle adaptačního programu:

- navázat vzájemný vztah, vytvořit atmosféru důvěry, vzájemně se lépe poznat (žáci vzájemně mezi sebou, žáci s třídním učitelem, lektori s kolektivem);
- podpořit pozitivní třídní klima, spolupráci, komunikaci a toleranci (podpořit pozitivní vzorce chování ve skupině a podpořit důležitost jednotlivce pro skupinu i skupiny pro jednotlivce);
- zprostředkovat společný zážitek celé skupiny, podpořit u žáků smysl pro tým.

Plánované kompetence:

- žáci se seznámí s každým spolužákem/třídním učitelem ve skupině, žáci jsou schopni si vzájemně důvěřovat;
- žáci získají znalosti o principech zdravé komunikace, spolupráce (pravidla zdravé komunikace);
- žáci dovedou vzájemně spolupracovat, jsou schopni týmově přemýšlet a spolupracovat;
- žáci vnímají důležitost každého člena třídy.

Doporučení pro další práci se třídou (může být doplněno o další doporučení ke konkrétní třídě):

- V případě absence některých žáků na adaptačním programu motivovat a vést třídu ke zprostředkování zážitků a zkušeností z programů. Například lze využít kresbu lodi, na kterou se mohou chybějící žáci doplnit a na základě toho je seznámit s třídními pravidly a vizí do budoucna.

- Uspořádat pravidelné třídnické hodiny, jejichž náplní lze podpořit pozitivní třídní klima formou různých aktivit (přílohy portfolia by obsahovaly aktivity, navržené neziskovou organizací realizující daný adaptační kurz, které jsou součástí „know how“ poskytované služby).
- V neposlední řadě lze s třídním kolektivem pracovat i v běžné výuce formou kolektivních, skupinových prací, v průběhu praxí, exkurzí i výletů. Je vhodné žákům nabízet různé formy participace při událostech školy (dny otevřených dveří, školní/žákovský parlament, maturitní/absolventský večer atd.).
- Mapovat a sledovat rozvoj vztahů ve třídě (např. mezi studenty ubytovanými na domově mládeže, či jiném zařízení, a dojíždějícími).
- Podporovat žáky ve zdravé komunikaci a spolupráci. Diskutovat s žáky vhodné chování a oceňovat žáky za respektování a plnění domluvených pravidel.
- Netolerovat výskyt rizikového chování a bezodkladně přistoupit k řešení projevů rizikového chování (příp. ve spolupráci s výchovným poradcem, školním psychologem, školním metodikem prevence nebo sociálním pedagogem).

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo popsat a analyzovat využitelnost adaptačních kurzů k podpoře klimatu třídy. Teoretická východiska poskytla diplomové práci poznání, jak důležitá a žádoucí se jeví práce s třídním kolektivem za účelem preventivně-výchovného působení. Efektivním způsobem podpory klimatu třídy mohou být pozitivní společné zážitky třídy, při kterých žáci získávají cenné zkušenosti a rozvíjí kvality třídy. Jednou z takových událostí byly jmenovány právě adaptační kurzy uskutečněné na samém počátku zahájení studia ve chvíli, kdy se vytvořil nový kolektiv.

Realizace a přínosy adaptačních kurzů byly šetřeny z pohledu třídních učitelů, kteří se se svojí třídou zúčastnili adaptačního kurzu a nadále mohli preventivně působit a ovlivňovat třídní klima. Z analýzy získaných dat vyplývá, že realizace adaptačních kurzů má význam ve smyslu počátečního naladění a nastavení pozitivního klimatu ve třídě, což může napomáhat lepšímu učebnímu i výchovnému procesu. Třídní učitelé hodnotili ve spojení s adaptačním kurzem jako přínosné nastartování dějů uvnitř skupiny, přičemž sledovali opadnutí určitých zábran mezi žáky díky vystoupení z komfortní zóny. Učitelé velice ocenili možnost aktivně se účastnit adaptačního programu, či alespoň k průběhu programu přihlížet a provádět určitý screening chování žáků a utváření skupiny. V mapování kolektivu lze vnímat důležitou preventivní funkci, na základě níž mohou učitelé se získanými informacemi nadále pracovat a predikovat možné obtíže, další vývoj vztahů a dění ve třídě. V rámci výzkumného šetření přispěla jedna z informantek konkrétním příkladem pozitivní zkušenosti využití adaptačního kurzu ve spojení s možností na zážitek z adaptačního programu navázat. I přes úskalí situace ve třídě a výskyt rizikového chování, se paní třídní učitelce podařilo na výstupy z adaptačního programu navázat a opět ve třídě nastavit bezpečné prostředí. Důležitou roli v tomto směru hrálo nastavení pravidel a pozitivní zkušenost s fungováním kolektivu na adaptačním programu. Vlivem účasti na adaptačním programu se kladně projevilo propojení sociálních vazeb mezi žáky ubytovanými na domově mládeže a těmi, kteří do školy každý den dojíždí. Informanti před adaptačním kurzem pozorovali jisté rozdělení třídy na jmenované dvě skupiny. Po adaptačním programu naopak sledovali zmenšení pomyslné propasti ve vztazích mezi těmito žáky.

