

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv adaptačního kurzu na vztahy ve třídě

The impact of the adaptation course on classroom relationships

Bc. Pavla Svobodová, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Šároch, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pedagogiky pro střední školy

Studijní obor: N PG-ČJ 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vliv adaptačního kurzu na vztahy ve třídě potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Lubná 8.7.2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce PhDr. Jaroslavu Šarochovi, Ph.D. za odborné připomínky a cenné rady v průběhu vypracování této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem adaptačních kurzů na vybrané základní škole v Rakovníku, kde každý rok probíhají v šestých třídách. Teoretická část shrnuje poznatky o adaptačních kurzech, jejich funkcích a cílech, popisuje program kurzu vybrané základní školy a reakce jejích žáků. Diplomová práce si klade otázku, zda adaptační kurz splnil svůj účel, jak jeho program vnímají žáci, třídní učitelé a metodik prevence. Současně je položena otázka, zda žáci, kteří se kurzu nezúčastnili, měli problémy začlenit se mezi ostatní spolužáky. Kvantitativní výzkum zaměřený na spokojenost žáků s adaptačním kurzem je doložen dotazníky, které žáci vyplnili bezprostředně po ukončení kurzu. Práci doplňují kvalitativní rozhovory s třídními učiteli jednotlivých tříd, kteří propojí dotazníky žáků se svými zkušenostmi z předchozích let, pozorováním žáků během kurzu a vyhodnocením vztahů mezi žáky s půlročním odstupem, a metodikem prevence. Dále byl proveden rozhovor s metodikem prevence zaměřený na obsah adaptačního kurzu a jeho aktualizaci v průběhu let.

KLÍČOVÁ SLOVA

adaptační kurz, 2. stupeň základní školy, klima třídy, prevence rizikového chování

ABSTRACT

My thesis deals with the topic of adaptation courses at a primary school in Rakovník, where they are held every year in the sixth grade. The theoretical part summarizes the knowledge about adaptation courses, their functions and goals, describes the course programme of the selected primary school and the reactions of its pupils. It asks whether the adaptation course has fulfilled its purpose, whether the pupils have established friendly relations with each other and feel a sense of team spirit. It seeks to answer whether some pupils have already displayed risky behaviour during the course, such as bullying or dangerous behaviour due to autism spectrum disorder. At the same time, the question is asked whether pupils who have not attended the course have had problems fitting in with other classmates. Team bonding is verified by questionnaires completed by pupils immediately after the course. The work will be complemented by qualitative interviews with the prevention methodologist and class teachers, who will link the pupils' questionnaires with their experiences from previous years, observations of pupils during the course and an evaluation of the relationships between pupils six months apart. The prevention methodologist will also comment on whether there have been any changes in the organisation of the adaptation course over the years.

KEYWORDS

adaptation course, lower secondary school, classroom climate, prevention of risky behaviour

Obsah

1 Teoretická část.....	9
1.1 Školní socializace.....	9
1.1.1 Socializační působení vrstevnické skupiny dle Vágnerové.....	10
1.2 Klima třídy.....	11
1.2.1 Osobnost žáka a učitele.....	12
1.2.2 Žák jako činitel budování školního klimatu.....	13
1.2.3 Učitel jako činitel budování školního klimatu.....	14
1.2.4 Osobnost a zvládání zátěžových situací.....	17
1.3 Prevence rizikového chování.....	17
1.3.1 Rizikové chování.....	18
1.3.2 Metodik prevence.....	18
1.3.3 Třídní učitel jako součást primární prevence.....	20
1.3.4 Preventivní program vybrané základní školy.....	21
1.4 Zážitková pedagogika.....	21
1.5 Adaptační kurz.....	24
1.5.1 Historie adaptačních kurzů na vybrané škole.....	25
1.5.2 Umístění adaptačního kurzu.....	26
1.5.3 Program adaptačního kurzu.....	27
2 Empirická část.....	36
2.1 Kvantitativní výzkum.....	36
2.1.1 Výzkumné otázky.....	36
2.1.2 Evaluační dotazník pro žáky.....	37
2.1.3 Výsledky dotazníkového šetření.....	39
2.1.4 Vyhodnocení výzkumných otázek kvantitativního výzkumu.....	47

2.2 Kvalitativní výzkum.....	49
2.2.1 Výzkumné otázky.....	51
2.2.2 Vyhodnocení programu adaptačního kurzu.....	52
2.2.3 Popis participantů.....	58
2.2.4 Vyhodnocení interview s třídními učiteli.....	63
2.2.5 Metodik prevence – popis participanta.....	64
2.2.6 Vyhodnocení interview s metodikem prevence.....	67
2.2.7 Vyhodnocení výzkumných otázek kvalitativního výzkumu.....	68
Diskuse.....	70
Závěr.....	71
Seznam použitých informačních zdrojů.....	72
Seznam tabulek.....	74

Úvod

Člověk během svého života čelí různým nástrahám a výzám, a to už od svého narození. Každý jedinec se s novými situacemi vyrovnává odlišným způsobem podle vlastního vnímání.

Žáci by se v průběhu školní docházky měli naučit nejen číst, psát, počítat a vše, co obsahují tematické plány jednotlivých předmětů, ale měli by být schopni i vytvářet a udržovat sociální vazby. Právě ve školním prostředí je možné učit se takové vztahy tvořit, pracovat na nich a učit se i mnoho nového o sobě, svém vnímání a reagování. Pro získávání soft skills se jako ideální jeví projektové dny, výlety, sportovní kurzy i adaptační kurzy, při kterých začleňování do kolektivu probíhá nenásilnou formou a jsou využívány poznatky pedagogiky volného času někdy označované jako zážitkové pedagogiky.

Autorka považuje socializaci žáků ve třídě a dobré vztahy s nimi i mezi nimi za základ pro kvalitní vyučování. Vzhledem k tomu, že na vybrané škole, kde prováděla výzkum, pracuje jako učitelka a po dvou letech praxe jí bylo svěřeno třídnictví 6. ročníku, zajímalo ji, jestli je adaptační kurz funkční součástí socializace a adaptace na 2. stupni základní školy. Autorka chtěla hlouběji proniknout do zvolené problematiky, proto se rozhodla realizovat tento výzkum. Chtěla zjistit, zda realizace adaptačního kurzu naplní její představy o tom, že žáci se navzájem lépe poznají, naleznou vhodné způsoby komunikace a vybudují pozitivní klima třídy. Zajímalo ji rovněž názor třídních učitelů a metodika prevence na budování vztahů mezi žáky během adaptačního kurzu. Jako začínající učitelce se jí to jevilo velmi podstatné.

Diplomová práce s názvem Vliv adaptačního kurzu na vztahy ve třídě má za cíl zjistit, zda adaptační kurz v 6. ročnících základní školy splnil svůj cíl. Zkoumá, jak žáci vnímají organizaci adaptačního kurzu, zda díky němu své spolužáky lépe poznali a co by žáci na organizaci změnili. Kvantitativní část výzkumu je doplněna kvalitativním výzkumem u třídních učitelů a metodika prevence pomocí interview.

Teoretická část shrnuje poznatky o socializaci žáků, klimatu třídy, primární prevenci rizikového chování, zážitkové pedagogice i o adaptačních kurzech, jejich funkcích a cílech, krátce zmiňuje historii adaptačních kurzů na vybrané základní škole, popisuje program

adaptačního kurzu, který je v empirické části doplněn komentáři z pozorování metodika prevence ve spolupráci s třídními učiteli a lektory.

Empirická část charakterizuje výběr výzkumného vzorku, popisuje zvolené výzkumné metody a argumentuje vhodnost jejich výběru. Součástí této části jsou i popsání výzkumné otázky pro kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní výzkum je bezprostřední reakcí žáků na absolvovaný kurz, kvalitativní výzkum je rozdělen na dvě části. Větší část kvalitativního výzkumu byla provedena po absolvování kurzu, menší část byla realizována s půlročním odstupem, aby třídní učitelé a metodik prevence mohli subjektivně posoudit změny ve svých třídách. Součástí kvalitativního výzkumu je i vlastní pozorování, neboť autorka práce se tohoto adaptačního kurzu zúčastnila jako třídní učitelka jedné ze tříd.

1 Teoretická část

Teoretická část definuje adaptační kurz jako nástroj k dosažení školní socializace v rámci jedné třídy jako malé sociální skupiny, budování příjemného klimatu třídy a prevence rizikového chování pomocí poznatků ze zážitkové pedagogiky. V kapitole Adaptační kurz jsou rovněž zahrnuty podkapitoly týkající se historie realizace adaptačních kurzů na vybrané škole a konkrétní program adaptačního kurzu realizovaného v září 2022.

1.1 Školní socializace

„Školní socializace má řadu specifíků, která vycházejí z charakteru školní třídy jako sociální skupiny, z dlouhodobosti socializačního působení, z koncentrace tohoto působení do období citlivého vývoje dítěte. Škola je také sociálním prostředím, kde se setkávají dva základní systémy – systém světa dospělých a systém světa vrstevníků.“ (Procházka, 2012, s. 127)

Vrstevnické skupiny představují přirozenou formu života dětí a mládeže. Jsou to skupiny, které charakterizuje věková, ale také názorová blízkost, z níž vyplývá souhlasné jednání. Vrstevnické skupiny mají značný vliv na rozvoj osobnosti, a to jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. Patří často k referenčním sociálním skupinám, to znamená skupinám, s nimiž se jedinec identifikuje nebo by se rád identifikoval. Proto také přebírá jejich normy chování, postoje, hodnoty.

V prostředí vrstevnických skupin probíhá základní proces socializace. Děje se to vstěpováním různých životních cílů, zásad, norem, pravidel jednání a vzorů chování. Vrstevnické skupiny mohou také nabídnout společné zážitky, možnosti sebeuplatnění a pocit nezávislosti na dospělých. Daleko víc než jinde se v nich uplatňují vztahy rovnoprávnosti. (Kraus, 2014)

Během života dochází k mnoha zlomovým okamžikům každého jedince. Mezi ně patří i nástup do školního kolektivu. Největší nápor na osobnost probíhá při změně vzdělávacího ústavu, zpravidla při nástupu do 1. ročníku základní nebo střední školy. Pro některé žáky se ale také může jednat o změnu při nástupu na 2. stupeň. Některé školy jsou pouze prvostupňové, poté žáci musejí přecházet na jinou školu. Další třídy se z důvodu přestupů části žáků do jiných tříd a škol mění, čímž se mění i složení a klima celé třídy.

Školy k tomuto trendu přistupují různě. 3. základní škola v Rakovníku pořádá na začátku školního roku pro všechny třídy v 6. ročníku třídní adaptační kurz. Do školy přicházejí do 6. třídy žáci z okolních obcí, které disponují školou pouze s prvním stupněm, dále sama škola od školního roku 2020/2021 pravidelně otevírá třídu s rozšířenou výukou jazyků, kam mohou žáci nastoupit po úspěšném složení přijímacích zkoušek. Jiní žáci odcházejí do 1. ročníku víceletého gymnázia. Tím vzniká úplně nový třídní kolektiv, z ostatních kolektivů mnohdy zbudou pouhá torza, proto je potřeba podpořit vztahy, které se nově utvářejí.

1.1.1 Socializační působení vrstevnické skupiny dle Vágnerové

„Ve vztahu k dospělým je dítě v podřízené roli. K úspěšnému zvládnutí socializace je třeba rozvíjet i interakci na souřadné úrovni. Ve středním školním věku se dětská skupina stále více diferencuje. Děti zde mají určité, již relativně trvalejší role spojené s určitým postavením, které ovlivní i jejich budoucí socializaci (stejně tak jako sebehodnocení). Zkušenost, například s dominantní rolí, vede k rozvoji různých kompetencí. Zároveň má vliv na sebehodnocení a z toho vyplývající očekávání budoucí sociální pozice. To znamená, že z charakteru současné role vyplývá větší pravděpodobnost opětovného získání podobné role i v budoucnosti, v jiných sociálních skupinách a podobně.

Socializační pokrok se projeví i diferenciací sociálních aktivit, rozvojem nových stereotypů chování a respektováním specifických norem dětské skupiny. Normy vrstevnické skupiny začnou mít postupně větší význam než obecně proklamované normy dospělých. K jejich zásadnější převaze dojde ovšem až v době dospívání.

Významným signálem socializačního pokroku ve středním školním věku je schopnost jednat jako skupina: jednotně a koordinovaně, i když zatím ještě dost primitivně. Skupina může dát najevo svůj postoj, například odmítání nebo nadšení. V této době je velmi důležité být vrstevnickou skupinou akceptován. Je to zkušenost, kterou nelze získat jinak a která je významná pro zvládnutí různých symetrických sociálních rolí v budoucnosti.“ (Vágnerová, 2004, s. 280–281)

Zmíněné rozdíly se ve středním školním věku projeví běžně i ve vrstevnické skupině, která je neměnná již několik let. Větším problémem se mohou stát ve chvíli, kdy dítě tohoto věku vstoupí do úplně nové skupiny nebo se jeho skupina výrazně promění. Vzhledem k

tomu, že tato situace nastává v 6. ročnících vybrané základní školy v Rakovníku, adaptační kurzy byly zvoleny jako řešení této situace. Nejen socializace, ale i osobnost jednotlivých žáků přispívá ke klimatu třídy.

1.2 Klima třídy

V každé lidské skupině se při interakci vyskytuje cosi „nehmatatelného“, co každý jedinec pociťuje. Tuto atmosféru lze označit jako klima. Vyučování patří mezi specifický druh interakce odehrávající se v poměrně velké skupině lidí. (Průcha, 2017) Klima třídy ovlivňuje utváření vzájemných vztahů mezi žáky a současně je vytvářeno vzájemnými vztahy žáků. Ovlivňováno je klimatem školy a buduje se po celou dobu trvání třídy. Působí zde i učitelé svým výchovným a vzdělávacím stylem a vztahem k žákům. (Hadj-Moussová, 2012)

Dvořáček (2004) rovněž uvádí, že třídní učitel by měl také usilovat o stmelování žákovského kolektivu již od prvního ročníku. Žák by měl být vychováván k odpovědnosti nejen vůči sobě, ale přiměřeně i k odpovědnosti za úspěch třídy. Při ocenění výsledků jednotlivců by měl učitel vést žáky k přesvědčení, že osobní úspěch je do značné míry spojen i s úspěšnou prací ostatních žáků. Učitel může napomoci utváření kolektivu žáků organizováním společných činností, na které se žáci těší, a to i v době mimo vyučování (výlety, sportovní kurzy a podobně). Předpokladem je zájem učitele o tuto oblast výchovy a ochota vynaložit více času a osobního úsilí, než mu ukládá běžná pracovní povinnost. (Dvořáček, 2004)

Na sociální klima třídy působí i další faktory, mezi něž patří:

- fyzické prostředí, ve kterém se třída zdržuje (velikost místnosti, osvětlení, umístění místnosti v rámci zařízení, dostupnost dalších prostor)
- uspořádanost prostředí (úprava místnosti, výzdoba, příjemnost prostředí, vybavenost, dostupnost a funkčnost vybavení). (Hadj-Moussová, 2012)

V psychosociálním klimatu je kladen důraz na subjektivní perspektivu aktérů klimatu, což je nepřístupné vnějšímu pozorovateli. Aktéry jsou všichni žáci jedné třídy, skupinky žáků ve třídě, žáci jako jednotlivci, ať jsou více či méně výrazní ve svých projevech a

spolutvůrci klimatu se stávají i vyučující jednotlivých předmětů ve vyučovacích hodinách a rovněž i třídní učitel dané třídy.

