

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedení adaptačního kurzu žáků středních škol třídním učitelem
The management of the adaptation course in high schools by the class
teacher

Bc. Petra Palicová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)
Studijní obor: N PG (7504T298)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vedení adaptačního kurzu žáků středních škol třídním učitelem 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.

Praha 9. 7. 2022

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Olze Kučerové, Ph.D. za její ochotu při zpracování práce a vstřícný přístup. Poděkování patří také Ing. Josefu Kubátovi, který byl mou motivací pro dokončení práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problematice vedení adaptačních kurzů na středních školách. Hlavním tématem je vedení kurzů samotnými třídními učiteli tak, aby byl kurz přínosem pro kolektiv, komunikaci a celkovou atmosféru výuky. Adaptační kurz je zde chápán jako jeden z prostředků, kterými lze napomoci školní kázi a jeho vhodná forma vedení má pozitivní vliv na výuku. V praktické části je popsán výzkum, jehož cílem byla analýza procesu tvorby a realizace adaptačního programu na středních školách, se zřetelem k roli třídního učitele. Zvolen byl kvantitativní výzkum, metodou sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce. Formulovány byly tři hypotézy, k jejichž ověření byl zvolen chí-kvadrát. Výzkumný soubor tvořili třídní učitelé středních škol. Součástí práce je i doporučení pro optimální přístup třídních učitelů k adaptačnímu programu na střední škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adaptační kurz, práce se třídou, střední škola, třídní učitel, žák

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of conducting adaptation courses at High schools. The main topic is the management of the courses by the class teachers themselves so that the course is beneficial for the collective, communication and the overall atmosphere of teaching. The adaptation course is seen here as one of the means by which school discipline can be aided and its appropriate form of management has a positive effect on teaching. In the practical part, the research is described, the aim of which was to analyse the process of designing and implementing an adaptation programme at High schools, with reference to the role of the class teacher. Quantitative research was chosen, the method of data collection was a questionnaire of own construction. Three hypotheses were formulated and chi-square was chosen to test them. The research population consisted of High school class teachers. The paper includes recommendations for the optimal approach of classroom teachers to the adaptation program at High school.

KEYWORDS

adaptation course, classwork, secondary school, class teacher, student

OBSAH

1 ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
2 SOCIALIZACE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	9
2.1 ADOLESCENTNÍ SUBKULTURA.....	9
2.2 VÝZNAM ŠKOLY A UČITELŮ PRO ROZVOJ DOSPÍVAJÍCÍCH	14
2.3 VÝZNAM VRSTEVNICKÉ SKUPINY V PROCESU SOCIALIZACE DOSPÍVAJÍCÍCH	16
2.4 UČITEL JAKO IDENTIFIKAČNÍ ZDROJ	18
3 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO VÝZNAMNÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA	21
3.1 ADAPTACE ŽÁKŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLU	21
3.2 ROLE TŘÍDNÍHO UČITELE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	23
3.3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	25
4 ADAPTAČNÍ PROGRAMY	29
4.1 ROLE TŘÍDNÍHO UČITELE V PRŮBĚHU ADAPTAČNÍHO PROGRAMU	29
4.2 PŘÍPRAVA ADAPTAČNÍHO PROGRAMU	30
4.2.1 Cíle adaptačního programu.....	32
4.2.2 Délka adaptačního programu.....	33
4.2.3 Práce se skupinovou dynamikou.....	34
4.3 REALIZACE ADAPTAČNÍHO PROGRAMU	36
4.4 ORGANIZACE POSKYTUJÍCÍ ADAPTAČNÍ PROGRAMY.....	37
4.5 ZAŠTÍTĚNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ZE ŠKOLNÍCH PROGRAMŮ	38
PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 POPIS VÝZKUMU.....	39
5.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	39
5.2 METODIKA VÝZKUMU	41
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	43
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	47
6.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	47
6.2 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	61
6.3 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	63
7 DISKUSE	67