Výstupy z adaptačního programu jsou závislé na formě adaptačního kurzu a jeho obsahové stránce. Vhodnou variantou se ukázaly vícedenní adaptační kurzy s možností organizovaného i neřízeného programu. Avšak doporučením pro danou neziskovou

organizaci zůstává setrvat v nabídce jednodenních adaptačních programů za předpokladu, že si ho budou moci objednat školy i na pobytový kurz. Dalším doporučením přesahujícím do praxe bylo návazné portfolio po adaptačním programu pro pedagogy, kteří ho budou moci využít při další práci se třídou. Tím budou mít třídní učitelé k dispozici návrhy k podpoření klimatu třídy, čímž ušetří svoji energii i čas pro vymýšlení programu. Zároveň nezisková organizace zkvalitní své poskytované služby.

Ukázalo se, že adaptační program je přínosný jak pro třídní kolektiv, tak i pro žáka jako jednotlivce a též pro třídního učitele. Díky prvkům zážitkové pedagogiky si žáci vyzkoušeli modelové situace, přičemž zpracování prožitku bylo rozvedeno při následné reflexi tak, aby žáci získali určité zkušenosti, které by mohli opětovně využít. Umělé rozřazování do skupinek a zadávání různých témat a úkolů v rámci aktivit zajistilo akceleraci dějů uvnitř třídy.

Domnívám se, že zodpovězením výzkumných otázek a analýzou získaných dat byl naplněn cíl práce a další dílčí stanovené cíle. V diplomové práci jsem došla k poznání, že adaptační program lze považovat za nástroj primární prevence, jehož využitím je možné pozitivně ovlivnit třídní klima. Potenciál diplomové práce vnímám v možnosti na získané výsledky navázat a rozšířit vědění o využití adaptačních programů z pohledu žáků či z hlediska jiných nabízených a realizovaných adaptačních programů.

Použité zdroje

Autorský tým APIV B. Pozice sociálního pedagoga ve škole. *Učitelství noviny*. Praha: GNOSIS s.r.o., 2023, roč. 126, č. 3, s. 21–23. ISSN 0139-5718.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Brno: Tribun EU, 2016, 141 s. ISBN 978-80-263-1015-0.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie a kol. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 103 s. ISBN 978-80-244-4894-7.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. Zlín: TBU, 2018, roč. 8, č. 1, s. 25–41. ISSN 1804-526X. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2018080125>.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. Creating a positive elementary school climate based on cooperation between the form teacher, headmaster and social pedagogue. *Sociální pedagogika/Social Education*, 2021 vol. 9, no. 1, pp. 36–53. ISSN 1805-8825. Available from: <https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.01.03>.

BLAŽKOVÁ, Martina a MACKŮ, Richard. Pohyb na „adaptačních kurzech“ pro začínající studenty. *Studia Kinanthropologica*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2018, roč. 19, č. 3, s. 165-169. Available from: <https://doi.org/10.32725/sk.2018.043>.

BLAŽKOVÁ, Martina. Adaptační kurz – pomoc v nové situaci. In: AMBROŽOVÁ, Petra, eds. *Socialia 2020 „Multidisciplinární souvislosti pomáhání“*. Hradec Králové, 2021, s. 34-43. ISBN 978-80-7435-825-8 [online]. Dostupné z: https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/socialia-2020_final_elektronicka-verze.pdf.

BRAUN, Richard. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014, 216 s. ISBN 978-80-262-0176-2.