Klima školní třídy se vyznačuje několika společnými znaky. Klima třídy je:

- skupinový, nikoli individuální jev, přičemž všechny skupiny aktérů mají určitý názor na klima dané třídy,
- sociálně konstruované, jeho vznik je podmíněn nejen osobní zkušeností jedinců, ale i vzájemným debatováním mezi všemi účastníky – mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči,
- sociálně sdílené – podoba klimatu se zpřesňuje v myslích aktérů, vyjevují se názory společné pro většinu aktérů, ale i ty názory, které patří jen jedné skupině osob, nebo ty názory, které patří jen jednomu jedinci a s ostatními se rozcházejí,
- ovlivňováno širším sociálním kontextem, do něhož lze zahrnout klima panující na dané škole, lokální zvláštnosti místa sídla školy, spádovou oblastí žáků a podobně.
(Mareš, Ježek, 2012)

Čapek (2010) uvádí, že z rozhovorů se žáky, studenty a učiteli vyplynuly následující složky klimatu a jejich důležitost pro motivaci a studijní úspěchy. Jedná se o podporu (pozitivní emoční naladění na školní práci), pořádek (smysluplně vymezená pravidla), účast (příležitost ke komunikaci), standardy (jasně definovaný soubor norem pro dosažení cílů), účelnost (užitečnost a užítost vzdělávání), odpovědnost (osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání), zájem o vzdělávání a jeho podpora (základní cíl práce učitele), očekávání úspěchu (žák dosáhne úspěchu, je schopen plnit zadané úkoly a v budoucnosti i překračovat své hranice), nestrannost (absence zvýhodňování, nadržování a nespravedlnosti), bezpečnost (neexistence psychického či fyzického násilí) a prostředí (čisté, příjemné, zajímavé komfortní prostředí třídy, školy). (Čapek, 2010)

1.2.1 Osobnost žáka a učitele

Průcha (2009) v Pedagogickém slovníku definuje osobnost třemi různými způsoby, a to z hlediska hovorového, psychologického a pedagogického. V hovorovém pojetí se jedná o významného, široce uznávaného člověka, který se liší svými vlastnostmi nebo výkony od ostatních lidí. V psychologickém pojetí se tak označuje každý člověk s jedinečnou

strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Důraz je položen na jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, na souhrn vnitřních determinant prožívání a chování. Existuje řada psychologických teorií osobnosti vysvětlujících její strukturu, projevy v chování člověka, její rozvoj v ontogenezi a její individuální odlišnosti. Pro pedagogiku se jeví stěžejním problémem rozvoj osobnosti vzdělávajících subjektů, prostřednictvím intencionální výchovy a edukace. (Průcha, 2009)

1.2.2 Žák jako činitel budování školního klimatu

Osobnost je fungující systém vzájemně propojených prvků či složek. Nedílnou součástí je tělesná konstituce včetně tělových pocitů, fyzických a fyziologických reakcí i psychosomatika. Vliv má rovněž temperament s vlastnostmi vzniklými především na základě typové charakteristiky fungování vyšší nervové soustavy a schopnosti, neboli předpoklady pro výkon určitých aktivit. Ze schopností je třeba zmínit hlavně:

- a) inteligenci, což je soubor schopností, který umožňuje řešit problémy,
- b) tvořivost, definovanou jako soubor velké řady různých schopností, mezi něž se nejčastěji řadí citlivost při vnímání skutečnosti, pružnost a rychlost produkce nápadů i jejich originalita, schopnost přetvářet významy věcí, zpracovávat nápad a podobně,
- c) paměť jako soubor schopností vztažných k příjmu informací, jejich selekci, uchovávání a znovuvybavení,
- d) představivost, což je specifická schopnost modelovat realitu zpravidla prostřednictvím vnitřních vizuálních obrazů, ale i představ zvukových či pocitových,
- e) komunikační schopnosti, které umožňují jednak vnímat, dekodovat a interpretovat komunikační signály, jednak tvořit a vysílat tyto signály jak v rovině verbální, tak i neverbální.

Do základních složek patří i kognitivní, poznávací (též učební) styly, což jsou způsoby, jimiž si jedinec osvojuje svět v nejširším slova smyslu. Je třeba neopomenout ani motivaci a potřeby jedince, kdy se hovoří o určitých zaměřeních osobnosti vyplývajících z pocíťovaného nedostatku/nadbytku a vnitřní potřeby k činnosti. Vliv má i soubor zejména

mravních zásad, postojů a regulačních mechanismů, jimiž jsou řízeny vztahy jedince a okolí označovaný jako charakter, doplněný o autoregulaci za účelem určitého jednání, vůli. Osobnost každého jedince ovlivňují i role, v nichž se nachází prakticky v jakékoli interakci s druhými a vnější projevy jedince, tedy chování a jednání, které je uskutečňováno vůči realitě. (Vališová, Kasíková, 2007)

Během školního působení se mění postoj žáka nejen ke svým spolužákům a učiteli, ale v jednotlivých obdobích školní docházky se mění i charakteristiky celých tříd a dochází k vzájemnému působení.

Ve středním školním věku, kdy s prepubertálním a pubertálním rozvoji osobnosti dochází k výraznému posunu ve vývoji třídní skupiny, sílí rovněž nejen potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky a zachování pravidel, ale narůstá i požadavek respektu dospívající osobnosti dospělými a odpoutání se od nich. Žák je schopen upozornit na reálná či domnělá příkoří a hájit svůj názor i proti mínění pedagoga. Žáci se připravují na budoucí život vznikem neformálních, zájmových skupin, hierarchie je pod kontrolou norem a postojů ostatních členů. Ve třídě se často vytvářejí dvojice, skupinky, party a dočasná seskupení. V tomto období závisí na učiteli, jakým způsobem využije interpersonálních vztahů, neformálního přístupu a vlastní přirozené autority při formování třídy, neboť právě třídní učitel by měl být koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žáků, své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy a jejímu vedení. (Čapek, 2010)

1.2.3 Učitel jako činitel budování školního klimatu

„V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů. Již u antických učenců se vytyčovaly požadavky na žádoucí rysy osobnosti učitelů a tyto snahy byly formulovány Janem Amosem Komenským a dalšími pedagogy–teoretiky.“ (Průcha, 2017, s. 188)

„Profese učitele je charakteristická svou náročností, učitel se ve své práci setkává s řadou zátěží, především se zátěžemi psychickými. Žádoucími rysy osobnosti učitele jsou vyrovnaná osobnost, odolnost vůči frustraci, prosociální zaměření, altruismus, etické a morální kvality, schopnost sebereflexe a odpovědnost. Důležitá je rovněž motivace volby učitelského povolání, protože z ní vyplývá učitelovo pojetí žáka a také osobní pojetí cíle

vzdělávacího působení. Mezi potřebné kompetence se řadí komunikační dovednosti, empatie, vřelost, otevřenost, pozitivní ladění a respekt k ostatním.“ (Hadj-Moussová, 2012, s. 58-61)

„Zvláštnost učitelské profese a rozdíl mezi učitelem a sebedokonalejším technickým zařízením je osobní vztah k žákům.“ (Dvořáček, 2004, s. 81) Učitel, který nehodlá zapomínat na možnosti komplexního rozvoje žáka, by se měl zaměřit na několik oblastí.

V oblasti přístupu k žákovi by měl:

- Vnímat žáka jako jednotu mnoha částí.
- Vnímat žáka jako živou bytost procházející ustavičnou proměnou.
- Vnímat žáka jako člověka, který má plné právo na jiné názory než učitel.
- Vnímat žáka jako někoho, komu pomáhá hledat cestu.
- Umožnit žákům spolupodílet se na tvorbě a řízení hodiny.
- Trvale vytvářet šance pro žáky na úspěch v učení.

V oblasti osobního vzdělání:

- Rozumět tématům pro osobnostní, sociální a etický rozvoj.
- Umět tato témata rozpoznat v praxi – nejen u sebe, ale i u druhých.

V oblasti vlastních osobních předpokladů:

- Být sám schopen změny.
- Být si vědom faktu, že ve škole je profesionálem na výchovu on sám. Současně ovšem: být si vědom, že on sám je ten, kdo poskytuje službu klientovi školy a být schopen přijmout za to odpovědnost.
- Být tolerantní, být schopen zvládat různost, počítat s tím, že otevření prostoru pro žáka může znamenat odchylku od učitelské představy o průběhu a náplni hodiny.
- Být tvořivý.
- Být kam až je to možné vzorem prosociální a pozitivní komunikace.

- Být fit.
- Nekonečně se vzdělávat. (Vališová, Kasíková, 2007)

Součástí učitelské praxe je i autorita. Průcha (2009) ji v Pedagogickém slovníku definuje jako legitimní moc uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišuje se autorita tradiční (formální), založená na postavení nositele autority v hierarchii nebo na jeho příslušnosti k určité sociální skupině, bez ohledu na jeho osobnostní kvality; a autorita neformální (vyplývá ze svobodného uznání převahy v některé významné oblasti a pozitivního hodnocení jejího nositele) – ta může být dále autoritou racionální, kterou jedinec získal, protože vzhledem ke svým znalostem nebo jiným odborným předpokladům je pro určitou funkci logicky nejlepším kandidátem, nebo autoritou charizmatickou, danou zvláštními povahovými rysy jejího nositele. Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny.

Podle výsledků výzkumů (neformální) autoritu učitele u žáků vytváří zejména:

- způsob, jakým vyjadřuje svůj status,
- kompetentnost jeho vyučování,
- úroveň řízení činností ve třídě,
- účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Přirozená autorita učitele je rovněž důležitým momentem v utváření interpersonálních vztahů, v rozvíjení sociálního klimatu třídy a při vytváření atmosféry ve výuce. Její zdroje lze spatřovat zejména v osobnostních, sociálních a odborných kompetencích učitele. Mezi respektované dovednosti patří například komunikace, prevence konfliktů, humor, respektování žákových potřeb, poskytování sociální opory, schopnost spolupráce, pomoci a podpory, porozumění a tolerance, spravedlnost, profesionalita, odbornost a podobně. (Šafránková, 2011)

Z výše uvedeného je patrné, že z hlediska společenského postavení a věku je učiteli formální autorita vlastní. Pokud se jedná o autoritu přirozenou, na některých složkách je

možné pracovat, jiné se mění těžko, neboť jsou nezměnitelnou součástí osobnosti daného člověka.

Učitel je spolutvůrcem klimatu a jeho základním úkolem je utváření sociálního klimatu. Zvláštní funkci v tomto případě zastává třídní učitel, který by měl v přidělené třídě vynaložit nejvíce úsilí. Jeho úkolem je poznat žáky, vědět co na ně platí, jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit. Je jejich obhájcem, motivátorem a sociálním vzorem. (Čapek, 2010)

1.2.4 Osobnost a zvládání zátěžových situací

Zátěžová situace je taková, která u daného jedince vyvolává stav nadměrného zatížení nebo ohrožení. Hodnocení zátěžové situace zahrnuje jak kognitivní, tak emotivní složku. City jsou součástí hodnocení mnoha situací, zejména těch, které se nějak vymykají běžnému standardu. Zátěž může být zpracována jako výzva nebo může stimulovat potřebu obrany a úniku. Způsoby vyrovnání se se zátěžovými situacemi lze diferencovat podle toho, zda jsou vědomé nebo neuvědomované. Mezi oběma variantami existuje plynulý přechod, člověk zároveň může reagovat různě. Jako moderátory jsou chápány osobnostní vlastnosti, které umožňují odolávat zátěžím, eventuálně eliminovat jejich negativní důsledky. (Vágnerová, 2004)

1.3 Prevence rizikového chování

Výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, zdravému životnímu stylu, rozvoji pozitivního sociálního chování i psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací osobnosti je základní princip primární prevence, jejímž cílem je rizikovému chování v daných oblastech zabránit, nebo co nejvíce omezit škody působené jejich výskytem mezi žáky.

Aktivity a programy zaměřené specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků jsou označovány jako specifická primární prevence. Zahrnuje se do nich:

- a) všeobecná prevence se zaměřením na širší populaci bez dřívějšího zjišťování rozsahu problému nebo rizika,

- b) selektivní prevence se zaměřením na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšený výskyt rizikového chování,
- c) indikovaná prevence zaměřující se na jednotlivce a skupiny, u nichž byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky. (MŠMT, 2010)

1.3.1 Rizikové chování

Pedagogický slovník dělí rizikové chování na tři základní kategorie, které mají tendenci se sdružovat a vzájemně usnadňovat vznik jiné. Součástí je rovněž emocionální deprivace, stres s negativními účinky i negativní tlaky vrstevníků. Jako základní kategorie vyčleňuje zneužívání návykových látek, negativní chování v reprodukční oblasti a negativní psychosociální chování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vyděluje ve svých dokumentech do primární prevence rizikového chování u žáků sedm oblastí.

Jedná se o:

- a) agresi, šikanu, kyberšikanu a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intoleranci, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobii a homofobii,
- b) záškoláctví,
- c) závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus a gambling
- d) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- e) spektrum poruch příjmu potravy,
- f) negativní působení sekt,
- g) sexuální rizikové chování. (MŠMT, 2010)

1.3.2 Metodik prevence

Práva a povinnosti školního metodika prevence upravuje příloha č. 3/II vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve

znění pozdějších předpisů. Hlavní náplní činnosti metodika prevence jsou metodické a koordinační činnosti.

Metodik prevence koordinuje tvorbu preventivního programu školy a kontroluje jeho realizaci, dále koordinuje aktivity školy zaměřené na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů a participuje na jejich realizaci.

Současně vede činnost pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů, mezi něž patří například preventivní práce s třídními kolektivy, a koordinuje jejich vzdělávání v rámci této oblasti.

Školní metodik prevence rovněž koordinuje přípravy a realizuje aktivity zaměřené na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců s prioritou prevence rasismu, xenofobie a jiných jevů souvisejících s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti.

Metodik prevence koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, v jejichž kompetenci je problematika prevence sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s odbornými pracovišti, které působí v oblasti sociálně patologických jevů. Kontaktuje odpovídající odborné pracoviště a participuje na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů.

Shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a také vede písemné záznamy umožňující doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navrhuje a realizuje opatření.

Kromě metodických a koordinačních činností jsou součástí práce školního metodika prevence činnosti informační. K těm patří zajistit a předat odborné informace o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.

Školní metodik prevence prezentuje výsledky preventivní práce školy, získává nové odborné informace a zkušenosti. Vede a průběžně aktualizuje databázi spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů.

V neposlední řadě se školní metodik prevence zabývá poradenskými činnostmi. Zabývá se vyhledáváním a orientačním šetřením žáků s rizikem nebo projevy sociálně patologického chování, těmto žákům a jejich zákonným zástupcům poskytuje poradenské služby, případně zajišťuje péči odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli.

Spolupracuje s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participuje na sledování úrovně rizikových faktorů významných pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole.

Školní metodik připravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinuje poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními. (MŠMT, 2010)

1.3.3 Třídní učitel jako součást primární prevence

Součástí primární prevence je i práce třídního učitele spolupracujícího se školním metodikem prevence, a to především při zachycování varovných signálů a podílení na realizaci Preventivního programu a pedagogické diagnostice vztahů ve třídě.

V rámci své práce třídní učitel motivuje v souladu se školním řádem k vytvoření vnitřních pravidel třídy, důsledně dbá na jejich dodržování, aby vytvořil otevřenou a bezpečnou atmosféru pozitivního sociálního klimatu ve třídě, a podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky své třídy.

Součástí práce třídního učitele je zprostředkovat komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a garantovat spolupráci školy se zákonnými zástupci nezletilých žáků třídy. V průběhu svého působení třídní učitel postupně získává a udržuje si přehled nejen o osobnostních zvláštěnostech jednotlivých žáků dané třídy, ale i o jejich rodinném zázemí. (MŠMT, 2010)

1.3.4 Preventivní program vybrané základní školy

Vybraná základní škola má zpracovaný Minimální preventivní program, ve kterém upravuje témata nejen pro jednotlivé stupně vzdělávání, ale i pro každý ročník zvlášť. Obsah je zahrnut nejen do zvláštních programů, ale i do vyučovaných předmětů jako jsou rodinná a občanská výchova, tělesná výchova, přírodopis, chemie, dějepis i český jazyk a literatura. Je tedy patrné, že na prevenci rizikového chování se v rámci školy podílí mnoho vyučujících.

Další částí preventivního programu jsou pravidelné aktivity specifické primární prevence rizikového chování ve škole. Patří mezi ně adaptační kurz, tvorba ročníkových prací, sportovní kurzy, prodloužené výlety s exkurzí, společné projekty s ostatními městskými školami a divadelní soubor Janek. Další aktivity jsou specifikovány pro první stupeň základní školy. Nedílnou součástí preventivního programu je spolupráce s rodiči a jejich informovanost. Škola pořádá několik různých akcí během školního roku, na kterých rodiče mohou participovat jako účastníci nebo se stát pouhými diváky svých dětí. (MPP, 2023)

Z výše uvedeného je patrné, že povinnosti školního metodika jsou rozsáhlé. Účastí na adaptačním kurzu může metodik prevence poznat žáky důkladněji než během výuky, neboť s nimi společně s třídním učitelem tráví čas nepřetržitě, žáci jsou odtrženi od svých rodičů, tráví čas s lidmi, které buď neznají vůbec, nebo jen velmi povrchně a tím se dostávají ze své komfortní zóny. Z jejich chování během společných aktivit i ve volném čase je možné predikovat rizika, konzultovat je s třídním učitelem a pracovat s nimi v neformálním prostředí. Současně lze na tato zjištění a vytvořený vztah navázat při řešení konfliktních situací v dalším vzdělávání.

1.4 Zážitková pedagogika

Pod pojem zážitková pedagogika je možné zařadit i další termíny. Synonymem pro zážitkovou pedagogiku může být pedagogika volného času. Tu Průcha v Pedagogickém slovníku definuje jako „disciplínu pedagogiky, zaměřenou na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých.