7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	68
7.2	REFLEXE VÝZKUMU	70
8	ZÁVĚR	72
9	POUŽITÉ ZDROJE	74
10	SEZNAM OBRÁZKŮ	78
11	PŘÍLOHY	80

1 Úvod

Situace na středních školách není optimální, a to zejména na středních odborných školách, v učňovských oborech, které se potýkají s odlivem žáků, nezájmem velké části absolventů působit po skončení studia ve zvoleném oboru. Studium na střední škole je též specifické v tom, že si na jeho počátku musí žák budovat nově svoji pozici v třídním kolektivu, navíc musí zvládat absolvovat náročnější typ studia.

Pro tyto skutečnosti je velmi důležité, aby žáci zahajovali své studium na střední škole co nejoptimálněji, tedy byli motivovaní vzdělávat se, cítili se bezpečně a spokojeně ve školní třídě, měli důvěru a respekt vůči třídnímu učiteli. V tomto ohledu mají jedinečný význam adaptační kurzy, které mohou usnadnit žákům začátky na střední škole, mohou posílit kohezi třídy a přispět k tomu, aby bylo dobře ve třídě nejen žákům, ale i jejich učitelům, včetně učitelů třídních.

Ze zájmu o danou problematiku, ale též z důvodu významu vytváření adaptačních programů pro žáky 1. ročníků středních škol, je v práci věnována pozornost právě adaptačním kurzům na středních školách. Cílem práce je popsat význam adaptačního kurzu pro první ročníky středních škol, se zřetelem k roli třídního učitele při přípravě a tvorbě adaptačního kurzu. K naplnění tohoto cíle slouží nejprve podání teoretických východisek v prvních třech následujících kapitolách práce. Pozornost je věnována nejen popisu cílů, průběhu i tvorby adaptačních programů, ale též specifickým žáků středních škol, včetně toho, v čem jsou jedinečné třídy žáků středních škol, a to v kontextu třídního psychosociálního klimatu, role třídního učitele či adaptace žáků na vzdělávání na střední škole.

Na teoretická východiska je v páté kapitole práce navázáno popisem vlastního kvantitativního šetření, jehož cílem bylo analyzovat proces tvorby a realizace adaptačního programu na středních školách, se zřetelem k roli třídního učitele. Dílčím cílem bylo navrhnout soubor doporučení pro optimální přístup třídních učitelů k adaptačnímu programu na střední škole. Výzkum byl koncipován jako kvantitativní, zúčastnilo se jej 34 učitelů středních škol, kterým byl administrován dotazník vlastní konstrukce. Formulovány byly tři hypotézy, k jejichž ověření byl zvolen chí-kvadrát. Výsledky jsou prezentovány v kapitole šesté. V sedmé kapitole jsou vztaženy k teoretickým východiskům a obdobným výzkumům na toto téma. Shrnutí hlavních výsledků je podáno v závěru práce, v němž jsou uvedeny také přednosti a limity práce.

Teoretická část

2 Socializace v období dospívání

Kapitola přibližuje téma dospívání, a to zejména v souvislosti se socializací dospívajících. Jak vysvětluje Urbanovská (2019), socializace je celoživotním procesem, v němž jedinec vrůstá do společnosti, začleňuje se do ní, a to v návaznosti na přijímání norem, hodnot, zvyků. S určitým zjednodušením se z bytosti převážně biologické stává bytost společenská. Mění se jeho myšlení, prožívání, chování. Zároveň se ovšem na tomto podkladu rozvíjí jedinečná bytost, člověk se svébytnou psychikou.

Dále v textu jsou uvedena specifika socializace dospívajících. Adolescent přestává být dítětem, dosud však zcela nepatří do světa dospělých. Proměna dítěte v dospělého často probíhá v rámci tzv. adolescentní subkultury, o níž je též v kapitole pojednáno. Právě tento rámec je nezřídka pro adolescenta důležitý. Představuje bezpečný prostor, v němž je možné poznávat sám sebe a rozhodovat se o dalším životním směřování. Vrstevnické vztahy jsou v tomto ohledu klíčové.