CALOŇOVÁ, Darina. Vliv třídního učitele na klima školní třídy. *Media4u Magazine*. 2011, roč. 8, č. 4, s. 29-32. ISSN 1214-9187. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm042011.pdf>.

CALOŇOVÁ, Darina. Možnosti zážitkové pedagogiky v primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. *Tělesná kultura*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik, 2014, roč. 37, č. 1, s. 23-35. ISSN 1803-8360 (online). Dostupné z: <https://doi.org/10.5507/tk.2014.002>.

ČÁP, David. Šikana ve školní třídě. In: KABÍČEK, Pavel, CSÉMY, Ladislav, HARMANOVÁ, Jana a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014, s. 151–161. ISBN 978-80-7387-793-4.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

DAILY, Shay M. et al. School Climate and Academic Achievement in Middle and High School Students. *Journal of School Health*. American School Health Association, 2019, vol. 89, no. 7, pp. 173–180. Available from: <https://doi.org/10.1111/josh.12726>.

DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2642-6.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 274–278. ISBN 80-7203-064-5.

DUBEC, Michal. *Adaptační (stmelovací) soustředění. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.

DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Projekt Odyssea, 2007, 82 s. ISBN 978-80-87145-20-3.

GRECMANOVÁ, Helena. Klima současné školy. In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 14–27. ISBN 80-7203-064-5.

HAMANOVA, Jana a kol. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 1. odborný seminář, 5.-7. září 2000, SZÚ Praha*. Praha: Free Teens Press, 2000, 181 s. ISBN 80-902898-0-0.

HANUŠ, Radek. Probudit se a jít – hnutí GO! *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, č. 1, s. 55-61. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/09/G01_rek_170908_web.pdf.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 204–210. ISBN 80-7203-064-5.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2002, 125 s. ISBN 80-246-0436-1

HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKA, Michal a SPĚVÁČEK, Jan. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2018, 528 s. ISBN 978-80-271-2164-9 (ePub).

JENSEN, Maria Therese. Pupil-teacher ratio, disciplinary problems, classroom emotional climate, and turnover intention: Evidence from a randomized control trial. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 105. ISSN 0742-051X. Availabel from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103415>.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, č. 1, s. 6–16. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/09/G01_rek_170908_web.pdf.

JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019, 272 s. ISBN 978-80-262-1485-4.

KABÍČEK, Pavel a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014, 343 s. ISBN 978-80-7387-793-4.

KALKUSOVÁ, Lucie. Adaptační kurz jako nástroj změny sociálních vztahů ve třídním kolektivu. *Studia sportiva*. FTVS UK, 2017, roč. 11, č. 1, s. 128–134. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323148381_Adaptacni_kurz_jako_nastroj_zmeny_socialnich_vztahu_ve_tridnim_kolektivu/citations#fullTextFileContent.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta a kol. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. II. Psychologické aspekty*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017, 190 s. ISBN 978-80-7510-236-2.

KOVÁČOVÁ, Klára. Role učitele při utváření podpůrného klimatu třídy ve vztahu ke zranitelným jedincům. In: BAJGAROVÁ, Zdeňka, eds. *Škola – hrozba či příležitost pro zranitelné jedince*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021, s. 67–78. ISBN 978-80-7394-920-4.

KRAUS, Blahoslav, VACEK, Pavel a JURÁČKOVÁ, Iva. K problematice šikany v současné škole. In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 259–265. ISBN 80-7203-064-5.

KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, 400 s. ISBN 978-80-7552-014-2.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, Jan. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 155–162. ISSN 0031-3815.

LAŠEK, Jan a KUPČEKOVÁ, Jarmila. Klima třídy střední školy a životní spokojenost studentů. In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 227–234. ISBN 80-7203-064-5.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, 144 s. ISBN 80-17178-747-7.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: JEŽEK, Stanislav, eds. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno, 2003, s. 32–74. ISBN 80-86633-13-6.

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy, přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, dotisk 2006. ISBN 80-86856-27-5. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/publikace/socialni-klima-skolni-tridy-prehledova-studie>.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Toga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2012.

MIOVSKÝ, M. a kol. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie, 2015. ISBN 978-80-7422-395-2.

MŠMT ČR. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 [online]*. 2019 [citováno 2022-12-3]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 152 s. ISBN 978-80-247-4042-3.