Nabývá na významu díky některým protikladným jevům: roste množství volného času jako času, se kterým může člověk nakládat podle své vůle, a zároveň se tento prostor tzv. průmysl volného času a hromadné sdělovací prostředky snaží využít pro různé formy manipulace, zbavující ho právě jeho charakteristického znaku – svobodného využívání.

Roste výskyt nežádoucích forem chování (agrese, delikvence, zneužívání návykových látek), způsobených nudou („vakuum“) ve volném čase.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 198)

Součástí zážitkové pedagogiky je i výchova pro volný čas. Průcha ji charakterizuje jako „rozvíjení schopností žáků oceňovat volný čas jako hodnotu, využívat ho smysluplně a racionálně pro svůj rozvoj, plánovat a vybírat si vhodné činnosti.

Vztahuje se k intelektuálním, estetickým, tvořivým a výrazovým činnostem; k participaci a diváctví, k rekreaci a relaxaci. Je součástí všeobecného vzdělávání orientovaného na rozvoj osobnosti. Je realizována formou mezipředmětových témat ve všeobecně vzdělávacích předmětech a podporována v mimotřídních činnostech a v mimoškolním vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 346)

Zážitkovou pedagogiku lze rovněž charakterizovat jako výchovu prožitkem. Jedná se o programy organizované zpravidla formou fyzicky náročné činnosti, spojené s určitou mírou rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí, popřípadě v tělocvičných zařízeních (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce).

Jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Pelánek (2008) ve své publikaci Příručka instruktora zážitkových akcí uvádí, že základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky. Rovněž ovšem upozorňuje na to, že samotný zážitek ještě nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Podstatný rozdíl tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal.

Prostřednictvím zážitku nelze zpracovat všechna témata, pro učení prostřednictvím zážitku jsou vhodné dovednosti a postoje, především sociální učení (sebepoznání, spolupráce), měkké schopnosti (práce v týmu, vedení lidí, vztahové a komunikační dovednosti), životní postoje (tolerance, odpovědnost) a metody řešení problémů (kritické myšlení).

Současně není možné zahrnout účastníky množstvím her, neboť zážitky z nich se začnou překrývat a účinek mizí. Přínos pro účastníky má zážitek v případě, že dostanou čas na vstřebání a zpracování, což se děje prostřednictvím zpětnovazebního rozboru, nebo rozšiřováním komfortní zóny, což může být na úkor příjemného pocitu. Jakmile je upřednostněn příjemný zážitek před výchovou, vytratí se původní cíl a organizace zážitkových aktivit sklouzne k zážitkovému konzumu. (Pelánek, 2008)

Nejen v zážitkové pedagogice je důležitý vztah mezi účastníky, který začíná kontaktem, setkáním vychovatele s mladým člověkem. Jestliže vychovatel mladého člověka zaujme, vznikne vztah. Výchovné působení se projeví postupným přiváděním mladého člověka k poznání a přijetí určitých hodnot, na které ve výchově cílíme. Nestačí ovšem o těchto hodnotách mluvit, je vhodné, aby je vychovávaný v praxi viděl, vycítil a zažil. Hodnoty vychovatele mladého člověka nezaujmu, pokud jej nezaujme sám vychovatel.

Funkční a pro obě strany přínosný vztah předpokládá, že jsou jasně vymezeny hranice, které jsou oběma stranami akceptovány a respektovány. Profesní vztah vyžaduje, aby nedocházelo k uspokojování potřeb dospělého na úkor potřeb dítěte. Vychovatel by měl být pro žáky zdrojem kladných pocitů a měl by jim poskytovat pocit jistoty a bezpečí. Záměrným pěstováním a chráněním dobrých vztahů k nejbližším lidem předchází vychovatel syndromu vyhoření.

Vychovatel nemá totožné postavení jako učitel, který je vázaný Školním vzdělávacím programem (ŠVP) a dalšími dokumenty. V případě, že se učitel účastní aktivit zážitkové pedagogiky, stává se z něj spíše vychovatel. V obou těchto rolích je nezbytná komunikace. Pedagogická komunikace má svá specifika, v případě zážitkové pedagogiky může ovšem probíhat volněji. V této oblasti je v komunikaci:

- možné změnit prostředí, což podnítl aktivitu dětí,
- příležitost pro žáka spontánně projevit své názory, postoje, pocity,

- možné uplatnit co nejpřesnější formy práce,
- dostatek příležitostí k individuálním kontaktům,
- možné přizpůsobit kvantitu a kvalitu sdělovaných informací momentální úrovni výkonnosti jedinců,
- příležitost hovořit s žáky o jejich zájmech, starostech a problémech,
- s dostatkem času všimnout si i mimoslovních sdělení a odhalovat skryté významy sdělení,
- možné dát důraz na citové aspekty vztahu mezi vychovatelem a žáky.

Při práci s žáky je třeba zaujmout stanovisko, jaký přístup k nim vyučující zvolí. Nejen v případě zážitkové pedagogiky se jeví participativní přístup jako jeden z nejvhodnějších, neboť žákům umožňuje v rostoucí míře podílet se na své vlastní výchově. Tento přístup ale vyžaduje, aby vychovatelé, učitelé a jiní lidé pracující s žáky u nich rozvíjeli:

- ochotu převzít odpovědnost za vlastní jednání,
- dovednosti spojené s plánováním a rozhodováním,
- schopnosti převzít odpovědnost například za část programu,
- schopnost a ochotu zapojit se do manažerských odpovědností spojených s provozem zařízení nebo organizace. (Pávková, 1999)

1.5 Adaptační kurz

Metodický portál RVP (Rámcový vzdělávací program) definuje adaptační kurz jako usnadnění vstupu žáků do nového kolektivu, slouží k vzájemnému poznávání spolužáků a navázání vztahu s novými učiteli. Jsou realizovány mimo rámec pravidelné školní výuky – nejčastěji formou vícedenního pobytu mimo školu. Programy adaptačních kurzů využívají metod zážitkové pedagogiky, jejich součástí jsou hry v přírodě, psychosociální hry, sportování, turistika a další aktivity. Kurzy pomáhají žákům a studentům urychleně se přizpůsobit prostředí nové školy a třídy, stmelení kolektivu i přijetí nových povinností.

Adaptační kurzy jsou zpravidla pořádány:

- pro děti nastupující do 1. třídy
- při vstupu na 2. stupeň základního vzdělávání (do 1. ročníku víceletého gymnázia)
- při nástupu žáků na střední školy.

Cíle adaptačního kurzu jsou:

- dosáhnout vzájemné spolupráce jedinců ve skupině
- poznat schopnosti a dovednosti jedinců i skupiny jako celku
- umožnit jednotlivcům snáze najít své místo ve skupině
- předcházet negativním sociálně patologickým jevům (šikana, kriminalita, alkoholismus, xenofobie). (wiki.rvp.cz, 2011)

Cílů adaptačního kurzu se dosahuje pomocí zážitkové pedagogiky, jejímž cílem je aktivní trávení volného času. Účastníci nepřijímají pasivně předloženou zábavu, ale sami musí vyvinout aktivitu, aby smysluplně trávili volný čas.

Přínosy pro účastníky jsou:

- noví známí, kontakty, budování sociálních skupin, stmelování týmů;
- rozvoj sociálních dovedností (komunikace, spolupráce, vedení lidí, tolerance);
- rozvoj fyzické kondice, obratnosti;
- rozvoj tvořivosti, fantazie, představivosti;
- pobyt v přírodě, kontakt s přírodou, poznávání přírody, krajiny;
- sebepoznání, vytržení ze stereotypu, zamyšlení se nad tím, jak mě vidí druzí, kam směřuji;
- inspirace, nové náměty pro život, motivace pro změny;
- zábava, dobře strávený volný čas, vzpomínky. (Pelánek, 2008)

1.5.1 Historie adaptačních kurzů na vybrané škole

3. základní škola v Rakovníku organizuje adaptační kurzy pouze pro žáky 6. ročníků, tedy při vstupu na 2. stupeň základního vzdělávání. Důvod je nejen to, že žáci z prvostupňových

tříd jsou na základě zájmu a úspěšnosti u přijímacích zkoušek přerozděleni do nových tříd, ale i to, že na 2. stupeň přichází množství žáků z okolních obcí, které disponují školami pouze s 1. prvním stupněm základního vzdělávání. Adaptační kurzy podporují rovněž výzkumy z psychologie a sociální pedagogiky.

Adaptační kurzy mají na dané škole mnohaletou tradici. Tyto kurzy jsou pořádány pro všechny šesté ročníky na zdejší škole, zpravidla jsou otevírány čtyři třídy. Nejen vedení školy, ale i třídní učitelé si uvědomují, jak důležité je nastavit vztahy v novém nebo pozměněném kolektivu co nejdříve. Žáci by měli dospět k toleranci a respektu, což je základem pro práci s třídním kolektivem v dalších ročnících.

Řadu let si tyto kurzy organizovala škola sama, na programu spolupracoval školní metodik prevence, výchovný poradce a třídní učitelé daných ročníků. Od školního roku 2019/2020 škola využívá dvou odborně školených lektorů k přípravě a vedení kurzu. Výhodou této spolupráce je fakt, že pedagogové mohou třídy pouze pozorovat a pokud se do programu zapojí, tak jako kapitáni týmů nebo rovnocenní partneři žáků, čímž se mezi nimi stírají rozdíly v autoritě.

1.5.2 Umístění adaptačního kurzu

Adaptační kurzy se pořádají v rekreačním zařízení Pod Kempem v Jesenici u Rakovníka, které se nachází ve velmi příjemném prostředí rakovnické pahorkatiny v katastru obce Jesenice. Jedná se o rekreační oblast s rozsáhlými lesními komplexy a několika rybníky. Středisko umožňuje ubytování v chatkách nebo hlavní budově. Škola upřednostňuje hlavní budovu, neboť při adaptačních kurzech využívá, zvláště při nepříznivém počasí, i vybavené učebny a velký taneční sál, které se zde rovněž nacházejí. Venkovní aktivity se uskutečňují na místním volejbalovém hřišti, využity jsou i okolní travnaté plochy, ohniště a nedaleký les. Pro adaptační kurz se toto prostředí se svým vybavením jeví jako ideální pro plnění rozličných aktivit, seznamování se mezi sebou a poznávání silných a slabých stránek nejen svých, ale i svých spolužáků. (podkempem.cz, 2015)

1.5.3 Osobnost instruktora

Na instruktora jsou kladeny velké požadavky na jeho dovednosti, neboť na akci vystupuje v mnoha rolích, jako je organizátor, pedagog, rozhodčí, herec, účastník. Role by měl hrát

přirozeně a plynule mezi nimi přecházet. Současně by měl být alespoň základní pedagogické a organizační dovednosti, schopnost jednat s lidmi, předstoupit před kolektiv. Ideální instruktor je flexibilní, schopný, tvořivý, nevyčerpatelný, překvapující, neupadá do stereotypu, stále se učí, svoji chybu považuje za příležitost k učení, pozoruje ostatní. Kromě toho má zdravé sebevědomí, zná svá slabá místa a je si vědom svých možností i hranic. Nejdůležitější je ovšem upřímnost, protože nikdo není ideální.

Hlavním cílem instruktora mají být účastníci, nikoli jeho vlastní zájmy. Rovnost mezi účastníky je velmi důležitá, její porušování a zvýhodňování instruktorů vede k výraznému podkopávání autority. Instruktor si dává realistické cíle a snaží se je naplnit, což znamená, že po dobu akce pro něj běžný vnější svět téměř neexistuje. (Pelánek, 2008)

1.5.3 Program adaptačního kurzu

Vzhledem k tomu, že vedení školy vyhodnotilo nástup na 2. stupeň do neznámého nebo změněného prostředí jako zátěžovou situaci, rozhodlo se pro pořádání adaptačního kurzu, který probíhá formou kempu ve volnočasovém zařízení dostupné vlakem. Toto zařízení žákům poskytuje ubytování, stravu pětkrát denně, vnitřní a venkovní prostory pro aktivity vybrané instruktory a diskutované s vyučujícími.

Adaptačního kurzu se účastní vždy dvě třídy najednou s třídními učiteli, doprovází je i školní metodik prevence. Úkolem třídních učitelů je pozorovat svoji třídu při různých aktivitách, případně se k nim připojit. Během programu by neměli zasahovat, toto je v kompetenci instruktora. Vyučující se vměšuje pouze na vyžádání instruktora nebo v případě porušení školního řádu či jiných předem stanovených pravidel.

Metodik prevence průběžně pozoruje obě skupiny, svoje postřehy konzultuje s třídními učiteli a instruktory. Pokud některou situaci společně vyhodnotí jako rizikovou, nadále s ní pracují, případně upravují aktivity tak, aby nenásilnou formou regulovali potenciální problém.

Program adaptačního kurzu na podzim roku 2022 byl následující.

PRVNÍ DEN – dopoledne

Úvod, představení, poučení, seznámení se s pravidly

Žáci na adaptační kurz přijíždějí se svými třídními učiteli vlakem. Z vlaku jdou pěšky do ubytovacího zařízení. Lektori v převleku jim přicházejí naproti a doprovází je na cestě. Po příchodu do ubytovacího zařízení jsou žáci představeni lektorům a je jim vysvětlen základní rámec programu, týkající se především časového rozložení. Školní metodik prevence provede poučení o bezpečnosti v průběhu celého adaptačního kurzu a žáci jsou seznámeni se základními pravidly kurzu, která odsouhlasí. Poté jsou rozděleni do jednotlivých pokojů, přičemž spolu nebydlí žáci z různých tříd, každá třída je usazena na vlastním patře a žákům je poskytnut čas na ubytování. Je vyhlášen čas na oběd, po krátkém odpočinku nastává první část programu.

PRVNÍ DEN – první část odpoledne

Jméno – pohyb

Žáci vytvoří kruh. Každý žák si vymyslí pohyb, který budou ostatní opakovat. Žák řekne své jméno a předvede pohyb, který budou všichni opakovat. Postupně se vystřídají všichni žáci. V druhém kole ukáží pohyb předchozího žáka, řeknou jeho jméno a poté předvedou svůj pohyb a řeknou své jméno. (RVP, 2008)

Cíl hry: navození atmosféry, procvičení paměti a jmen spolužáků, zvládnání emocí.

Mám rád všechny

Aktivita na motiv dětské hry Škatulata, hejbejte se. Jedná se o vnitřní variantu. Do kruhu se postaví židle v počtu o jednu méně, než je počet účastníků. Ten, na kterého se židle nedostala, stojí uprostřed kruhu a říká: „Mám rád všechny, ale nejvíc ty, kteří...“ Větu každý dokončí podle sebe. Ti, kteří souzní s tvrzením, například mají rádi čokoládu, se ze svého místa zvednou a musejí si sednout na jiné místo. Usadit by se měl i ten, který větu pronášel. Kdo se zvedne, nesmí se usadit zpět na své místo. Není ovšem podmínkou, aby všichni změnili své místo. Ten, kdo se nestihne posadit, zůstává uprostřed a opět doplňuje větu: „Mám rád všechny, ale nejvíc ty, kteří...“ (hranostaj.cz, 2010)

Cíl hry: vzájemně si naslouchat, soustředit se, seznámit se s ostatními, zapojit i méně aktivní jedince, střídat se

Matrix

Všichni žáci si promyslí své tři vlastnosti nebo koníčky, které jsou pro ně důležité, typické nebo by tak chtěli být vnímáni. Žáci se pohybují v prostoru, zastaví se u někoho a tomu sdělí své jméno a vlastnosti nebo koníčky a vyslechnou toho druhého. Vlastnosti tohoto člověka přejímají a poté pokračují k dalšímu. Takto postupně mění osobnosti podle dané osoby, se kterou se setkávají.

Cíl hry: aktivní naslouchání, soustředění se, respektování druhých, procvičení paměti i poznávání druhých.

PRVNÍ DEN – svačina a druhá část odpoledne

Šlacha

Žáci se rozdělí na dvě stejně velké skupiny. Jedna skupina chytí lano svázané do uzlu, vytvoří řadu za sebou a uzel si předává. Jednou si ho žáci podají nad hlavou a poté spodem mezi nohama, pak opět nad hlavou, mezi nohama a tak pořád dále, až se uzel dostane k poslednímu, který uzel odhazuje s výkřikem: „Šlacha letí!“ Uzel odhazuje co nejdále od druhé skupiny. Mezitím druhá skupina vytvoří co nejtěsnější kruh a po dobu, kdy si první skupina podává uzel z lana, obíhá vybraný žák jejich skupinku. Při výkřiku: „Šlacha letí!“ první skupina vytvoří co nejtěsnější kruh a vybraný žák jej obíhá. Druhý tým se přemístí co nejrychleji, utvoří řadu a předává si uzel. Vyhrává ten, kdo první oběhne kruh 50x.