Pro úspěšnou socializaci dospívajících jsou však významné také další faktory. Pokud se chce adolescent skutečně dobře začlenit do většinové společnosti a žít v dospělosti život, jaký společnost vyznává, je nezbytné přijmout její normy a hodnoty. Ty jsou zprostředkovávány především vnějšími autoritami, s nimiž ovšem mohou dospívající často vstupovat do konfliktů, neboť neodpovídají hodnotám a normám adolescentní subkultury. Součástí kapitole je tedy také pojednání o tom, jak probíhá socializace dospívajícího v prostředí školy, jakou roli může mít nebo mívá učitel v životě dospívajícího. Téma školní třídy jako prostředí, v němž po velkou část probíhá socializace dospívajícího, je přiblíženo v kapitole třetí.

2.1 Adolescentní subkultura

Termín adolescence pochází z latinského výrazu *adolescere* a je překládán jako dorůst, dospívat, mohutnět. Užíván je přibližně od 15. století, nicméně poměrně nejednoznačně. V českém prostředí bývá nahrazován pojmem dospívání (Dolejš, Zemanová & Vavrysová, 2018). V obecné rovině je adolescence chápána jako poměrně dlouhé přechodné období mezi dětstvím a dospíváním, které zahrnuje mnoho významných změn

v rovině fyzické, psychické, sociální i duchovní (Sushila & Rani, 2014). Vymezení adolescence z časového hlediska není jednotné. Často se lze setkat s rozlišováním tzv. časně adolescence (10–13 let), střední adolescence (14–16 let) a pozdní adolescence (17–20 let). Běžné je také dělení dospívání na pubescenci a adolescenci, kdy se pubescence překrývá s časnou adolescencí. Kromě toho ovšem existují i názory, že časové ohraničení adolescence není zcela možné, neboť vývoj každého jedince je velmi individuální (Dolejš, Zemanová & Vavrysová, 2018).

V práci je vycházeno z klasifikace Vágnerové (2012), která užívá termín adolescence jako synonymum pro dospívání, v němž rozlišuje dvě etapy, a to ranou adolescenci (od 11. do 15. roku, s interindividuálními rozdíly) a dále uvádí jako druhou etapu tzv. pozdní adolescenci, zahrnující dalších pět let života (tj. 15-20 let), přičemž za dělicí moment považuje v rovině biologické pohlavní zrání. Závěr adolescence spojuje autorka s ukončením profesní přípravy, po které následuje vstup do zaměstnání nebo pokračování studia.

Toto dělení je tedy vhodné z hlediska zaměření práce, zacílené na skupiny středoškolských žáků. Studium na střední škole začíná většinou v 15-16 letech, končí v 18-19 let, tedy ve fázi pozdní adolescence, či se z hlediska výše uvedeného dělení jedná o etapu střední a pozdní adolescence. Dále v textu je tedy pojem adolescence volen pro označení věkové kohorty 15-19 let (žáků středních škol), alternativním výrazem je termín dospívání, užívaný jako synonymum pro adolescenci.