PAKOSTA, Jaroslav. Adaptační kurz – nástroj změny školního klimatu. In *Klima současné české školy: 14.-15. ledna 2003*, Olomouc: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2003, s. 144-147. ISBN 80-7302-064-5.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

PICKET, Linda and FRASER, Barry. Creating and Assessing Positive Classroom Learning Environment. *Childhood Education*, 2010, vol. 86, no. 5, pp. 321–326. Available from: <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10521418>.

POLÁK, Milan. Učitelé českého jazyka a syndrom vyhoření. In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 266–272. ISBN 80-7203-064-5.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta, 2019, 123 s. ISBN 978-80-88290-28-5.

ROSOLOVÁ, Martina, STŘELEČEK, Stanislav. Klima na střední škole v retrospektivním pohledu studentů učitelství. CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 328–335. ISBN 80-7203-064-5.

SHAPIRO, Susie. Strategies That Create a Positive Classroom Climate. *The Clearing House*. Taylor & Francis, Ltd., 1993, vol. 67, no. 2, pp. 91–97. ISSN 00098655.

SCHWARC, Štefan. Adaptační kurzy očima prevence. *Gymnasion – časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Nadační fond Gymnasion, 2019, roč. 13, č. 2, s. 47–53. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2019/11/G25-web.pdf>.

SKÁCELOVÁ, Lenka a kol. *Metodika práce s dětmi na 1. stupni ZŠ. Výběr technik k akreditovanému programu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2012.

ISBN 978-80-7476-007-5 (online). Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/368/imprim-metodika-1st-zs-via-02.pdf>.

SKOPALOVÁ, Jitka a JANIŠ, Kamil ml. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. Pedagogické aspekty*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2017, 85 s. ISBN 978-80-7510-235-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena a kol. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/TE2BP_SVP/um/Genderove_aspekty_prechodu_za_ku_a_zakyn_mezi_vzdelavacimi_stupni.pdf.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) - výzva pro učitelské vzdělávání. In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 341–349. ISBN 80-7203-064-5.

SPOUSTA, Vladimír. Osobnost učitele – spoluvůrce školního klimatu. In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 350–357. ISBN 80-7203-064-5.

SULOVSÁ, Jarmila. Dokáží mladí učitelé kladně ovlivnit školní klima? In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 358–362. ISBN 80-7203-064-5.

SÝKORA, Jan. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 59 s. ISBN 80-7041-380-8.

SÝKORA, Petr. Prevence drogových závislostí: kvalitní výchova v rodině. In: MACHALOVÁ, Mária., a kol. *Dialógy o závislostech*. Bratislava: TakeOff Advertising., s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970370-9-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TITMANOVÁ, Michaela. Klima ve školní třídě aneb šikana v praxi. *Školský psycholog/Školní psycholog, Skúsenosti z praxe*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2019, roč. 20, č. 1. ISSN 2695-0154 (online).

TITMANOVÁ, Michaela. *Prevence rizikového chování: praktická příručka pro práci se třídou*. Praha: Univerzita Karlova, 2019, 232 s. ISBN 978-80-7603-034-3.

VACEK, Petr. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2021, 544 s. ISBN 978-80-246-5023-4 (epub).

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, 280 s. ISBN 80-7042-691-8.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

Vybrané spisy J. Á. Komenského. Sv. 3. Nejnovější metoda jazyků. Praha: SPN, 1964. In: SULOVSÁ, Jarmila. Dokáží mladí učitelé kladně ovlivnit školní klima? In: CHRÁSKA, Miroslav, eds. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 358–362. ISBN 80-7203-064-5.

WALTEROVÁ, Eliška, GREGER, David a kol. *Přechod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů*. Brno: Paido, 2009. 108 s. ISBN 978-80-7315-179-9.

WANG, Cixin, et al. The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practise*. Taylor & Francis, Ltd., 2013, vol. 52, no. 4, pp. 296–302. ISSN 1543-0421 (online). Availabel from: <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>.

Word It Out: Word Cloud Create [online]. Belgium: Enideo, 2022 [cit. 2023-03-06]. Available from: <https://worditout.com/word-cloud/create>.

ŽÁK, Miroslav. *Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů v třídním kolektivu?* *Gymnos Akademos*, 2012, roč. 2, č. 1, s. 28-42.