Cíl hry: týmová spolupráce skupiny, vytvoření sounáležitosti se skupinou, soustředění se, zvládnání emocí a pohyb.

Tenisáky

Žáci vytvoří velký kruh a hází si hakisák nebo tenisák. Než odhodí míček, řeknou jméno žáka, kterému míček hází. Postupně se míček hodí všem žákům. Žáci si musí zapamatovat, komu v prvním kole míček hodili. V druhém kole musí žáci házet míček v přesném pořadí jako v prvním. Dalším jejich úkolem je vystřídat míček u všech žáků bez toho, aniž by jim spadl míček na zem. Po několika kolech je přidán druhý míček. Poté se hází míčky i od konce. Pokud to počasí dovolí, poslední kolo se hází nafukovací balonky naplněné vodou.

Cíl hry: seznámení se spolužáky, procvičení jmen, soustředění, týmová hra, střídání se, pohyb i zvládnání emocí.

PRVNÍ DEN – večere a večerní program

Manažeři

Tato aktivita nedělí žáky podle tříd, žáci jsou losováni bez ohledu na to, do jaké třídy patří. Hra je inspirována hrou Inženýři a manažeři, oproti ní má ale každá skupina ne čtyři, ale pět členů. Každý člen má svoji vlastní profesi a specializaci, současně ale také dostává předepsaný způsob komunikace. Mezi profesemi je boss, manažer, inženýr, výrobní referent a dělník.

Boss musí z určeného místa doběhnout do skladu, což je místo vybrané tak, aby na něj ostatní neviděli, prohlédnout si výrobek (obrázek nakreslený na papíru, kreslí a ukazuje jej instruktor, může to být domek, květina, sněhulák a podobně), vrátit se zpět a inženýrovi pomocí pantomimy předat popis výrobku. Manažer může na bosse mluvit, ale ten mu nesmí slovně odpovédět. Jakmile si je manažer jistý podobou výrobku, jde k inženýrovi a popíše mu vzhled výrobku. Inženýr výrobek nakreslí na papír a běží výkres ukázat výrobnímu referentovi. Obrázek nijak nekomentují a inženýr odchází popsat výrobek dělníkovi, který sedí u stolu a na základě popisu se jej snaží nakreslit se zavázanýma očima. Postupně si každý žák vyzkouší všechny pozice ve skupině, poté výsledek hodnotí instruktoři. Hodnocena je podoba výsledného obrázku s původní předlohou. Vyhrává ta skupina, které má obrázek nejpřesnější a nejpodobnější originálu. (Vecheta, 2009)

Cíl hry: vytvoření spolupráce, navázání kontaktu za ztížených podmínek, neverbální komunikace, práce pod stresem, soustředění se, procvičení paměti, pohyb, naslouchání.

DRUHÝ DEN – dopoledne

Po snídani a krátké hygienické přestávce se žáci účastní dalšího programu. Sestaví ze židlí kruh a komunikují pomocí komunikačního předmětu. Sdělují si zážitky z předešlého dne a rekapitulují den.

Bang

Žáci vytvoří kruh, lektor uprostřed kruhu ukáže na žáka a řekne Bang. Tento žák si musí sednout na bobek a žák po jeho levé a pravé ruce se na sebe otočí a pomocí koltu z prstů

střelí po druhém a vysloví jeho jméno. Čí jméno zazní dřív, ten umírá. Postupně se vystřílí všichni, až zbydou poslední dva. Ti se postaví k sobě zády. Lektor předem určí heslo, nějaké slovo, a vypráví příběh. Po každé větě udělají žáci krok vpřed. V momentě, kdy vysloví předem domluvené slovo, se žáci otáčejí, namíří a vysloví jméno toho druhého. Vítězem jen ten, který dříve vysloví jméno toho druhého. Hra je inspirována karetní hrou Bang.

Cíl hry: zopakování a procvičení jmen žáků, pohyb, koncentrace, naslouchání, postřeh a zvládání emocí.

Bažinky

Žáci dostanou určitý počet čistých papírů, které představují kameny, pomocí kterých se musí přemístit z jedné strany místnosti na druhou, z jednoho břehu na druhý. Žádný kámen nesmí být neobsazený, jinak připluje krokodýl, který jim kámen sebere. Musí vymyslet způsob, jak se všichni žáci ze třídy dostanou na druhou stranu. Jak jim postupně ubývají kameny, je obtížnější najít způsob přemístění. (hranostaj.cz, 2007)

Cíl hry: spolupráce skupiny, řešení problémů při konfliktní situaci, soustředění, pohyb, zvládání emocí.

Sochy

Žáci jsou rozděleni do několika menších skupinek. Jejich úkolem je vytvořit sochu za použití určitého počtu rukou a nohou. Počet se mění a ztěžuje se vytvoření sochy.

Cíl hry: týmová spolupráce, navazování kontaktu, respektování druhých, soustředění, řešení konfliktních situací, pohyb, zvládání emocí.

Autíčka

Hra autíčka byla inspirována hrou Procházka s důvěrou. Podporuje důvěru jednoho člena kolektivu k druhému. Žáci vytvoří dvojice. První si zaváže oči a představuje autíčko. Druhý si stoupne za něj, chytne jej za ramena a pomocí rukou jej řídí. Nesmí do ničeho nabourat. Komunikují spolu pouze podle předem domluvených zvuků nebo dotyky. Dítě, které vede, si může vyzkoušet vedoucí roli, v níž přejímá zodpovědnost za druhého a rozhoduje se, jak velkou volnost druhému ponechá. V druhém kole si vymění místo. (Vopel, 2009)

Cíl hry: vytvoření vzájemné důvěry mezi spolužáky, soustředění, spolupráce, naslouchání a pohyb

AB lajna

Aktivita známá rovněž jako Sociometrické řady. Na zem se natáhne lano a třída dostane za úkol seřadit se podle výšky tak, aby nikdo neopustil lano a současně se na postupu nesmí domlouvat slovně. Hra nutí hráče, aby se rychle dohadovali a dohodli pomocí neverbální komunikace. Dále musí zapojit fantazii ohledně přesunu. V dalším kole se seřadí podle data narození, délky vlasů nebo malíčků na ruce. Zadáání mohou být variabilní. (Šimanovský, 2015)

Cíl hry: řešení problému v rámci týmové spolupráce a s použitím neverbální komunikace, pocit sounáležitosti, pohyb.

DRUHÝ DEN – oběd

Něž odešli žáci na oběd, rozlosovali se do malých skupinek. Každá skupina si vylosovala jedno téma na večerní aktivitu – divadélka. Žáci si měli v době poledního klidu, který byl prodloužen o hodinu, připravit scénku na zadané téma.

DRUHÝ DEN – první část odpoledne

Třídní totem

Aktivita třídního totému byla inspirována aktivitou s názvem Strom, při níž si každá skupina během časového limitu vytvoří na zemi strom z přírodního materiálu. (Zouharová, 2012) Žáci si po odpoledním odpočinku vyšli do nedalekého lesa, kde se rozdělili do tříd. Jejich úkolem bylo za využití přírodních materiálů postavit nebo sestavit třídní totem, jenž by nesl symboliku jejich života ve třídě. Na tuto činnost měli vyhrazeno půl hodiny.

Cíl aktivity: vytvoření a upevnění pocitu sounáležitosti ve třídě, týmový duch a spolupráce, řešení problémů, kreativita.

Lesní golf

V lese jsou označeny stromy, u kterých je jamka, do níž se musí účastníci trefit. Každé družstvo dostane jeden tenisový míček a vyrobí si golfovou hůl z dostupných přírodních materiálů, provázků a lepenky. Od jedné jamky, stromu, je vidět na druhou. Po každé ráně

se hůl přesune do ruky dalšího hráče, který odpaluje z místa, kam míček doputoval z předchozího úderu. Pořadí odpalujících se po celou dobu opakuje ve stejném pořadí, jaké si skupina zvolila na počátku. Vyhraje tým, kterému stačí na dosažení jamek nejmenší počet úderů. (hranostaj.cz, 2010) Žáci jsou rozděleni do čtyř družstev rozpočítadlem bez ohledu na to, do jaké třídy patří. Vedoucími družstev a současně i zapisovateli počtu úderů se stanou třídní učitelé, metodik prevence a jeden z instruktorů.

Cíl hry: při aktivním pohybu řešit problémy a konfliktní situace, spolupracovat s ostatními, respektovat je a podporovat, soustředit se, zvládat emoce a vytvořit týmového ducha.

DRUHÝ DEN – svačina a druhá část odpoledne

Po odpolední svačině dostali žáci prostor k secvičení divadélek na večerní program. Pokud měli žáci program připravený, mohli využít čas k neřízeným aktivitám (fotbal, přehazovaná, badminton a podobně).

DRUHÝ DEN – večeře a večerní program

Divadélka

Jak bylo již popsáno, žáci byli rozděleni do skupinek a vylosovali si téma svého představení (například Na naší škole je něco špatně, Setkání po třiceti letech, Včera, dnes a zítra, Rodina u večeře a podobně). K dispozici mají rekvizity a hudbu, kterou mohou při svém vystoupení využít. Každá skupina má na vystoupení 15 minut. Aktivita je uvedena jako hollywoodská show. Tato aktivita byla inspirována deskovou hrou Activity.

Cíl aktivity: především spolupráce, kreativita, respektování druhého, soustředění, zábava.

Diskotéka – táborák

Vzhledem k možnostem areálu a jeho technickému vybavení mají žáci možnost vybrat si ze dvou nabízených možností pro večerní aktivitu. Jednou je diskotéka uvnitř hlavní budovy a druhou táborák u ohniště mezi chatkami.

Cíl aktivity: odreagování, pohyb, neorganizované sblížení a poznávání.

TŘETÍ DEN – dopoledne

Po snídani žáci sbalí věci, vyklidí pokoje a dají vše do pořádku. Sraz je po deváté hodině. Následuje ještě další program před obědem a cestou domů.

Dixit karty

Dixit karty se využijí k vyjádření emocí. Tato aktivita byla inspirována aktivitou Pojmenuj ten pocit! (Rogers, 2015) Zaměřuje se na sdílení pocitů. Instruktoři rozloží karty z několika rozšíření hry Dixit obrázkem nahoru. Žáci mají za úkol vybrat si jednu kartu, která jim připomíná nějakou událost z adaptačního kurzu. Může to být hra, situace, pocit, jakákoli asociace. Instruktor si také vybere kartu a žákům předvede, jakým způsobem svoji kartu představí, a sdělí ostatním, co mu připomíná. Mluví vždy pouze ten, který sdílí své pocity a ukazuje kartu.

Cíl aktivity: reflexe kurzu, pravidla komunikace, respektování ostatních, vyjádření pocitů, soustředění, navození atmosféry

Kruhy

Žáci utvoří velký kruh. Vždy jeden žák vykročí vpřed. Postupně všichni žáci pokročí dopředu, až vytvoří úplně těsný kroužek a v jeho středu se všichni dotknou rukou. Pokud vykročí dva žáci najednou, musí se všichni vrátit na začátek. Žáci se nesmí mezi sebou domlouvat slovy. Panuje naprosté ticho. (hranostaj.cz, 2020)

Cíl hry: spolupráce, naslouchání, respekt a neverbální komunikace.

Důvěra

Žáci utvoří několik malých kroužků. Jeden žák si stoupne do středu kruhu, ruce si založí na hrudníku, zpevní tělo a dívá se před sebe. Bez dalšího pohnutí přenesse váhu a začne padat. Stále má tělo zpevněné. Ostatní žáci si ho posílají v kroužku dokola. V dalších kolech se může zapojit třídní učitel, který si stoupne do středu a žáci si jej posílají dokola. (hranostaj.cz, 2006)

Cíl aktivity: vytvoření důvěry, sounáležitosti, soustředění.

Dopisy do budoucnosti

Inspirací k této hře byla hra Dopis sobě, kdy každý napíše dopis sám sobě. Mohou nejen psát, ale i kreslit a dopis různě výtvarně zpracovat. Po napsání jej zalepí do připravené obálky, nadepíší jej svým jménem a odevzdají třídnímu učiteli, který je žákům rozdává na konci 9. třídy na některé z posledních třídnických hodin. Své třídě může dopis napsat i třídní učitel. Na napsání mají žáci jednu hodinu.

Cíl aktivity: na základě fantazie a představivosti si žáci nastaví své životní cíle, mohou reálně ovlivnit svůj život. (Fond her, 2007)

Dopis do budoucnosti je poslední aktivitou kurzu. Poté žáci ještě vyplní evaluační dotazníky, čímž je kurz oficiálně ukončen. Po obědě třídy odejdou na vlak a vydají se na cestu zpět. Na nádraží si rodiče své děti vyzvednou.

2 Empirická část

Empirická část je rozdělena na kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní výzkum vyhodnocuje dotazníky vyplněné žáky po ukončení kurzu. Kvalitativní výzkum se věnuje rozboru vybraných aktivit adaptačního programu a rozhovorům s třídními učiteli daných tříd a školním metodikem prevence.

2.1 Kvantitativní výzkum

Vzhledem k velkému počtu respondentů a pro větší přehlednost výsledků byl u žáků použit kvantitativní výzkum prováděný formou dotazníku vyplněného pouze těmi žáky, kteří se adaptačního kurzu zúčastnili. Dotazník žáci vyplnili po poslední aktivitě ještě v ubytovacím zařízení.

2.1.1 Výzkumné otázky

1. Jak žáci hodnotí program adaptačního kurzu?

Cílem výzkumu je zjistit, zda program adaptačního kurzu splnil svůj cíl, to znamená, zda se žáci mezi sebou lépe poznali. Žáci hodnotí program kurzu a jeho realizaci, případně odhalují příležitosti ke zlepšení. Autorka předpokládá, že některé části programu budou žáky kritizovány pro přílišnou fyzickou nebo psychickou náročnost.

2. Jak žáci vnímají změny ve vztazích ve třídě po absolvování adaptačního kurzu?

Tato výzkumná otázka si klade za cíl ověřit, zda adaptační kurz splnil svůj účel. Je předpoklad, že vzhledem k předchozímu společnému působení některých žáků v jedné třídě, respondenti žádné významné změny nezaznamenají.

3. Jaké faktory se podílejí na spokojenosti žáků?

Během pozorování žáků při vyučování došla autorka k názoru, že spokojenost žáků ovlivňuje mnoho faktorů, ne jen téma nebo program. Předpokládá tedy, že se na ní projeví i okolnosti, které se na první pohled netýkají programu adaptačního kurzu. Vystávají tedy otázky na kvalitu stravování a ubytování doplněné o otevřenou otázku s možností neregulované kritiky.

2.1.2 Evaluační dotazník pro žáky

Pro výzkum byla zvolena kvantitativní i kvalitativní metoda výzkumu. Pro kvantitativní výzkum byl použit dotazník. Dotazníkové šetření se jeví jako nejvhodnější pro sběr výzkumných dat a jejich následného vyhodnocení. Otázky do dotazníku byly konzultovány s instruktory. Tvoří jej uzavřené otázky s hodnotící škálou odpovědí, která není jednotná. Vyskytují se v ní odpovědi na škále -2 až 2, či slovní hodnocení. Dotazník obsahuje 10 otázek, jeho součástí jsou i otevřené otázky, celkem 4, zbylých 6 otázek je uzavřených s výběrem z nabízených možností.

Na dotazník odpovídali žáci čtyř tříd šestých ročníků ve školním roce 2022/2023. Jedná se tedy o dostupný výběr, neboť tento výběr postrádá rysy reprezentativnosti. Závěry tohoto šetření je nutné vztahovat pouze k tomuto souboru. (Skutil, 2011)

Žáci vyplnili dotazník bezprostředně po konci kurzu, tudíž odpovídali pouze ti žáci, kteří se adaptačního kurzu zúčastnili. Odpovědi mohly být ovlivněny momentální emocí, současně ale žáci vše měli v živé paměti. Instruktory i třídní učitelé dohlíželi na to, aby dotazník vyplnil každý žák sám, neboť výzkumníka zajímaly individuální názory. Na dotazník odpovídalo 88 žáků. Následně s výsledky dotazníků byla seznámena i daná škola.