Od adolescentů se očekává, že dosáhnout určité zralosti osobnosti, vyznačující se akceptováním mužské nebo ženské sociální role, přijetím vlastního těla, dosažením emoční nezávislosti na rodičích a jiných dospělých (zejména autoritách), což je charakteristické pro období dětství. Dospívající by měl také usilovat o sociálně přijatelné chování, včetně schopnosti navazovat a udržovat kvalitní reciproční vztahy. Měl by také směřovat k dosažení ekonomické nezávislosti prostřednictvím přípravy na zaměstnání, rozvíjet své schopnosti a dovednosti (Sushila & Rani, 2014). To však nebývá zcela snadné. Dospívající musí čelit změnám spojeným s pohlavním zráním. Není vždy jednoduché přijmout měnící se tělo, často především pro dívky. Oproti předchozímu období školního věku nabývá na významu sexualita – adolescence je pojímána jako tzv. druhá oidipovská situace. První oidipovská situace se pojí s předškolním věkem, kdy dítě usiluje o získání rodiče opačného pohlaví. V dospívání je již bariéra incestu zvnitřněna. Dospívající by se měl osvobodit ze své závislosti na rodičích (zejména rodiči stejného

pohlaví), měl by dokázat navazovat zdravé a zralé vztahy, a to i s opačným pohlavím. Pokud se v průběhu ontogenetického vývoje vyskytly v tomto ohledu potíže, promítají se prožívané vnitřní konflikty do vztahů s druhými. Dospívající není schopen plně přijmout svoji sociální roli muže či ženy (Macek, 2003; Pugnerová a kol., 2019).

I když dospívající dosahují vyšší zralosti v oblasti kognice nebo morálky, zvládání úkolů, které jsou od nich očekávány, není snadné, a to i vlivem značné emoční nestability (Macek, 2003). Dospívající také nutně narážejí na bariéry ze strany společnosti: jsou stále považováni za děti, čelí tak mezigeneračnímu konfliktu, který se odehrává především ve vztahu s rodiči nebo učiteli jako dalšími autoritami. Nové role, které si adolescent osvojuje, tak nemusí být snadné prozkoumávat nebo s nimi experimentovat. Konflikty, které dospívající prožívají a které jsou i manifestovány navenek, však nemusí být nutně revoltou vůči světu dospělých, ale jsou spíše projevem hledání vlastního Já (Vágnerová, 2012).

Uvedená specifika dospívání jsou natolik významná, že se lze v odborné literatuře setkat s pojmem *adolescentní subkultura*, který ovšem též není podobně jako adolescence přesně vymezen a přijímán. Krejčová (2011) uvádí, že jej lze považovat za novější alternativu k dřívějšímu výrazu subkultura mládeže. Subkulturou se podle Smolíka (2010) rozumí vyhraněná skupina v rámci určité společnosti, národa, vyznačující se specifickými kulturními prvky, kterými se liší od hlavní, mainstreamové společnosti. Pro členy subkultury je charakteristické, že sdílejí zvláštní normy a hodnoty, v nichž se rozcházejí s dominantní kulturou a které mají pro členy subkultury specifický význam. Jak autor dále uvádí, jedním ze zavedených sociologických pojmů, a to již od poloviny 60. let minulého století, je subkultura mládeže, která je dle téhož zdroje subkulturou dospívajících, tedy v textu je pojímána adolescentní kultura jako subkultura dospívajících, kteří se nacházejí v období (pozdní) adolescence.

Podmínkou vzniku adolescentní subkultury je odlišnost životního stylu a životního filosofie dospívajících oproti světu dospělých (Smolík, 2010). Představuje pro dospívající určité útočiště, v němž lze bezpečně existovat a zároveň experimentovat se svým Já (Pugnerová a kol., 2019). Adolescentní subkultura je často popisována jako subkultura rebelující vůči mainstreamové společnosti, nicméně nemusí tomu tak být zcela. Přijetí dominantní kultury znamená přijetí jejích cílů a prostředků, jak jich dosáhnout. Z tohoto hlediska pak může být příslušnost k adolescentní subkultuře dána čtyřmi hlavními způsoby, kterými jsou inovace, ritualismus, únik a rebelie. Ve fázi inovace dospívající

přijímá cíl dominantní kultury, nikoliv však její prostředky. Může tedy např. též usilovat o materiální bohatství, to však získává krádeží, nikoliv prací. U inovace je tomu opačně: není přijímán cíl, akceptovány jsou prostředky jeho dosahování. Adolescent tedy např. pracuje, ale neusiluje o bohatství, neboť materialismus nepatří k jím uznávaným hodnotám. Při úniku odmítá dospívající cíle i prostředky k nim směřující, stav rebelie je ještě více radikální než únik, neboť nejen že dospívající odmítá cíle a prostředky, ale zároveň touží po novém sociálním řádu (Merton, 1986, In Milkman & Wanberg, 2012).