Seznam tabulek

Tabulka 1 <i>Typy aktivit v rámci prevence ve škole</i>	17
Tabulka 2 <i>Výzkumný vzorek</i>	57
Tabulka 3 <i>Kategorie a kódy</i>	58

Seznam obrázků

Obrázek 1 <i>Třída informant 4</i>	111
Obrázek 2 <i>Třída informant 1</i>	111
Obrázek 3 <i>Třída informantky 5</i>	111
Obrázek 4 <i>Třída informantky 6</i>	112
Obrázek 5 <i>Třída informantky 2</i>	112
Obrázek 6 <i>Třída informantky 3</i>	112
Obrázek 7 <i>Třída informant 4</i>	113
Obrázek 8 <i>Třída informantky 3</i>	113
Obrázek 9 <i>Třída informant 1</i>	114
Obrázek 10 <i>Třída informantky 5</i>	114
Obrázek 11 <i>Třída informantky 6</i>	115
Obrázek 12 <i>Třída informantky 2</i>	115

Seznam příloh

Příloha A <i>Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního kurzu.....</i>	107
Příloha B <i>Dotazník pro zpětnou vazbu od žáků na adaptační program</i>	109
Příloha C <i>Přínos adaptačního kurzu spatřuji v... ..</i>	111
Příloha D <i>Z adaptačního programu si odnáším... ..</i>	113
Příloha E <i>Ukázka části rozhovoru s informantkou 2</i>	116

Přílohy

Příloha A Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního kurzu

Fáze vývoje skupiny :	Co se děje ve skupině:	Konkrétní doporučení pro vedení skupiny:	Doporučené typy aktivit:
1. První kontakt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Členové skupiny mají na základě rozdílné minulé zkušenosti odlišná očekávání toho, co se má ve skupině dít. ▪ Dochází ke vzájemnému „otukávání“ se. ▪ Skupina je zcela závislá na vnějším vedení. 	<p>Zajistit pocit psychického i fyzického bezpečí</p> <ul style="list-style-type: none"> - představení programu kurzu; - představení základních pravidel programu!!! – viz. Osvědčená pravidla pro adaptační soustředění; - představení řešení možných krizových situací (kdo je zdravotník). <p>Urychlit vzájemné otukávání se</p> <ul style="list-style-type: none"> - viz doporučené aktivity. 	<p>⇒ Seznamovací aktivity.</p> <p>⇒ Aktivity, pro jejichž zvládnutí je nutné komunikovat s ostatními členy skupiny.</p>
2. Kvašení	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ve skupině dochází často ke konfliktům spojeným s vyjasňováním vlivu jednotlivých členů. a postavení ve skupině ▪ Nastavení jednotlivých členů skupiny vůči sobě navzájem je hodně konkurenční. ▪ Dochází ke kritickým reakcím na jednotlivé členy skupiny. ▪ Často se vytvářejí různé podskupiny, které jsou proti sobě v opozici. 	<p>Umožnit účastníkům prožít konfliktní situace</p> <ul style="list-style-type: none"> - nesnažit se konflikty uměle potlačovat; - nechat účastníky na základě prožitých konfliktů formulovat jednoduchá doporučení pro zvládnání podobných situací během dalších aktivit; - posilovat používání těchto doporučení v dalších aktivitách. 	<p>⇒ Aktivity zaměřené na spolupráci.</p> <p>⇒ Jednoduché, rychlé reflexe zapojující všechny účastníky po aktivitách. (Více o reflexi viz zásobník základních metod). Cílem těchto reflexí je dát dohromady jednoduchá použitelná doporučení.</p>