Evaluační dotazník pro žáky

1. Označ pocit, který u tebe z adaptačního kurzu převládá.

- výborný
- dobrý
- normální
- špatný

2. Seznámil/a ses díky programu blíže se svými spolužáky?

- ano
- možná
- ne
- rozhodně ne

3. Charakterizuj jedním přídavným jménem atmosféru adaptačního kurzu.

Otázka s otevřenou odpovědí

4. Shledáváš tento kurz jako dobrý začátek pro společné působení ve vaší třídě?

- ano
- ne
- nevím

5. Ohodnot' ubytování

- 2
- 1
- 0
- -1
- -2

6. Ohodnot' stravu

- 2
- 1
- 0
- -1
- -2

7. Ohodnot' středisko

- 2
- 1
- 0
- -1

- -2

8. Uveď nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.

Otázka s otevřenou odpovědí

9. Uveď, co ti při pobytu chybělo.

Otázka s otevřenou odpovědí

10. Uveď, co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.

Otázka s otevřenou odpovědí

2.1.3 Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky odpovědí dotazníkového šetření jsou zaznamenány podle počtu odpovědí v tabulce a jednotlivé odpovědi jsou doplněny o komentář. Každá třída je hodnocena zvlášť, aby se její odpovědi daly lépe porovnat s kvalitativním výzkumem u třídních učitelů a metodikem prevence. V případě otevřených otázek bylo vybráno pět nejčastěji zvolených odpovědí. Z třídy 6.A se adaptačního kurzu zúčastnilo 19 žáků. Stejným počtem žáků, tedy 22, disponovaly třídy 6.B a 6.C. Třída 6.RVJ se adaptačního kurzu zúčastnila v počtu 25 žáků.

1. Označ pocit, který u tebe z adaptačního kurzu převládá.

Tabulka 1: Označ pocit, který u tebe z adaptačního kurzu převládá.

Označ pocit, který u tebe z adaptačního kurzu převládá.				
Třída	Výborný (počet žáků)	Dobrý (počet žáků)	Normální (počet žáků)	Špatný (počet žáků)
6.A	4	12	3	0
6.B	12	4	6	0
6.C	11	10	1	0
6.RVJ	1	16	8	0

Zdroj: vlastní zpracování

Z průzkumu vyplývá, že 42 žáků z 88 se cítilo dobře, 28 žáků dokonce výborně, 18 žáků vnímalo svůj pobyt jako normální. Z tabulky je patrné, že nespokojeněji se cítili žáci ze 6.B následování žáci ze 6.C. Žádný ze zúčastněných žáků se necítil špatně.

2. Seznámil/a ses díky programu blíže se svými spolužáky?

Tabulka 2: Seznámil/a ses díky programu blíže se svými spolužáky?

Seznámil/a ses díky programu blíže se svými spolužáky?				
Třída	Ano (počet žáků)	Možná (počet žáků)	Ne (počet žáků)	Rozhodně ne (počet žáků)
6.A	14	5	0	0
6.B	11	7	4	0
6.C	19	3	0	0
6.RVJ	20	3	2	0

Zdroj: vlastní zpracování

Podle výsledků zobrazených v tabulce je zřetelné, že žádný žák nezvolil odpověď „rozhodně ne“, nicméně 6 žáků ze dvou tříd uvedlo, že spolužáky blíže nepoznalo. Důvody mohou být různé, jako nejpravděpodobnější se jeví dva. Buď se žáci již před kurzem znali tak dobře, že je nic nepřekvapilo, nebo spolužáky opravdu nepoznali. Vzhledem k tomu, že žádná třída nepokračovala v 6. ročníku v původním složení jako na prvním stupni, spolužáky tedy zřejmě opravdu blíže nepoznali.

Z 88 žáků 64 uvedlo, že své spolužáky blíže poznalo, nejčastěji se tato odpověď objevila u třídy 6.RVJ, kde takto odpovědělo 20 žáků. V této třídě se sešli žáci ze všech tříd z bývalého pátého ročníku, je tedy pravděpodobné, že právě proto byla odpověď „ano“ zastoupena nejvíce. V kontextu s touto informací je ovšem překvapivé, že dva žáci ze třídy 6.RVJ zvolili odpověď „ne“. K žádné ze záporných odpovědí se neuchýlili žáci ze 6.C. Celkem 18 žáků vyhodnotilo poznání ostatních spolužáků jako nejednoznačné a přiklonilo se k odpovědi „možná“.

3. Jakým přídavným jménem bys charakterizoval/a atmosféru na kurzu?

Tabulka 3: Jakým přídavným jménem bys charakterizoval/a atmosféru kurzu?

Jakým přídavným jménem bys charakterizoval/a atmosféru kurzu?		
Spíše kladné hodnocení	Spíše záporné hodnocení	Příklady vybraných hodnotících výrazů
61 žáků	27 žáků	Dobrá, zábavná, výborná, hlučná, divná, špatná

Zdroj: vlastní zpracování

Odpovědi na tuto otázku byly velmi různorodé, proto byly vyhodnoceny pro všechny třídy současně a rozděleny na spíše pozitivní a spíše negativní hodnocení atmosféry adaptačního kurzu. I přes rozdílně volená popisná přídavná jména byly objeveny shody, a to u nejčastěji voleného přídavného jména „dobrá“, které si vybralo 18 žáků, a „zábavná“, které volilo 17 žáků. Ve 3 případech se objevilo přídavné jméno „hlučná“. Mezi přídavná jména s pozitivním hodnocením patřila i slova „výborná“, „úžasná“, „skvělá“ nebo „hezká“, negativní hodnocení bylo vyjádřeno například slovy „divná“, „špatná“ či „náročná“. Po vyhodnocení odpovědí vyšlo najevo, že žáci hodnotili atmosféru adaptačního kurzu spíše kladně, a to 61 žáků, spíše záporně se vyjádřilo 27 žáků.

4. Shledáváš tento kurz jako dobrý začátek pro společné působení ve vaší třídě?

Tabulka 4: Shledáváš tento kurz jako dobrý začátek pro společné působení ve vaší třídě?

Shledáváš tento kurz jako dobrý začátek pro společné působení ve vaší třídě?			
Třída	Ano (počet žáků)	Ne (počet žáků)	Nevím (počet žáků)
6.A	19	0	0
6.B	19	3	0
6.C	22	0	0
6.RVJ	25	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Ve všech dotázaných třídách se žáci jednoznačně shodli na tom, že adaptační kurz považují za dobrý začátek pro společné působení ve své třídě. Ve třech třídách, a to v 6.A, 6.B a 6.RVJ se dokonce jednalo stoprocentní shodu. Pouze 3 žáci ve třídě 6.B nevyhodnotili adaptační kurz jako dobrý začátek.

5. Ohodnot' ubytování

Tabulka 5: Ohodnot' ubytování.

Ohodnot' ubytování.					
Třída	2 (počet žáků)	1 (počet žáků)	0 (počet žáků)	-1 (počet žáků)	-2 (počet žáků)
6.A	5	14	0	1	0
6.B	12	7	2	1	0
6.C	15	6	0	1	0
6.RVJ	4	16	2	3	0

Zdroj: vlastní zpracování

Většina žáků ze všech tříd hodnotila ubytování v kladné části stupnice, a to 79 žáků, přičemž nejvyšším stupněm jej hodnotilo 36 z dotázaných. Oproti tomu žádný z žáků neoznačil ubytování nejhorším stupněm, tedy -2. Alespoň 1 žák z každé třídy zvolil odpověď -1, ve třídě 6.RVJ to byli dokonce 3 žáci. Celkem tak tímto stupněm hodnotilo 6 zúčastněných. Ani ke kladnému, ani k zápornému hodnocení se přiklonili 4 žáci ze dvou tříd, 6.B a 6.RVJ, shodně po 2 odpovědích.

6. Ohodnot' stravu

Tabulka 6: Ohodnot' stravu.

Ohodnot' stravu.					
Třída	2 (počet žáků)	1 (počet žáků)	0 (počet žáků)	-1 (počet žáků)	-2 (počet žáků)
6.A	13	6	0	0	0
6.B	16	5	1	0	0
6.C	8	12	1	1	0
6.RVJ	14	8	3	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Stejnou stupnicí, jakou žáci použili u ubytování, měli ohodnotit i stravování. Žádný z dotázaných nezvolil možnost -2, a pouze 1 žák ze 6.C vybral pro hodnocení stravy hodnotu -1. Nejčastější hodnocení bylo nejvyšší, tedy 2, a to v 51 případech. Volili tak žáci ze všech dotázaných tříd, kromě třídy 6.C, ve které se žáci nejčastěji přiklonili k možnosti 1, a to ve 12 případech. Neutrální odpověď, označenou jako 0, volilo celkem 5 žáků z tříd 6.B, 6.C a 6.RVJ. Žáci z 6.A byli se stravou spokojeni.

7. Ohodnot' středisko

Tabulka 7: Ohodnot' středisko.

Ohodnot' středisko.					
Třída	2 (počet žáků)	1 (počet žáků)	0 (počet žáků)	-1 (počet žáků)	-2 (počet žáků)
6.A	12	5	1	1	0
6.B	18	2	2	0	0
6.C	13	9	0	0	0
6.RVJ	17	8	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Středisko, stejně jako stravování, žáci nejčastěji hodnotili stupněm 2, a to v 60 případech. Žádný žák nezvolil možnost -2 a pouze jeden vybral pro hodnocení střediska variantu -1. K neutrální hodnotě se přiklonili 3 žáci, stupeň 1 pro hodnocení střediska volilo 24 žáků.

8. Uveď nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.

Tabulka 8.1: Uveď nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.

Uveď nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.					
Třída	Bang (počet žáků)	Disco (počet žáků)	Divadélko (počet žáků)	Golf (počet žáků)	Vše (počet žáků)
6.A	2	7	5	1	4

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8.2: Uveď nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.

Uveď nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.					
Třída	Disco (počet žáků)	Divadélko (počet žáků)	Golf (počet žáků)	Jídlo (počet žáků)	Vše (počet žáků)
6.B	6	1	3	2	7

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8.3: Uveď nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.

Uveď nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.					
Třída	Disco (počet žáků)	Divadélko (počet žáků)	Golf (počet žáků)	Šlacha (počet žáků)	Vše (počet žáků)
6.C	12	8	6	4	3

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8.4: Uved' nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.

Uved' nejlepší část programu, maximum 5 aktivit.					
Třída	Balónky (počet žáků)	Bang (počet žáků)	Disco (počet žáků)	Golf (počet žáků)	Táborák (počet žáků)
6.RVJ	4	4	8	3	6

Zdroj: vlastní zpracování

Pro přehled jsou odpovědi všech tříd zaznamenány zvlášť a pro každou třídu bylo vybráno pouze 5 nejčastějších odpovědí. Aktivity, které žáci volili, jsou v tabulkách řazeny podle abecedy. Z této otevřené otázky vyplynulo, že žáci z třídy 6.A, 6.C a 6.RVJ byli nejvíce spokojeni s diskotékou, žáci 6.B ocenili všechny aktivity programu, ve 2 případech jako jediní volili jídlo, což není aktivita. Pokud je hodnoceno 5 nejoblíbenějších aktivit celého kurzu, 1. místo obsadila diskotéka s počtem 33 hlasů, o 2. místo se dělí divadélko a „všechny aktivity“ zastoupené stejným počtem hlasů, a to 14. Následuje golf se 13 odpověďmi a táborák se 6 hlasy.

9. Uved', co ti při pobytu chybělo.

Tabulka 9.1: Uved', co ti při pobytu chybělo.

Uved', co ti při pobytu chybělo.					
Třída	Nic (počet žáků)	Pokoj (počet žáků)	Postel (počet žáků)	volný čas (počet žáků)	Wi-fi (počet žáků)
6.A	2	2	4	1	3

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9.2: Uved', co ti při pobytu chybělo.

Uved', co ti při pobytu chybělo.					
Třída	Nic (počet žáků)	Pes (počet žáků)	Postel (počet žáků)	Sport (počet žáků)	Televize (počet žáků)
6.B	7	1	5	3	8

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9.3: Uved', co ti při pobytu chybělo.

Uved', co ti při pobytu chybělo.					
Třída	Nic (počet žáků)	Rodina (počet žáků)	Škola (počet žáků)	Televize (počet žáků)	Wi-fi (počet žáků)
6.C	7	2	1	2	5

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9.4: Uved', co ti při pobytu chybělo.

Uved', co ti při pobytu chybělo.					
Třída	Nic (počet žáků)	Postel (počet žáků)	Rodina (počet žáků)	vlastní koupelna (počet žáků)	Wi-fi (počet žáků)
6.RVJ	8	2	2	4	3

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla rovněž otevřená, u všech tříd byla zastoupena odpověď nic, a to ve 24 případech. Třídy 6.A, 6.B a 6.RVJ shodně zmínily postel, vyslovilo se pro ni 11 žáků. Rovněž 11 žáků, tentokrát ze tříd 6.A, 6.C a 6.RVJ uvedlo, že během kurzu postrádalo wi-fi připojení. Odpověď televize byla zastoupena v 10 případech, rodina ve 4.

10. Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.

Tabulka 10.1: Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.

Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.					
Třída	Klepání (počet žáků)	Nic (počet žáků)	Pokoj (počet žáků)	Povlečení (počet žáků)	Špína (počet žáků)
6.A	3	5	3	1	1

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 10.2: Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.

Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.					
Třída	Matrace (počet žáků)	Nic (počet žáků)	Prostěradlo (počet žáků)	Večerka (počet žáků)	žvýkačka na zdi (počet žáků)
6.B	2	5	5	2	1

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 10.3: Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.

Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.					
Třída	Divadlo (počet žáků)	Nic (počet žáků)	Peřina (počet žáků)	Polštář (počet žáků)	Večerka (počet žáků)
6.C	1	5	1	1	9

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 10.4: Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.

Uved', co se ti při pobytu vůbec nelíbilo.					
Třída	Nic (počet žáků)	Postel (počet žáků)	Povlečení (počet žáků)	Sprcha (počet žáků)	Špína (počet žáků)
6.RVJ	5	3	3	1	3

Zdroj: vlastní zpracování

U poslední otevřené otázky bylo rovněž vybráno 5 nejčastějších odpovědí. Žáci byli nejčastěji nespokojeni s vybavením ubytovacího zařízení, a to s postelí, matrací nebo jim vadila špína. Postel zmínili 3 respondenti, matraci 2 respondenti, další zmínili jiné části lůžkovin, špínu kritizovali 4 respondenti.

2.1.4 Vyhodnocení výzkumných otázek kvantitativního výzkumu

Diplomová práce si dala za cíl zjistit, zda adaptační kurz naplnil svůj cíl, tedy jestli se žáci lépe poznali právě díky programu adaptačního kurzu. Na základě toho byly vytvořeny výzkumné otázky. První výzkumná otázka se ptá na to, jak žáci hodnotí program

adaptačního kurzu, druhá výzkumná otázka hledá odpověď na to, jak žáci vnímají změny ve vztazích ve třídě po absolvování kurzu a třetí otázka se snaží najít odpověď na to, jaké faktory se podílejí na spokojenosti žáků.

Jak žáci hodnotí program adaptačního kurzu?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že převážná většina respondentů byla s programem adaptačního kurzu, jeho personálním i technickým vybavením spokojená. Převládá dobrý pocit z celého kurzu, atmosféru hodnotily dvě třetiny respondentů kladně a dokonce 85 respondentů z 88 považuje adaptační kurz za dobrý začátek pro život v nové třídě. Na to ukazuje i fakt, že 82 respondentů se domnívá, nebo je dokonce přesvědčeno, že své spolužáky během kurzu dobře poznali.

Jak žáci vnímají změny ve vztazích ve třídě po absolvování adaptačního kurzu?

Převážná většina účastníků adaptačního kurzu, a to 85 respondentů uvedlo, že adaptační kurz shledává jako dobrý začátek pro společné působení ve třídě. Potenciál této otázky bohužel nebyl využit, neboť součástí dotazníku nebyla doplňující otázka, proč tomu tak bylo. Z toho důvodu ani nebylo zjištěno, proč 3 respondenti volili odpověď, že adaptační kurz nepovažují za dobrý začátek pro společné působení ve třídě.

Jaké faktory se podílejí na spokojenosti žáků?

Z dotazníkového šetření mezi žáky vyplynulo, že na spokojenosti žáků se podílí nejen kvalitní program, ale i areál, ve kterém je kurz organizován a pocit pohodlí či nepohodlí. Program adaptačního kurzu i atmosféra byly respondenty hodnoceny velmi pozitivně. Pouze 1 respondent uvedl, že se mu nelíbila aktivita Divadélka. Ohledně organizace kurzu byla kritizována večerka, která se nelíbila 11 respondentům.

Nejčastější negativní komentáře se týkaly nedostatku moderních technologií, jako je přístup k bezdrátovému internetu a televize. Další zásah do komfortní zóny vnímali respondenti v oblasti pohodlí. Ve větším počtu kritizovali postel, matraci a špinu na pokojích. Nicméně žádný z těchto nedostatků neovlivnil celkový dojem respondentů z adaptačního kurzu natolik, aby jej vyhodnotili jako špatný.