Macek (2003, 13-16) uvádí, že je v moderních vyspělých státech pojímána adolescence jako období bouře a vzdoru, což je metafora, kterou užil americký psycholog G. S. Hall již na počátku 20. století právě pro popis dospívání. Tato tradice zůstala podle autora zachována, byť ovšem ve skutečnosti nemusí dospívání probíhat nijak dramaticky.

To, jakým způsobem se adolescent začleňuje do společnosti, je podle Macka (2003) dáno především osobností jedince a situačními faktory (vliv má např. rodina, příslušnost k určité společenské třídě apod.). Tyto faktory následně velkou měrou ovlivňují také splnění hlavního vývojového úkolu adolescence, kterou je formování identity. Identitou, konkrétně osobní identitou, se podle Bačové (2019, s. 90) rozumí „sociálně významné charakteristiky osoby, které jí slouží jako základ či zdroj individuální sebeúcty a respektu“.

Každý dospívající by si měl ideálně během dospívání ujasnit, kým je, kým chce být, kam chce směřovat. To se pochopitelně ovšem ne vždy daří. Pokud bylo uvedeno, že se dospívající může více či méně začleňovat do adolescentní subkultury, je zřejmé, že i celkové formování identity v rámci dospívání je záležitostí vysoce individuální. Marcia (1980, In Macek) konstatoval, že lze dosáhnout čtyř rozličných stavů identity, které mohou dospívající dosáhnout, přičemž záleží na tom, do jaké míry jedinec přijme závazky spojené s určitou sociální rolí či jednáním, a též jakým způsobem tak učiní (tj. zda je toto přijetí bez většího osobního zapojení, nebo probíhá na základě určité krize). Z hlediska těchto dvou kritérií se tak rozlišují následující stavy dosažené identity:

- difúzní (rozptýlená) identita: v tomto případě dospívající neabsolvuje krizi, ani nepřijímá žádný závazek plynoucí z nově osvojených rolí. To v praxi následně znamená, že je více ovlivnitelný vrstevníky (převažuje tedy z hlediska preference skupinová identita nad identitou osobní), s čímž se také pojí nestabilní sebepojetí;

- náhradní identita (předčasné uzavření): krize není prožita, nicméně závazky jsou osvojeny. Jsou však převzaty (např. od vrstevníků nebo autorit), a to nekriticky, bez vlastní zkušenosti;
- moratorium: ve stádiu moratoria zažívá dospívající velmi silnou krizi, doprovázenou úzkostmi a dalšími negativními prožitky. Objevují se značné pochybnosti, které zvyšují potřebu experimentování (s různými rolemi, s návykovými látkami, s nevhodnými formami chování). Experimentování se objevuje namísto přijetí závazků;
- dosažení identity: po prožití krize přijímá adolescent odpovídající závazky. Dochází k propojení minulosti, budoucnosti a přítomnosti, je posilováno vlastní Já, které se stává více konzistentním a zralejším.

Je zapotřebí doplnit, že i když se formování identity pojí především s dospíváním, jedná se o celoživotní proces. Není výjimečné, že se dospívajícímu nepodaří porozumět sobě samému či přijmout své silné a slabé stránky. Nemusí být ani schopen vhodně si osvojit nové sociální role. Dospělost je však následně složitější, vývojový úkol formování identity se objevuje v pozdějších obdobích života, jeho naplnění však bývá problematičtější, neboť již není společností tolerována velká míra experimentování, jako je tomu v dospívání. Zároveň je vhodné také uvést konstatování Macka (2003), že se v současné době v moderních vyspělých státech nenahlíží na adolescenci jako na fázi plné vzdoru a bouřlivých emocí. Podobně se také neuvažuje o adolescentní krizi, ale spíše o hledání vlastního Já. Adolescenci přirovnává autor k „první autorizované konceptualizaci vlastního životního prostoru“.