<p>3. Důvěrnost, intimita, vyjasnění</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Účastníci zjišťují, že přemíra konkurenčního chování nevede k úspěchu. ▪ Jednotliví členové skupiny se ochotněji podílejí na skupinových aktivitách. ▪ Skupina se pro její členy stává atraktivní. 	<p><i>Začít delegovat některé úkoly (činnosti) na jednotlivé členy skupiny, nebo na skupinu jako celek.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nechat členy skupiny zodpovídat za některé úkoly. <p><i>Podporovat nekonkurenční způsoby chování.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ve stručných reflexích, zapojujících všechny členy skupiny, nechat pojmenovat, jak nekonkurenční chování přispělo k řešení. <p><i>Upozorňovat na nedodržování i dodržování dohodnutých pravidel a umožnit skupině zformulovat si některá vlastní pravidla.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - při dodržování pravidel je užitečné používat oceňování; - při nedodržování pravidel je užitečné používat popisný jazyk: „Všiml jsem si, že během diskuse o tom, jak budete během aktivity spolupracovat, mluvili 3 lidé najednou“. Po tomto popisu je prospěšné zjistit, jak členové skupiny tento stav vnímali a jestli s ním chtějí něco dělat: „Ukažme si škálou, jak vám to bylo příjemné?“. „Co tedy uděláte příště jinak?“. <p><i>Podporovat vyjadřování vzájemného uznání mezi členy skupiny.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - viz doporučené aktivity. 	<p>⇒ Aktivity zaměřené na intenzivní spolupráci a komunikaci.</p> <p>⇒ Aktivity zaměřené na vyjadřování vzájemného uznání mezi členy skupiny.</p> <p>⇒ Jednoduché, rychlé reflexe zapojující všechny účastníky po aktivitách.</p>
<p>4. Výkonové stádium</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skupina je plně práce schopná; ▪ Skupina akceptuje některé odlišnosti svých členů; ▪ Skupina se dokáže sama efektivně řídit. 	<p><i>Dávat skupině prostor pro vlastní aktivitu.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pomoci členům skupiny v tom, aby vyjádřili, jaké společné aktivity by uvítali (diskotéka, návštěva kina, adopce zvířete ze ZOO). - Pomoci skupině v tom, aby naplánovala a uskutečnila činnosti, které povedou k dosažení těchto společných cílů. <p><i>„Bdít“ nad dodržováním norem, které byly stanoveny.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - vést členy skupiny k tomu, aby sami dokázali reagovat na porušování společně dohodnutých pravidel viz lekce 7.1. <p><i>Vždy po nějaké době nechat členy skupiny vyjádřit, co se jim na skupině líbí a co by případně chtěli jinak.</i></p>	<p>⇒ Aktivity zaměřené na podporu skupinové identity.</p> <p>⇒ Dostatek času, který spolu může skupina trávit při zvenku nestrukturovaných činnostech.</p> <p>⇒ Aktivity zaměřené na vyjadřování vlastní spokojenosti či nespokojenosti s fungováním skupiny.</p>

(Dubec, 2007, s. 7–8)

Příloha B *Dotazník pro zpětnou vazbu od žáků na adaptační program*

HODNOCENÍ ADAPTAČNÍHO PROGRAMU

1) Jakou známkou bys ohodnotil/a kurz? (zakroužkuj)

1 2 3 4 5

Hodnocení zdůvodni:

.....
.....
.....

2) Doplň následující věty:

Na programu se mi nejvíce líbilo.....

.....

Na programu se mi nelíbilo.....

.....

Přínos adaptačního kurzu spatřuji v.....

.....

Díky adaptačnímu kurzu jsem.....

.....

Spolupráce se nám s třídou.....

.....

Komunikace mezi námi byla.....

.....

S třídou se nám na adaptačním kurzu dařilo to, že.....

.....

Příště bych na adaptačním kurzu udělal/a jinak to, že bych.....

.....

Nejvíce mě překvapilo.....

.....

Po adaptačním kurzu se ve třídě cítím.....

.....

Naši třídu bych ocenil/a za.....

.....

Z programu si odnáším.....

.....

3) Prostor pro tvé další vyjádření:

.....

.....

.....

Děkujeme za vyplnění!

prohloubení vztahů
zlepšení komunikace
větší týmovost
stmelení třídy úspěšný
ničem
poznání ostatních spolužáků
zlepšení spolupráce
poznání ostatních spolužáků, se kterými jsem se před tím ještě nebavila
zlepšení vztahů ve třídě
nová přátelství
sblížení se

Obrázek 1 Třída informanta 4

stmelování třídy
lepší spolupráci
zážitky
seznamování
komunikaci
ostatních lidech
známe se lépe
toleranci a respektu

Obrázek 2 Třída informanta 1

přátelství
možnosti vyjádřit myšlenky
sblížení seřanosti třídy
zlepšení kolektivu
poznání
komunikaci spolupráce
nových informací o třídě
nových přátelství
cítím se v kolektivu pohodlněji

Obrázek 3 Třída informantky 5

společných zážitcích
tom, že nás to více sblížilo
spolupráci
kolektivu důvěře
hlubším seznámení
poznání jmén propojení třídy
zlepšení komunikace
tom, že jsme se více bavili
posun ve třídě
zlepšení atmosféry