Z dotazníkového šetření rovněž vyplynuly rozdíly mezi jednotlivými třídami v trávení volného času. Někteří respondenti kritizovali nedostatek volného času, cítili se příliš

svázání organizací, jiní respondenti uvedli nespokojenost s „klepáním“, což je specifikum pro jednu třídu. Toto specifikum ukazuje na to, že respondenti spolu trávili čas i jiným způsobem než řízenými aktivitami.

Podstatným faktorem spokojenosti žáků byly rovněž částečně organizované aktivity, u kterých byl jasný rámec, ale volnější pravidla. Jednalo se o diskotéku, táborák a lesní golf. Žáci se mohli seznamovat a poznávat volněji a svobodněji, což přijímali s potěšením. Během lesního golfu navazovali vztahy nejen v rámci jedné třídy, ale i s žáky z vedlejší třídy, poznávali pohybové schopnosti svých vrstevníků, podporovali se a radili si. Snažili se ovládnout své negativní emoce ve prospěch týmu, úspěchy oceňovali hlasitým pokřikem, potleskem, poplácáváním se po zádech i slovním hodnocením.

Večerní program v podobě diskotéky a táboráku umožnil žákům projevit své silné stránky a tvořit různě velké skupiny s různou délkou trvání. Žáci byli pouze pozorováni, třídní učitelé, metodik prevence ani lektoři neměli v úmyslu zasahovat do jejich činností, pokud by se nejednalo o problematické, rizikové nebo zdraví ohrožující chování. V případě zájmu ze strany žáků se třídní učitelé, metodik prevence a lektoři zúčastnili programu jako rovnocenní partneři. Během těchto aktivit bylo možné získat představu o formování sociálních rolí ve třídě.

2.2 Kvalitativní výzkum

Pro kvalitativní výzkum byla zvolena metoda interview a pozorování. Pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů a metodou je v případě, že je záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené. Výzkumný pracovník nezasahuje do objektivní reality.

Výhodou je nejen přirozenost a nízkonákladovost, ale především přímé sledování reálných jevů a získání velkého počtu dat a kvantitativních údajů. Nevýhodou je náročnost na přípravu v odborné, organizační, někdy i technické oblasti, časová náročnost, ale i nižší objektivita v důsledku chyb vyplývajících z osobnosti pozorovatele.

Pozorování je možné klasifikovat podle různých kritérií. Lze jej rozdělit na přímé a nepřímé. Při přímém pozorování výzkumník pozoruje zkoumané jevy sám, při nepřímém pracuje s výsledky pozorování, které získaly jiné osoby. V případě zúčastněného

pozorování je výzkumník začleněn do pozorované skupiny a předmět jeho výzkumu je utajen, při nezúčastněném pozorování sleduje výzkumník pozorované jevy zvenčí. U skrytého pozorování pozorované osoby nevědí, že jsou předmětem výzkumu, u zjevného pozorování jsou si toho pozorované osoby vědomy. Krátkodobé pozorování zahrnuje krátký časový úsek, například vyučovací hodinu, oproti tomu dlouhodobé sledování pozorovaných jevů, které může trvat i několik let, je výhodné v tom, že se eliminují případné chyby v pozorování. Pokud je zvoleno strukturované pozorování, pozorované jevy se zařazují do předem stanovených kategorií. Je také potřeba volit mezi standardizovaným pozorováním, které používá speciální techniky pro snížení míry subjektivity, pokud je zvoleno pozorování nestandardizované, jedná se o pozorování v rámci běžné reality. (Skutil, 2011)

V tomto případě byla zvolena kombinace přímého a nepřímého pozorování, kdy výzkumník byl účastníkem kurzu a pozoroval nejen svoji třídu, ale v případě společných aktivit i třídu, která se účastnila adaptačního kurzu ve stejném čase. Dále bylo čerpáno z pozorování ostatních pedagogů. Pozorování bylo krátkodobé, skryté, nestrukturalizované a nestandardizované.

Druhou částí kvalitativního výzkumu bylo interview s třídními učitelkami a školní metodičkou prevence. Interview je výzkumná metoda, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji pronikat do motivů a postojů respondentů. Při interview je možné sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměřňovat další průběh kladení otázek.

Úspěch interview, které je postaveno na interpersonálním kontaktu, závisí na navození raportu výzkumníkem. Jako raport je označováno navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry. Obsahem interview jsou otázky a odpovědi. Otázky mohou být uzavřené, polouzavřené a otevřené. Zpravidla se dává přednost otevřeným otázkám před uzavřenými a preferuje se v případě hledání bezprostředních, osobních nebo důvěrných odpovědí. Zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí by měl být výzkumníkovi kontakt tváří v tvář.

Interview se dělí na strukturované, které je téměř ústním dotazníkem, protože otázky a alternativy odpovědí jsou dané, nestrukturované umožňující úplnou volnost odpovědí by

mělo přinést nové, nepředpokládané informace, které se ovšem těžko kategorizují. Polostrukturované interview se jeví jako kompromis. Respondent vybírá z alternativ a následně své odpovědi objasňuje nebo vysvětluje. (Gavora, 1996)

Kvalitativní výzkum mezi pedagogy a metodikem prevence byl vybrán pro doplnění informací od žáků, aby bylo možné vytvořit si co nejdetailnější představu o tom, zda byl cíl adaptačního kurzu naplněn. Participanti odpovídali na otevřené otázky. Některé byly podobné, jiné se lišily. Vzhledem k tomu, že školní metodik prevence byl v užším kontaktu s instruktory a spolurozhodoval o organizaci kurzu, bylo mu položeno víc otázek na toto téma.

2.2.1 Výzkumné otázky

Diplomová práce klade následující výzkumné otázky:

1. Přispěl adaptační kurz k tomu, že se žáci mezi sebou lépe poznali?

Autorka klade tuto otázku proto, aby ověřila, nebo vyvrátila předpoklad, že jedinci, kteří stráví v jedné skupině nepřetržitý časový úsek se poznají lépe a rychleji, než kdyby tuto příležitost neměli.

2. Projevil se adaptační kurz jako účinný prostředek primární prevence?

Nejen Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (MŠMT, 2010) považuje adaptační kurz za vhodný prostředek primární prevence, proto autorku zajímalo, zda se tento cíl podařilo pomocí programu adaptačního kurzu naplnit. Vůči naplnění tohoto cíle vyjadřovala jistou skepsi, neboť předpokládala, že se jedná tak zvaně o hraní bez hlubšího působení na jedince.

3. Jakým způsobem se začlenili do třídy žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili? Zaznamenali vyučující nějaké změny nebo rozdíly v adaptaci žáků?

Vzhledem k intenzivnímu trávení času ve stejné skupině je zde předpoklad, že žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili, se budou do chodu třídy zapojovat pomaleji, neboť jim budou chybět společné zážitky a nebudou rozumět například některým slovním obrátům a

spojením, které mají pro spolužáky význam. Tato otázka byla pedagogům položena s půlročním odstupem, aby mohli rozdíly dobře posoudit.

2.2.2 Vyhodnocení programu adaptačního kurzu

Metodik prevence s pomocí třídních učitelů a instruktorů vždy hodnotil úspěšnost vybrané aktivity. Na základě sdílení informací bylo rozhodnuto, zda daná aktivita v programu adaptačního kurzu vybrané školy zůstane i nadále, nebo bude nahrazena jinou. U každé aktivity je zapsán výsledný komentář metodika prevence.

Jméno – pohyb

Komentář metodika prevence: *Hra svůj účel splnila, žáci se zpočátku ostýchali zapojit, ale postupně se díky humorným okamžikům zapojili všichni, včetně ukrajinských spolužáků. Hra bude ponechána v programu i v následující sezoně jako jedna ze vstupních aktivit.*

Aktivitu pozitivně hodnotilo 14 účastníků.

Mám rád všechny

Komentář metodika prevence: *Hru zahájil instruktor, který žákům názorně ukázal, jak mají postupovat. Zúčastnili se i třídní učitelky, takže všichni byli ve stejné pozici. Zprvu žáci úmyslně zůstávali uprostřed, aby mohly vymýšlet co nejbláznivější možnosti a všichni se dobře bavili. Později kvůli tomu ovšem vznikaly spory, protože se chtěli vystřídat všichni, ale stávalo se, že tam zůstávali stále ti stejní. Někteří žáci dokonce volili velmi specifická zadání, aby si mohli vyměnit pozici pouze se svým kamarádem, což vedlo k tomu, že se ostatní začali nudit, přestože zpočátku o hru jevíli velký zájem. Nedostatkem bylo to, že instruktor na začátku ani v průběhu nespecifikoval pravidla tak, aby této situaci předešel. Variant může být několik, například to, že každý může být uprostřed pouze třikrát, nebo že žáci budou po častém opakování „vypadávat“ a podobně. Tato aktivita zůstane v programu nadále, pouze budou zohledněny získané poznatky o možných úpravách.*

I tuto část programu na základě dotazníkového šetření kladně hodnotilo 14 žáků.

Matrix

Komentář metodika prevence: *Hra byla poměrně úspěšná, protože žáci byli zvědaví, jaké vlastnosti mají druzí, bylo pro ně zajímavé se vžít do někoho jiného, prožívat chvilku život*

druhých. Dvě minuty původně vytyčené pro zvolení třech charakteristik osobnosti musely být prodlouženy, neboť někteří žáci se nedokázali rozhodnout pro tři možnosti. Riziko lze shledat v tom, že se někteří žáci hodně předváděli a pokud by nebyla hra dobře vedena, mohlo by dojít k zesměšnění nebo urážkám některých žáků. Na tomto adaptačním kurzu se to nestalo. Hra v programu zůstane i následující školní rok.

S pozitivním hodnocením se tato aktivita setkala u 14 žáků kurzu, kteří odpověděli, že se jim z programu adaptačního kurzu líbilo „vše“.

Šlacha

Komentář metodika prevence: Tato aktivita byla u dvou tříd velmi úspěšná a žáci chtěli hru opakovat. U dvou tříd, kde žáci nepochopili pravidla hry nebo se jim nedařilo, byla hra hodnocena negativně. V této hře měli možnost vyniknout sportovně založení jedinci. Úspěšná byla zejména proto, že byla hodně dynamická, žáci se mohli vykřičet i projevit různé emoce.

Jako jednu z nejlepších aktivit tuto hru vyhodnotili čtyři respondenti z jedné třídy. Jednalo se o třídu, která při této hře byla velmi aktivní a účastníci se navzájem velmi hlasitě podporovali. Je třeba do konečného výsledku zahrnout i žáky, kterým se líbily všechny aktivity, tudíž kladně tuto aktivitu vyhodnotilo 18 účastníků.

Tenisáky

Komentář metodika prevence: Tato hra byla velmi oblíbená u všech tříd. Ovšem největší úspěch měly balonky naplněné vodou. Zpočátku se žáci snažili udělat kolečko tak, aby jim balonek nepraskl, později však úmyslně házeli balonky tak, aby spolužákovi praskl v ruce nebo na něj spadl. Přesto byla hra velmi živá a všichni žáci se skvěle bavili. Vůbec jim nevadilo, že jsou celí zmáčení. Velmi tuto formu doporučuji pro stmelení kolektivu.

Jako jednu z nejoblíbenějších aktivit vybralo tuto hru 18 zúčastněných žáků.

Manažeři

Komentář metodika prevence: Vzhledem k náročnosti pravidel bylo poměrně obtížné žákům hru vysvětlit. Jakmile pravidlům porozuměli, bavilo je hrát ji. Tím, že se vystřídali všichni na všech pozicích, hra skončila až krátce před večerkou. V druhé polovině už byli

žáci unavení a hra je přestávala bavit. Vzhledem k počtu žáků byly do hry zapojeny i třídní učitelky. Hra byla poměrně dlouhá a zařazena do nevhodné části dne. Žáci neměli čas na neformální seznamování se, někteří projevovali svou nespokojenost velmi hlasitě. Nadále by bylo možné hru v programu ponechat s jistými úpravami, například snížit počet profesí. Po delší diskusi ale bylo rozhodnuto, že do dalšího kurzu už tato hra nebude zařazena.

V hodnocení tato hra nebyla favorizována žádným z respondentů, do kladného hodnocení ji ale opět zařadilo 14 žáků s odpovědí „vše se mi líbilo“.

Bang

Komentář metodika prevence: Tato hra měla u žáků poměrně velký úspěch, bylo při ní slyšet mnoho smíchu a pokřikování. Na jejich přání se opakovalo několik kol. Úspěšná byla zejména díky dynamice, projevil se zde prvky soutěživosti, zřejmě i pocit, že „střílí spolužáky“ a v neposlední řadě možnost vyprávět příběh a být tím, kdo určuje, kdy hra vyvrcholí. Hra rovněž zůstane v programu i pro další kurz.

Kromě 14 respondentů, kterým se líbil celý program, ji ve svém hodnocení vyzvedlo dalších 6 účastníků. Kladně ji tedy hodnotilo 20 respondentů.

Bažinky

Komentář metodika prevence: Opět poměrně úspěšná hra. Bylo zde plno emocí, docházelo k velkým neúspěchům, ale nakonec třídy po několika pokusech způsob našly. Zajímavé bylo sledovat žáky, jak hledají možná řešení, a i přes vyhrocené okamžiky nacházejí společné řešení. Projevila se zde snaha nenechat žádného spolužáka v bažině. Současně bylo možné postupně odkrývat povahu jednotlivých žáků. Hra bude v programu ponechána.

Opět žádný z žáků nespécifikoval tuto aktivitu jako oblíbenou, pozitivního hodnocení se jí dostalo jen ve 14 odpovědích s poznámkou „líbilo se mi vše“.

Sochy

Komentář metodika prevence: Emocemi nabitá hra, při které vznikaly obrovské spory. Pro žáky velmi zajímavá hra, při které se museli soustředit a nacházet společně řešení. Docházelo zde k vzájemnému fyzickému kontaktu, s nímž měli někteří žáci zpočátku

problém. Postupně toto dokázali pro splnění úkolu překonat, přestože nebyli proti své vůli nuceni. Hra v programu také zůstane.

Ani tato aktivita nebyla při hodnocení samostatně jmenována, objevila se opět pouze u hodnocení 14 respondentů, kterým se „líbilo vše“.

Autíčka

Komentář metodika prevence: Emočně klidnější hra než ta předchozí, žáci měli možnost si trochu odpočinout. Jednalo se o poměrně úspěšnou hru, která kombinovala pohyb s navázáním vztahu, spolupráce a důvěry mezi jednotlivými dvojicemi. Hra měla různá zadání, dvojice se mohly měnit po jedné vzájemné výměně. Variantou bylo například řízení jednou rukou, oběma rukama, stálým dotykem nebo jen poklepáním, dokonce i pouze hlasovými pokyny. Žáci se dobře bavili, vyskytli se ale i takoví, kteří nemají rádi dotyky. Nebyli nuceni, aby se této hry zúčastnili, přestože většina z nich se alespoň na krátkou dobu rozhodla toto úskalí překonat. Těmto žákům nejvíce vyhovovala varianta s hlasovými pokyny. Hra v programu dalšího adaptačního kurzu zůstane.

Kladné hodnocení tato aktivita dostala od 14 žáků, kterým se líbil celý program, a tudíž žádnou hru nspecifikovali.

AB lajna

Komentář metodika prevence: Pravidlo, že se během hry nesmí mluvit, bylo několikrát porušeno a třídy byly opakovaně vyzývány, aby při řešení problému mlčely. Nejprve žáci nevěděli, jakým způsobem se mají beze slov domluvit například ohledně data narození, když se tak dobře neznají. Nakonec cestu našli. I přes zákaz verbální komunikace byla hra plná emocí, zpočátku negativních, které se postupně změnilly v pozitivní. Dokonce od žáků vzešel podnět, zda by se podle velikosti mohli srovnat v deváté třídě a opět se vyfotit, aby mohli porovnat rozdíly, ke kterým za čtyři roky došlo.

Aktivitu s názvem AB lajna pozitivně rovněž hodnotilo 14 účastníků s komentářem „líbilo se mi vše“.

Třídní totem

Komentář metodika prevence: *Postupně se do aktivity zapojili všichni žáci, i když bylo třeba upozorňovat a připomínat, že je nutné vyslechnout i návrhy ostatních spolužáků a neřídit se jen nápady silného jádra skupiny. Mnoho nápadů nevýrazných žáků bylo přijato, což prospělo nejen výslednému produktu, ale především formování vztahů ve třídě. Při popisu totemu byl zřetelný třídní duch a žáci celkem přesně vystihli slabé a silné stránky třídy i úskali při stavbě a vývoj komunikace. Zvoleného mluvčího ostatní vhodně doplňovali.*

Jako jednu z nejzábavnějších částí programu tuto aktivitu vyhodnotilo 14 respondentů s odpovědí „líbilo se mi vše“.