V tomto ohledu je pak zapotřebí, aby měl dospívající skutečně možnost poznávat sama sebe. Musí mít možnost zkoušet nové vzorce chování, vstupovat do různých sociálních rolí, a to s určitou mírou akceptace dospělými i vrstevníky. Ze světa dospělých patří k nejdůležitějším aktérům socializace dospívajících rodiče, dále učitelé a obecně škola jako instituce a též vzory dospívajících, kterými bývají zejména celebrity. Vliv školy a učitelů pro rozvoj dospívajících je detailněji popsán v další podkapitole.

2.2 Význam školy a učitelů pro rozvoj dospívajících

Škola je společenskou institucí, jejímž úkolem je výchova a vzdělávání dětí a dospívajících. Prostřednictvím školy či institutu školství usiluje společnost o to, aby z dítěte vyrostl odpovědný občan, který bude disponovat potřebnými schopnostmi, znalostmi, dovednostmi, aby se dokázal co nejlépe ve společnosti uplatnit či přispíval k jejímu pozitivnímu vývoji. Jejím hlavním posláním je tedy socializace jedince. Důraz je kladen především na posílení schopnosti adaptace na různé životní podmínky a změny, akceptace autorit a společenské hierarchie (Jedlička a kol., 2015).

V kontextu úkolů spojených s adolescencí se střední vzdělávání značně liší od vzdělávání základního. Žáci si již osvojili základní znalosti a dovednosti, které jsou následně na střední škole prohlubovány. Vzdělávání je obsahově širší, cílí na případnou další specializaci či obecně směřuje k tomu, aby se později v životě dokázal jedinec dobře uplatnit v pracovní rovině. Zároveň rozvíjí předpoklady pro kvalitní osobní i občanský život (Jedlička, 2018).

Pro školní úspěšnost, a tedy také to, jak se podaří naplnit cíle školního vzdělávání, je velmi důležité, jaký postoj má žák ke škole, učení, učitelům. Jestliže má být učitel tím, kdo pomůže jedinci k úspěšné cestě dalším životem, je nezbytné, aby v něj měl dotyčný důvěru, aby jejich vzájemný vztah obsahoval vzájemný respekt a jedinec vnímal, že má o něj a jeho rozvoj učitel opravdový zájem (Bocan, Hošková, Machalík, Maříková, Spálenský & Zajíc, 2012). Za pozornost stojí výsledky výzkumu provedeného v letech 2002-2007 z něž vyplynulo, že nejen mladší žáci, ale též dospívající nejvíce oceňují učitele, kteří zaujímají k žákům přátelský vztah, zároveň také nastavují jasná a spravedlivá kritéria chování a hodnocení školních výkonů. Pokud je učitel schopen silného a srozumitelného edukačního řízení, žáci středních škol akceptují takového učitele i v případě, že k nim daný pedagog zaujímá negativní vztah (Gillernová & Krejčová, 2011).

Toto zjištění je do určité míry překvapující, a to v návaznosti na poznatky uvedené v kapitole 2.1, týkající se kritického odstupu dospívajících vůči autoritám. Jak však vysvětluje Thorová (2015), zaujímání kritického postoje vůči dospělým ze strany adolescentů je zcela v pořádku, neboť se adolescent musí naučit uvažovat kriticky, zaujímat asertivní postoj vůči autoritám. Tento postoj však nemusí být problematický,

pokud pro něj má druhá strana pochopení a pokud v takovém vztahu panuje pozitivní atmosféra, kdy je dospívající dospělým přijímán, resp. nezažívá devalvací vlastní osoby.