Obrázek 4 *Třída informantky 6*

poznání nových lidí
třídy komunikaci
více jsme se poznali
nemám pocit, že to něčemu pomohlo

Obrázek 5 *Třída informantky 2*

sblížení
dobrém
lepší komunikaci se spolužáky
přátelství pevnější kolektiv
více komunikování se spolužáky
nevím
seznámení se
naprostém klidu
zlepšení kolektivu
více jsme se poznali

Obrázek 6 *Třída informantky 3*

Příloha D Z adaptačního programu si odnáším...

kamarádství s novými lidmi
nové poznatky o spolužácích
respekt k ostatním
hru s kameny
srandu hry táhnutí za jeden provaz
hezkou vzpomínku empatii
asi vše
zážitky
menší strach z mluvení s ostatními
zábavu
že základ kolektivu tvoříme my a je na nás jaký bude
nevím zkušenosti o spolupráci
nové informace
Igora (slepici
prohloubení vztahů

Obrázek 7 Třída informanta 4

vzpomínky
pobyt v chatce
důvěru k lidem
neodsuzování
všechno
hodně věcí zkušenosti
že bychom měli více komunikovat
že nemám dělat rozdíly
jména lidí ze třídy

Obrázek 8 Třída informantky 3

že jsme všichni na jedné lodi
 super zážitky
 lepší pocit jména
 že jsme všichni jenom lidé
 pozdravy
 zážitky
 vzpomínky zábavu
 srandu
 že ať se děje cokoliv, furt si jich budu vážit
 radost při hrách že musíme spolupracovat
 že spolu vždy táhneme za jeden provaz
 myšlenky z kartiček

Obrázek 9 Třída informantka 1

různé hry skvělejší pocit
 zážitky vtipný hry
 informace o spolužácích
 nové věci nebo poznatky být ohleduplný že snad bude v pohodě třída
 nesmíme neustále koukat jen na to špatné nové informace
 že si více pamatují jména ostatních
 příjemný pocit
 vzpomínky vtipné hry
 že není tak hrozné se seznamovat s novými lidmi
 záchvaty smíchu
 věci o ostatních
 přelézání propasti že každý se chová jinak
 dobré zkušenosti, čas strávený se třídou
 že se můžu na spoustu lidí obrátit

Obrázek 10 Třída informantky 5

že se má spolupracovat
nové info o spolužácích
dobrou náladu
lod'ku souhru hry
zážitek
vzpomínky
vše kolektiv
houpání v síti
fajn vstup do SŠ

Obrázek 11 *Třída informantky 6*

že si máme pomáhat
vše
hru s kameny
informace o spolužácích
jak se chovat v následujících rocích
odvahu

Obrázek 12 *Třída informantky 2*

Příloha E Ukázka části rozhovoru s informantkou 2

T: Dobrý den. Ráda bych se zeptala, jak se Vám a Vaší třídě daří od té doby, co jsme se od adaptačního kurzu neviděli?

I: Líbilo se mi, že jste to na tom adaptáku celé tak hezky nastavili a ono se to pak trochu zkomplikovalo. Zhruba potom na konci října jsme to zase měli pořešený. Vlastně to bylo tak, že dva kluci, kteří na tom adaptáku nebyli, pak celé klima narušili. Možná to bylo tím, že neměli ten náš úvod do kolektivní práce, spolupráce, zažitý s tím kolektivem. Měla jsem pocit, že na adaptáku byl nastaven takový pocit bezpečí a oni, tím že se toho neúčastnili, tak z toho vypadli. Ono tam hrálo roli asi víc faktorů, ale mám takový pocit, že kdyby tam byli na tom adaptáku, tak to úplně takhle dopadnout nemuselo. Na tom adaptáku to totiž bylo dobře nastavené a kluci potom potřebovali vyzkoušet hranice a trochu to přeháněli v různých směrech. Vlastně z těch deseti kluků mělo šest kluků nějaký problém...šedesát procent...to je relativně hodně. Myslím si ale, že díky tomu adaptáku a jak se to na začátku takhle nastavilo, tak se to lépe podařilo vrátit zpátky. Řekla bych, že oni se potom zase jakoby vrátili, zklidnili a pochopili, kam my chceme, aby šli. Od té doby nic nevyvedli, ale je možný že se něco vyštění.