Lesní golf

Komentář metodika prevence: *Úspěšnost této aktivity závisela na povětrnostních podmínkách. Zatímco u prvního adaptačního kurzu byly podmínky ideální, v případě druhého kurzu měli žáci podmínky ztížené, neboť bylo po vydatném dešti. Na mokřem a kluzkém povrchu zažívali žáci dlouhé úseky plné neúspěchu, hra se prodloužila a místy se stala pro účastníky i nebezpečnou. Lektori bohužel neupravili trasu aktuálním podmínkám, bude v příštích adaptačních kurzech napraveno. I přes rozdílné podmínky se jednalo o hru nabitou emocemi a energií nejen žáků z jednotlivých týmů, ale i třídních učitelů a lektorů. Pro sportovně zdatné žáky bylo velkým překvapením, že v této aktivitě byli úspěšní i žáci, které považovali za outsidersy. Svým výkonem získali vyšší status v rámci třídy.*

Podle hodnocení žáků se jednalo o jednu z nejzdařilejších aktivit adaptačního kurzu. Ke 14 respondentům, kteří ji zahrnuli do hodnocení „líbilo se mi vše“, ji konkrétně vyzdvihlo dalších 13 účastníků. Celkem na ni tedy pozitivně nahlíželo 27 žáků. Jak je patrné z komentáře metodika prevence, na hodnocení se mohly podepsat i povětrnostní podmínky.

Divadélka

Komentář metodika prevence: *Velmi vydařená aktivita inspirována deskovou hrou Activity a komediálními skeči, při které žáci naplno projevili kreativitu a nápaditost. Diváci se velmi dobře bavili. Krásně se zde projevila spolupráce napříč třídami. Aktivita byla vydařená také díky množství rekvizit, které měli k dispozici, a fantazii, kterou do předvedení situace zapojili. Důležitá byla také reakce publika, herci se do představení více*

ponořili ve chvíli, kdy se publikum dobře bavilo. Velmi bylo poznat, kolik času jednotlivé skupiny věnovaly přípravě. Publikum i „herci“ rovněž s napětím očekávali hodnocení poroty složené ze školního metodika prevence a třídních učitelů. Hra bude v programu adaptačního kurzu ponechána.

Ke 14 respondentům spokojeným s celým programem adaptačního kurzu se připojilo dalších 14, kteří tuto aktivitu vyhodnotili jako jednu z nejoblíbenějších. Pozitivně aktivitu hodnotilo celkem 28 respondentů.

Diskotéka – táborák

Komentář metodika prevence: Poslední večer kurzu byl velmi úspěšný, pro mnohé se jednalo o vyvrcholení kurzu, žáci se pobavili, zasmáli, zatančili si, jiní poseděli u ohně, kde si vyprávěli strašidelné příběhy nebo zpívali. Drobným nedostatkem bylo to, že účastníci museli zpívat bez hudebního doprovodu, neboť žádný z vyučujících ani lektorů neuměl hrát na hudební nástroj. Chuti a nadšení do zpěvu to ovšem nikomu neubralo a písně a capela zněly příjemně. Žáky základní školy doplnili i studenti Střední zdravotnické školy v Mostě, kteří byli ubytováni ve stejném areálu. Přes počáteční rozpaky bylo toto mezigenerační spojení velmi vydařené.

Ke 14 respondentům, kterým se líbil celý program adaptačního kurzu se připojilo dalších 33, kteří nejvíc ocenili diskotéku a 6 se zálibou v táboráku. Jednalo se tedy o nejoblíbenější aktivitu, kterou vyzdvihlo celkem 53 respondentů z celkových 88.

Dixit karty

Komentář metodika prevence: Hra byla velmi vhodně zařazena na závěr kurzu. Zpočátku měli někteří žáci trochu problém s formulováním myšlenek a jejich promítnutím do předložených karet. Z toho důvodu si sami žáci vybírali, kdy půjdou na řadu. Několik jedinců mělo velký problém s prezentováním svých myšlenek a pocitů před ostatními. Nakonec aktivitu zvládli všichni, v některých případech se i doplňovali.

Ani tato aktivita nebyla při hodnocení jmenována zvláště, 14 respondentů ji zahrnuje do odpovědi „líbilo se mi vše“.

Kruhy

Komentář metodika prevence: Pokud by tato aktivita byla zařazena na začátek kurzu, dle mého názoru by třída úkol splnit nedokázala nebo pouze s velkými potížemi.

Pravděpodobně by se nedokázali utiшит, soustředit se na ostatní a vnímat jejich pohyby. Byla to pro všechny třídy velmi náročná aktivita.

Stejně jako několik ostatních aktivit byla tato pozitivně hodnocena 14 respondenty s odpovědí „líbilo se mi vše“.

Důvěra

Komentář metodika prevence: Aktivita, která se vydařila a žáky bavila. Největší úspěch však měla v okamžiku, kdy se zapojily třídní učitelky. Úspěch měla především v pocitu sounáležitosti s třídou a projevením odvahy. Kromě pocitu sounáležitosti se žáci i učitelky výborně pobavili.

Aktivita, kterou s pozitivním hodnocením zařadilo do svého dotazníku 14 respondentům, kterým se „líbilo vše“.

Dopisy do budoucnosti

Komentář metodika prevence: Zvolenou aktivitu nelze hodnotit po stránce obsahové, neboť obálky zůstaly uzavřené, nicméně žáky aktivita i přes počáteční rozpaky u některých jedinců nadchla. Mnoho z nich se u psaní dobře bavilo, několik žáků by dokonce potřebovalo více času. Objevili se i žáci, kteří napsali dopis svým třídním učitelkám nebo instruktorům. Některé třídní učitelky se rovněž rozhodly napsat dopis svým žákům do 9. třídy, což žáci ocenili, dokonce i vyzvídali, co se v něm píše. Bude se ještě uvažovat o tom, zda tato aktivita nebude v příštích kurzech povinná i pro třídní učitele. Žáci totiž aktivitu třídních učitelek, které se rozhodly dopis napsat, vyhodnotili jako velmi vstřícný krok vůči své nové třídě.

Tato část programu nebyla specifikována ve výběru aktivit, opět se jí dostalo pozitivního hodnocení od 14 respondentů, kterým se „líbilo vše“.

2.2.3 Popis participantů

Participant 1 je vyučující, která má praxi ve školství 35 let a třídní učitelkou byla vždy, nyní již podeváté. Adaptačního kurzu se zúčastnila jako třídní učitelka třídy 6.A.

Participant 2 je vyučující, která má praxi s výukou 11 let a je třídní učitelkou poprvé. Na adaptační kurz doprovodila třídu 6.B.

Participant 3 je vyučující, která má praxi ve školství 21 let a potřetí působí jako třídní učitelka, tentokrát ve třídě 6.C.

Participant 4 je vyučující, která má ve školství praxi 3 roky, do té doby se věnovala vzdělávání dospělých a individuálnímu vzdělávání žáků od čtvrté třídy až do maturity. Jedná se o její první třídnictví, adaptační kurz strávila s třídou 6.RVJ. RVJ je zkratka pro třídu s rozšířenou výukou jazyků, do které jsou přijati žáci, kteří uspějí u přijímacího řízení.

Participant 5 je metodikem prevence dané školy, není třídní žádné třídy. Jeho velkou výhodou je nejen účast na adaptačním kurzu všech tříd, ale i to, že během druhého stupně postupně vyučuje ve všech třídách.

2.2.3 Kvalitativní výzkum u třídních učitelů

Třídní učitelé odpovídali nezávisle na sobě na pět otázek týkajících se adaptačního kurzu, kterého se všichni aktivně zúčastnili. V případě nejasností autorka pokládala ještě doplňující otázky, aby nedošlo k nedorozumění při interpretaci odpovědí.

Jak hodnotíte organizaci adaptačního kurzu?

Z odpovědí participantů vyplynulo, že všichni shledávají adaptační kurz přínosným, a to bez ohledu na to, zda se adaptačního kurzu zúčastnili poprvé nebo poněkoličáté. Objevila se pouze výhrada u jednoho participanta, který komentoval zjevnou únavu na jednom z vedoucích.

Participant 2: „*Organizace kurzu se mi líbila, ale se samotným průběhem jsem spokojená nebyla. Kurz probíhal ve druhé polovině týdne se stejnými instruktory, kteří vedli podobný kurz s jinou třídou v první polovině týdne, a byla na nich znát únava. Jinak hry a celkový koncept byly dobré, akorát bych zapojila více aktivit venku v přírodě.*“

Participant 4: „*Zúčastnila jsem se takového kurzu poprvé a hodnotím ho velmi pozitivně. Vyhovovalo mi, že se o program starali instruktoři a já jsem třídu mohla pozorovat nebo se zapojit jako rovnocenný člen týmu při některých aktivitách. Současně jsme vždy na závěr dne reflektovali aktivity a vyhodnocovali chování žáků. V případě potřeby nás instruktoři na některé zvláštnosti nebo hrozby upozorňovali okamžitě. Následně jsme je rozebírali podrobněji. Troufám si tvrdit, že jako organizátor bych žáky nepoznala tak dobře jako pozorovatel.*“

Tabulka 11: Jak hodnotíte organizaci adaptačního kurzu?

Jak hodnotíte organizaci adaptačního kurzu?			
Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
přínosná	organizace se mi líbila, s průběhem jsem nespokojená	organizace se mi líbila	velmi kvalitní

Zdroj: vlastní zpracování

Okomentujte třídní klima na začátku adaptačního kurzu a po jeho ukončení.

Všichni participanti výzkumu se shodli, že žáci na začátku kurzu nevystupovali jako jeden tým, neznali se a byli rozděleni na menší skupiny. Mnozí žáci stáli na okraji třídy, do dění se nezapojovali, někteří dokonce působili vystrašeně, což mohlo být způsobeno jak novým prostředím, tak tím, že poprvé opustili své domovy, museli se přizpůsobit nové situaci, tudíž byli vytrženi ze své komfortní zóny.

Na konci kurzu se participanti vyjádřili k tomu, jaká změna se ve třídě udála. Panovala shoda v tom, že žáci mezi sebou lépe komunikovali, pomáhali si a blíže se poznali. Zapojili se i ti, kteří zpočátku stáli na okraji, i když se nestali centrem dění. Pomalu se otevřeli i žáci s odlišným mateřským jazykem. Někteří participanti se vyjádřili tak, že žáci spolu mluvili všichni navzájem, jiní zmínili, že původní skupiny se pozměnily nebo zvětšily.

Participant 1: *„Většina dětí se znala z páté třídy. Nově příchozí, kteří se kurzu zúčastnili, se díky aktivitám do kolektivu snáze zapojili. Dokonce i ukrajinští žáci, kteří měli problémy s porozuměním.“*

Participant 3: *„Na začátku: nikdo se s nikým moc nezná, jen malé skupinky – ti, kdo se znají z 5. třídy, ti kdo přišli společně z jiné školy, někdo se nezařadí nikam a je sám. Na konci: utvoří se jiné skupinky, nebo se stávající zvětší, většinou se zdá, že se děti více poznají, povídají si. Do her se zapojují všichni, užívají si to – hlavně ty běhací hry. Smějí se u toho, fandí všichni, nechají se unést atmosférou...“*

Tabulka 12: Okomentujte třídní klima na začátku adaptačního kurzu a po jeho ukončení.

Okomentujte třídní klima na začátku adaptačního kurzu a po jeho ukončení.			
Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
<p>Začátek: většina se znala z 5. třídy</p>	<p>Začátek: nervózní žáci, někteří poprvé sami bez rodičů</p>	<p>Začátek: znají se pouze malé skupinky, ostatní osamocení</p>	<p>Začátek: hluční žáci i samotáři, poprvé mimo domov</p>
<p>Konec: zapojili se i ukrajinští žáci i přes potíže s porozuměním</p>	<p>Konec: stmelení kolektiv, „každý se baví s každým“</p>	<p>Konec: všichni si povídají, zapojují se, fandí si</p>	<p>Konec: na první pohled není poznat, kdo je ve třídě nový</p>

Zdroj: vlastní zpracování

Vyhodnotila jste chování některého z žáků jako rizikové?

V této otázce se účastníci na základě zkušeností ze svých tříd neshodli. Objevila se odpověď s negativním vyjádřením, to znamená, že účastník nevyhodnotil žádného žáka jako žáka s rizikovým chováním. Naproti tomu se vyskytla odpověď, že tři žáci z jedné třídy se na adaptačním kurzu projeví jako žáci s rizikovým chováním. Jednalo se o nejvyšší počet z výzkumného vzorku.

Participant 1: *„Děti jsem neznala, takže jsem je poznávala, učila jsem se jejich jména a dvě až tři děti se rizikovým chováním během kurzu projeví.“*

Participant 2: *„Ano, jedna dívka se chovala nevhodně jak ke svým spolužákům, tak i k samotným instruktorům. Dívka je z rozvrácené rodiny, žila s matkou a jejím přítelem na samotě v hájovně. Bylo znát, že nemá žádné kamarády, neví, jak komunikovat s dětmi ani s dospělými. Snažila se na sebe upoutávat pozornost různými způsoby – chlapcům stahovala kalhoty, dívky pomlouvala, instruktory stále objímala a „lepila se na ně“.“*

Tabulka 13: Vyhodnotila jste chování některého z žáků jako rizikové?

Vyhodnotila jste chování některého z žáků jako rizikové?			
Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Dva až tři žáci	Jedna dívka	Ne	Ne, objevily se obavy o některé žáky

Zdroj: vlastní zpracování

Máte v plánu navázat na poznatky z adaptačního kurzu při práci s třídním kolektivem?

V odpovědi na tuto výzkumnou otázku se shodli všichni participanti, pouze podoba návaznosti na poznatky z adaptačního kurzu se liší. Někteří se rozhodli konkrétní hry pro svoji úspěšnost nebo pohodlnost zopakovat v rámci třídnických hodin nebo výuky, jiní se obsahem kurzu inspirovali.

Participant 3: *„Ano, je hezké vidět děti jinak než ve škole a s kolektivem se pak pracuje lépe. Mají společné zážitky. Mám v plánu použít nějaké hry z adaptačního kurzu v hodinách rodinné výchovy, či během třídnických hodin.“*

Participant 4: *„Vzhledem k tomu, že bych ráda předešla naplnění svých předpokladů, mám v plánu průběžně pracovat na stmelování kolektivu pomocí skupinové práce v hodinách, upevňovat kolektiv během třídnických hodin, pořádat exkurze a výlety. Ráda bych docílila bezpečného klimatu ve třídě pomocí přímé komunikace s žáky.“*

Tabulka 14: Máte v plánu navázat na poznatky z adaptačního kurzu při práci s třídním kolektivem?

Máte v plánu navázat na poznatky z adaptačního kurzu při práci s třídním kolektivem?			
Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Ano	Ano	Ano	Ano

Zdroj: vlastní zpracování

Pokud se někteří žáci adaptačního kurzu nezúčastnili, projevila se tato skutečnost v třídním kolektivu?

Žádná z odpovědí na tuto otázku se neopakovala. Odpovědi byly tak různorodé jako jsou různorodé třídní kolektivy. V jedné třídě se zúčastnili všichni žáci, proto participant tuto otázku nemohl zodpovědět. V ostatních třídách vždy někdo chyběl. V jedné třídě se absence žáka neprojevila, v druhé třídě se nezúčastnění žáci zapojovali pomaleji, ale do kolektivu se bez problémů zapojili. Ve třetí třídě se žáci do kolektivu nezapojili, ale podle vyjádření participanta to bylo proto, že o to sami nestáli, cítí se příjemněji osamoceně.

Participant 3: *„Na tuto otázku je obtížné odpovědět. Mám tendenci porovnávat současnou třídu s minulou. Děti z minulé třídy měli pohodový kolektiv, ti, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili, toho spíše litovali, ale pak se zapojili... Letošní třída... Ti, co nebyli, se nezapojili... Jsou jiní, jsou samotáři... Pro ně by byl adaptační kurz utrpení... I výlety s přespáním jsou... nechtějí se účastnit...“*

Participant 4: *„Adaptačního kurzu se zúčastnili všichni žáci z mojí třídy, tudíž tuto otázku nejsem schopná zodpovědět.“*

Tabulka 15: Pokud se někteří žáci adaptačního kurzu nezúčastnili, projevila se tato skutečnost v třídním kolektivu?

Pokud se někteří žáci adaptačního kurzu nezúčastnili, projevila se tato skutečnost v třídním kolektivu?			
Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Zapojovali se pomaleji	Jeden se nezúčastnil, ale není to znát	Nezapojili se, protože nechtějí	Zúčastnili se všichni

Zdroj: vlastní zpracování

2.2.4 Vyhodnocení interview s třídními učiteli

Rozhovor s třídními učitelkami prokázal, že adaptační kurz pomohl žákům vzájemně se lépe a rychleji seznámit, ale přínosný byl i pro třídní učitelky, které mohly pozorovat žáky v odlišném prostředí a situacích. Někteří participanta si během soužití s žáky a jejich pozorování žáků všimaly i jednotlivých detailů, jiní se soustředili především na zapamatování jmen jednotlivých účastníků.

Jednou z nejzajímavějších informací, která z rozhovorů vyplynula byl údaj o tom, jakým způsobem se zařadili do kolektivu žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili. Nejčastěji bylo uvedeno, že se tito žáci do kolektivu zapojovali pomaleji, protože nemohli v komunikaci navázat na společné zážitky. Objevili se i jedinci, kteří se do kolektivu nezapojili ze své vlastní.

2.2.5 Metodik prevence – popis participanta

Praxe současného metodika prevence na 3. základní škole v Rakovníku je ve školství a vychovatelství dvacet a půl roku. Sedmnáct let tato žena pracovala jako vychovatel pedagogicky působící na vězněné osoby ve věznici Vinařice, která je profilována jako věznice se středním stupněm zabezpečení. Určena je pro muže vykonávající trest odnětí svobody. Jak sama říká: „*Primární prevence ve vězeňském prostředí je velmi specifická a není srovnatelná se základní školou.*“ Ve škole pracuje jako metodik prevence třetím rokem. Své vzdělání si doplnila absolvováním dvouletého specializačního kurzu primární prevence, který je potřebný k výkonu této činnosti.

2.2.7 Interview s metodikem prevence

Metodik prevence odpovídal na podobné otázky jako třídní učitelé, je ovšem nejkompetentnější v oblasti primární prevence a jejího vyhodnocení. Jeho odpovědi doplňují výzkum provedený u žáků i třídních učitelů.

Proč byli zvoleni externí instruktoři?

Participant 5: „*V době, kdy bylo rozhodnuto o externích instruktorech jsem ve škole ještě nepracovala. Instruktoři se svým programem zde působí již několik. Myslím si ale, že škola chtěla žákům zajistit kvalitní a profesionální kurz.*“

Jedná se pouze o spekulaci, která ale nakonec byla potvrzena vedením školy. Rozhodnutí bylo učiněno na pokyn tehdejšího metodika prevence. Tuto pozici vykonávala učitelka, která je v současné době na rodičovské dovolené.

Tabulka 16: Proč byli zvoleni externí instruktoři?

Proč byli zvoleni externí instruktoři?	
Participant 5	Na základě zkušeností z minulých let

Zdroj: vlastní zpracování

Jakým způsobem byli instruktoři vybráni?

Participant 5: „Podle pozitivních referencí od učitelů z Gymnázia Zikmunda Wintera v Rakovníku.“

Zmiňované gymnázium rovněž pořádá adaptační kurzy pro žáky nastupující na osmileté gymnázium do primy, jedná se tedy o stejný ročník. Každá škola může mít vlastní představu o náplni adaptačního kurzu, v tomto případě se vzhledem k tomu, že se organizátor adaptačních kurzů nezměnil, představy obou škol protly.

Tabulka 17: Jakým způsobem byli instruktoři vybírání?

Jakým způsobem byli instruktoři vybírání?	
Participant 5	Dle pozitivních referencí z jiné školy

Zdroj: vlastní zpracování

Jak tuto volbu hodnotíte?

Participant 5: „Instruktoři mají bohatou praxi v tomto druhu aktivit, jež byly vybrány přímo na adaptační kurz. V tomto případě byl jeden instruktor nový a k jeho činnosti jsem měla výhrady. Byl velmi mladý a nedokázal si u žáků zajistit dostatečnou autoritu. Jiné roky byl výkon bez výhrad. Vždy společně s instruktory a třídními učiteli konzultujeme složení třídy a projevy chování žáků. Volbou vhodných aktivit je tomu přizpůsoben i adaptační kurz.“

Obecně s organizací kurzu panuje spokojenost, kritický komentář se objevil pouze k osobnosti a nedostatečným zkušenostem jednoho z lektorů. Na základě rozhovoru nicméně vyplynulo, že tento problém byl komunikován přímo na místě, instruktoři s vyučujícími prošli možností, jak tuto situaci napravit. Instruktorovi pomohla i následná komunikace s žáků s třídními učiteli a metodikem prevence. Instruktoři, vyučující i metodik prevence pracovali jako tým.

Tabulka 18: Jak tuto volbu hodnotíte?

Jak tuto volbu hodnotíte?	
Participant 5	Pozitivně s drobnými výhradami

Zdroj: vlastní zpracování

Projevil se během adaptačního kurzu nějaký žák takovým způsobem, abyste jeho chování vyhodnotila jako rizikové?

Participant 5: „*Žádný žák se takto neprojevil.*“

Odpověď metodika prevence nebyla v souladu se všemi odpověďmi třídních učitelek. Pravděpodobně k tomu došlo proto, že pojem rizikové chování nebyl během rozhovoru specifikován. Tazatelka předpokládala, že je tento pojem všem pedagogům znám se stejným významem. Jedná se o pochybení tazatelky, která si neověřila znalost pojmu u participantů a případně ji nedoplnila.

Tabulka 19: Projevil se během adaptačního kurzu nějaký žák takovým způsobem, abyste jeho chování vyhodnotila jako rizikové?

Projevil se během adaptačního kurzu nějaký žák takovým způsobem, abyste jeho chování vyhodnotila jako rizikové?	
Participant 5	Ne

Zdroj: vlastní zpracování

Plánujete na základě adaptačního kurzu pracovat s některou třídou intenzivněji nebo jiným způsobem než s ostatními?

Participant 5: „*Vzhledem k tomu, že se nevyskytl žádný žák s extrémně problematickým chováním, ponechávám práci se třídou zcela v kompetenci třídních učitelů, kterým jsem v případě potřeby k dispozici.*“

Současná metodička prevence na dané základní škole pracuje velmi pečlivě, třídním učitelům je nápomocna nejen při konzultacích ohledně nevhodného chování, ale současně jim i doporučuje jednotlivé postupy nebo organizuje programy zaměřené na konkrétní program ve třídě. Také usnadňuje práci třídním učitelům s administrativní zátěží.

Tabulka 20: Plánujete na základě adaptačního kurzu pracovat s některou třídou intenzivněji nebo jiným způsobem než s ostatními?

Plánujete na základě adaptačního kurzu pracovat s některou třídou intenzivněji nebo jiným způsobem než s ostatními?	
Participant 5	Ne

Zdroj: vlastní zpracování

Měli žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili, problém se začleněním do třídy?

Metodička prevence pracuje s žáky 2. stupně dle vyžádání vyučujících nebo ve výuce. Jedná se především o předměty občanská výchova, pracovní činnosti a domácnost. Výhodou je, že výuka především v posledních dvou zmiňovaných předmětech je méně formální, nejedná se o naukové předměty a žáci se projevují spontánněji a přirozeněji než v jiných předmětech. Může je proto pozorovat i na ně působit tak, aniž by si toho všimli. Problémy se začleněním v žádné ze tříd nezaznamenala.

Participant 5: „*Nezaznamenala jsem, že by k problémům se začleněním došlo.*“

Tabulka 21: Měli žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili, problém se začleněním do třídy?

Měli žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili, problém se začleněním do třídy?	
Participant 5	Ne

Zdroj: vlastní zpracování

2.2.6 Vyhodnocení interview s metodikem prevence

Metodička prevence vyhodnotila adaptační kurz jako úspěšný. Nezpozorovala během něj žádné rizikové chování u žáků, což bylo trochu v rozporu s výpovědí některých participantů kvalitativního výzkumu. Stejně jako neměla pocit, že by se žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili, adaptovali do třídního kolektivu hůře. Může to být zapříčiněno tím, že s nimi netráví tolik času jako třídní učitelky. Další důvodem může být skutečnost, že nevnímá rozdíly v povahách žáků tak detailně jako třídní učitelky, které se v rámci soudržnosti třídního kolektivu věnují i drobným sporům mezi žáky, čímž předcházejí závažným výchovným problémům.

2.2.7 Vyhodnocení výzkumných otázek kvalitativního výzkumu

Diplomová práce si dala za cíl zjistit, zda adaptační kurz naplnil svůj cíl, tedy jestli se žáci lépe poznali právě díky programu adaptačního kurzu. Na základě toho byly vytvořeny výzkumné otázky. První výzkumná otázka se ptá na to, jestli se žáci mezi sebou lépe poznali, druhá výzkumná otázka se snaží nalézt odpověď na to, zda se adaptační kurz projevil jako účinný prostředek primární prevence a třetí otázka hledá odpověď na otázku, jakým způsobem se začlenili do třídy žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili a zda vyučující zaznamenali nějaké změny nebo rozdíly v adaptaci žáků.

Přispěl adaptační kurz k tomu, že se žáci mezi sebou lépe poznali?

Z kvalitativního výzkumu provedeného mezi třídními učiteli a metodikem prevence vyplynulo, že žáci, kteří se zúčastnili adaptačního kurzu, mezi sebou navázali vztahy rychleji a přirozeněji než ve třídě, neboť se museli potýkat se situacemi, které by ve výuce nenastaly a týmový duch by se budoval pomaleji a jeho budování by bylo pomalejší a náročnější. Metodik prevence a dvě třídní učitelky při pozorování žáků čerpali rovněž ze svých předchozích zkušeností s prací se třídou.

Projevil se adaptační kurz jako účinný prostředek primární prevence?

I přes drobné nuance v odpovědích, které si mohly na první pohled odporovat, došla autorka po prozkoumání odpovědí k tomu, že adaptační kurz posloužil jako prostředek primární prevence. Metodik prevence nezaznamenal žádné závažné problémy v chování jednotlivých žáků. Některé třídní učitelky si všimly rizikových náznaků v chování svých svěřenců, které by v budoucnosti mohly vést k hlubším problémům v třídním kolektivu, proto se rozhodly navázat na poznatky z adaptačního kurzu a nadále rozvíjet týmového ducha třídy. Původní autorčina skepse byla tímto vyvrácena.

Jakým způsobem se začlenili do třídy žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili?

Zaznamenali vyučující nějaké změny nebo rozdíly v adaptaci žáků?

Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili, se ve většině případů začlenili do třídy pomaleji než žáci účastníci se tohoto kurzu. Začlenění probíhalo bez větších komplikací. Jedna třídní učitelka ještě poukázala na fakt, že v její třídě u několika žáků k začlenění nedošlo, nebylo tomu ovšem z důvodu neúčasti na adaptačním

kurzu, ale tím, že sami žáci o začlenění do kolektivu nestáli a nestojí. Metodik prevence i dvě třídní učitelky vycházeli při porovnání rovněž ze zkušeností s předchozími třídami.

Diskuse

V diplomové práci na téma Vliv adaptačního kurzu na vztahy ve třídě je shrnuto, jak žáci, vyučující a metodik prevence vybrané školy hodnotí adaptační kurz a jeho program. Nevyužitou příležitostí se stalo hodnocení jednotlivých aktivit žáky. Vztah k aktivitám se projevuje ve zvoleném výběru v dotazníkovém šetření, které bohužel není doplněno podrobnějším vysvětlením, proč se žáci uchýlili právě k tomuto výběru. V tomto směru se otevírá prostor pro doplnění výzkumu, aby výsledky byly ucelenější.

K jistému rozporu došlo také v kvalitativním výzkumu, když třídní učitelé a metodik prevence odpovídali na otázku ohledně zaznamenání rizikového chování u žáků. V průběhu rozhovorů se neprojevila problematická část, která vyplynula poté, co autorka přiřadila jednotlivé odpovědi k otázkám. Jedná se o zřejmě nejednotnou představu, možná dokonce neznalost, ohledně termínu rizikové chování žáka. Metodik prevence během kurzu žádné náznaky rizikového chování nezaznamenal, přestože třídní učitelé jistá rizika zmiňovali.

Pro objektivnější výsledek v diplomové práci chybí informace o tom, jak adaptaci do třídy vnímají žáci, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili. Tato část by doplnila výzkum a bylo by možné porovnat, jestli pozorování třídních učitelů a metodika prevence odpovídá pocitům žáků.

Pro ověření výsledků by rovněž posloužil některý ze standardizovaných měřicích nástrojů. Čapek (2010) ve své publikaci jich uvádí několik. Vzhledem k rozsahu dotazníku, potřebám a věku žáků by bylo vhodné zvolit dotazník Život ve třídě, Naše třída, CES, KLIT, SCCQ – klima ve třídě nebo Dotazník pro hodnocení třídního klimatu. (Čapek, 2010)

Závěr

Diplomová práce na téma Vliv adaptačního kurzu na vztahy ve třídě si dala za cíl zjistit, jestli adaptační kurz na vybrané škole splnil svůj cíl. Otázkou bylo, jak žáci adaptační kurz vnímali a zda se žáci díky jeho programu lépe poznali.

Empirická část, ve které byl využit kvantitativní i kvalitativní výzkum měla oporu v teoretické části, jež obsahuje informace o socializaci jedince ve skupině, klimatu třídy, primární prevenci rizikového chování, zážitkové pedagogice a adaptačních kurzech.

Z kvantitativního výzkumu provedeného formou dotazníkového šetření vyplynulo, že adaptační kurz naplnil u respondentů svůj cíl, neboť z odpovědí respondentů vyplynulo, že účastníci z řad žáků vnímají adaptační kurz jako přínosný.

Kvalitativní výzkum provedený u třídních učitelů a školního metodika prevence vedený formou interview potvrdil pozitivní vnímání adaptačního kurzu účastníků z řad žáků a odpověděl na výzkumnou otázku, zda adaptační kurz fungoval i jako nástroj primární prevence rizikového chování. Přestože pojem rizikové chování vnímal každý vyučující jinak, bylo zjištěno, že učitelé si všimli jistých odlišností u některých účastníků, které budou brát v úvahu při další práci se třídou, aby případně eliminovali problematické chování nebo vznik nežádoucích jevů ve třídě.

Rozhovory s učiteli uskutečněné s půlročním časovým odstupem potvrdily předpoklad, že žáci, kteří se kurzu nezúčastnili, se do třídního kolektivu, pokud se zapojit chtěli, zapojovali pomaleji než ti, kteří se adaptačního kurzu zúčastnili.

Diplomová práce na základě dat získaných od žáků, třídních učitelů i školního metodika prevence potvrdila, že adaptační kurz podle názoru třídních učitelů a metodika prevence přispívá díky svému programu ke zdravému klimatu třídy a vytvoření třídního ducha a slouží i jako nástroj primární prevence rizikového chování.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- Dvořáček, J. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004. ISBN 80-7290-159-1.
- Hadj-Mousová, Z. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012. ISBN 978-80-7290-587-4.
- Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 9788025116753.
- Gavora, P. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 808593115x.
- Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- Mareš, J. a Ježek, S. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- Pávková, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782955.
- Pelánek, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673536.
- Procházka, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
- Rogers, V. *Hry a aktivity pro zkoumání emocí: pro děti školního věku*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026209201.
- Skutil, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787.

Šafránková, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024729930.

Šimanovský, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208877.

Vágnerová, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

Vališová, A. a Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vecheta, V. *Indoor aktivity: 50 her a aktivit pro trénink, školení i zábavu*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 9788025125618.

Vopel, K. W. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073673987.

Zouharová, K. *Škola v přírodě hrou*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024739984.

Internetové zdroje:

Metodický portál: Interaktivní hry - představování a poznávání. 2008, [online] cit. [09. 04. 2024] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2441/INTERAKTIVNI-HRY---PREDSTAVOVANI-A-POZNAVANI.html>

Minimální preventivní program [online]. © 2024. [cit. 06. 04. 2024]. Dostupné z: <https://3zsrako.cz/files/dokumenty/mpp-2023-2024.pdf>

MŠMT. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28 [online]. © 2010. [cit. 07. 04. 2024]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/20274>>

Seznam tabulek

Tabulka_1.....	39
Tabulka_2.....	40
Tabulka_3.....	41
Tabulka_4.....	41
Tabulka_5.....	42
Tabulka_6.....	43
Tabulka_7.....	43
Tabulka_8.1.....	44
Tabulka_8.2.....	44
Tabulka_8.3.....	44
Tabulka_8.4.....	45
Tabulka_9.1.....	45
Tabulka_9.2.....	45
Tabulka_9.3.....	46
Tabulka_9.4.....	46
Tabulka_10.1.....	46
Tabulka_10.2.....	47
Tabulka_10.3.....	47
Tabulka_10.4.....	47
Tabulka_11.....	60
Tabulka_12.....	61
Tabulka_13.....	62
Tabulka_14.....	62

Tabulka_15.....	63
Tabulka_16.....	65
Tabulka_17.....	65
Tabulka_18.....	66
Tabulka_19.....	66
Tabulka_20.....	67
Tabulka_21.....	67