T: Co děláte pro to, aby se opět nevykytly nějaké problémy?

I: Hodně o tom s nimi mluvíme, vracíme se k naší dohodě a k tomu, co jsme prožili na adaptáku, protože tam viděli, že to fungovalo.

T: Když navážu na to téma adaptáku, tak bych se chtěla zeptat, jaká jste měla očekávání od adaptačního kurzu?

I: Primárně jsem očekávala, že se třída seznámí, že se seznámí se mnou a já s nimi. Zároveň se očekávalo, že se seznámí ročníky navzájem, takže i navázání mezi třídama, aby se poznali všichni prváci, kteří v tom prvním ročníku jsou. Myslím si, že to všechno se povedlo.

T: Jak byste hodnotila naplnění či nenaplnění vašich očekávání?

I: Myslím si, že se naplnila...žáci se seznámili, mezi sebou i s učiteli. Vlastně to splnilo i něco na víc, mě se hodně líbila ta vaše část, která byla zaměřená na vztahy a my jsme to měli pojatý více sportovněji. Celkově to tak bylo vyrovnaný...byl sport, byla zábava, pak ta vaše část zaměřená na vztahy ve třídě a spolupráci. Jediný co, tak nás bylo hrozně moc, jak tam byly všechny ty ročníky.

T: Jak byste hodnotila volbu aktivit na adaptačním kurzu?

I: Určitě už bych nedávala nic dalšího, těch aktivit bylo moc a oni moc neměli prostor na nějakou spontánní komunikaci a spontánní navazování vztahů. A jak už jsem

říkala, tak mě ty typy aktivit přišly vyvážený, poměr sportovního vyžití, zábavy a práce na těch vztazích byl fajn.

T: Jak vám vyhovovala délka kurzu?

I: Uprímně si myslím, že pro děti je lepší to mít na dva dny. Pro učitele a organizátory je to strašný. Poměrně vyčerpávající je je hlídat ty dvě noci.

T: Když říkáte, že je to lepší, tak v čem spatřujete výhody vícedenních adaptačních kurzů?

I: Oni vlastně mají mnohem více času, pokud jim ho tedy dáme, se poznat, projevit. Ten první den přeci jenom může působit nervozita a žáci se kontrolují, nebo se chovají tak, jak by se přirozeně nechovali. Kdežto čím dýl jsou spolu, tak tím větší je tam tendence, aby se otevřeli, jednali spontánně a byli takoví, jací opravdu jsou. Myslím si, že dlouhodobě to člověk nevydrží se přetvařovat. Ty lidi poznáte víc, když jste s nimi dýl.

T: Jaký vliv si myslíte, že mělo Vaše aktivní zapojení do programu?

I: Já jsem se snažila je nerušit, zbytečně nemluvit, aby měli prostor oni. Když jsem se zrovna neúčastnila aktivit, tak jsem je mohla pozorovat a měla jsem úžasnou příležitost je vidět v akci, aniž bych to musela celé řídit... bylo mi komfortní, když jsem to nemusela řídit a byla jsem jenom pozorovatel, takže jsem to vnímala možná více a z jiného úhlu. Naopak to, že jsem se zapojila, něco jsem si zkusila a dělala s nima, mi už nedávalo možnost sledovat, protože jsem se do toho také vžila. Pro mě bylo lepší zůstat stranou a nechat ty kluky ukázat co v nich je, jak komunikují a byla jsem překvapená tím, jak reagovali a měli chytrý a dospělý odpovědi.

T: V čem Vám bylo přínosné to, že jste mohla být v roli pozorovatele?

I: To že jsem mohla pozorovat, tak tím jsem je více poznala, udělala si takový obrázek, abych znala osobnosti těch dětí a tím je třeba i lépe pochopila. S tím vším se dá potom pracovat, když mají třeba nějaký problém. Když se něco děje, tak víme, na čem máme stavět a víme jakoby, co si k sobě můžeme dovolit...co já si k nim můžu dovolit.

T: A naopak co mohlo přinášet vaše zapojení do aktivit?

I: Kdybych to řekla jednoduše, tak jsem si hrála s nima a oni viděli, že nejsem jenom ten učitel a autorita, ale tak nějak jsem vnímala, že jsem se jim přiblížila...hrála jsem si taky a nebyla jsem tam učitel. Viděli, že si s něma můžu, umím a jsem ochotná si hrát.

...