Dospívající zaujímají odlišný postoj vůči škole a učitelům, než tomu bylo na základní škole. Postoj k jednotlivým předmětům se liší dle toho, jak dotyčného daná školní látka zajímá, nebo je hodnocena jako prospěšná pro budoucí profesní orientaci. Učitel již není pro žáka autoritou, kterou bezvýhradně přijímá. Je pro něj autoritou v případě, že mu něčím imponuje či disponuje něčím, za co si jej může adolescent vážit. Patrný je konflikt, kdy sice dospívající i velmi demonstrativně učitele odmítá a kritizuje, zároveň je však zřetelné, že potřebuje vnímat učitele jako vzor. Ideálním učitelem je pro adolescenty pedagog, který je stabilní ve svých názorech i emocích, je spravedlivý a je odborníkem ve svém oboru (Vágnerová, 2012). Je cenné, pokud je učitel schopen vztahovat se k žákům na střední škole nikoliv jako k dětem, ale jako k jedincům, kteří již mají vlastní názor, kteří si zaslouží respekt, což se může projevovat např. rozvíjením diskusí nad různými tématy, zájmem o to, co žáci potřebují, co preferují. Vedení žáků by nemělo být autoritativní, ale demokratické. Učitel je pro dospívající vzorem, pokud je pro ně čitelný, pokud jasně formuluje svá očekávání vůči nim, pokud je schopen nastavit jasná pravidla závazná pro obě strany. Učitel přispívá k sociálnímu učení žáků. Postupně si prostřednictvím nápodoby (tzv. zástupného učení) osvojují žáci to, jak jednat v dospělých vztazích, jak si vážit sebe i druhých (Keller-Kyriakides, 2016).

Podle Vágnerové (2012) dospívající oceňují učitele, který nezdůrazňuje svoji formální autoritu, plynoucí z učitelské role. Zároveň také od učitele požadují, aby je naučil to, co v životě využijí či budou potřebovat pro další studium. Jestliže učitel dokáže jednat s žáky středních škol jako se sobě rovnými bytostmi, nejen že posiluje jejich motivaci ke školní práci, ale také posiluje sebejistotu adolescentů, což je s ohledem na jejich emoční nestabilitu a časté pochybnosti ohledně vlastní hodnoty velmi důležité. V opačném případě vyvolává učitel v žácích hostilní postoje. Žáci či celá třída následně s učitelem bojují o moc, což je pro ně v těchto případech důležitější než školní výkon. Obecně také podle autorky platí, že se na střední škole snižuje význam vzdělávání, což platí zejména pro studenty středních odborných škol a učilišť, kteří mají nižší aspiraci. Většinou dospívajícím stačí dosahovat určitého standardu v rámci školního výkonu, který je nastaven v prvním ročníku. Chtějí vyvíjet co nejmenší úsilí, nemít konflikty se spolužáky, učiteli. Hodnota výkonu se odvíjí od toho, jaký sociální význam mu přikládají. I přesto však dle téhož zdroje představuje škola pro dospívající velkou zátěž. Pokud učitel v tomto

ohledu vhodně intervenuje, může adolescentům pomoci zaujmout pozitivnější vztah ke škole a školním úspěchům, což je důležité pro jejich další vývoj, a to nejen v souvislosti s profesním uplatněním. Vztah ke škole lze podle autorky chápat jako přenesený vztah k celé společnosti, zejména jejím normám, hodnotám a vlastnímu postavení ve společnosti. Odmítání norem a hodnot reprezentovaných a zprostředkovávaných školou tak může vést k pozdějšímu odmítání norem a hodnot celé společnosti.

2.3 Význam vrstevnické skupiny v procesu socializace dospívajících

Vrstevnická skupina je podle Vágnerové (2012) pro dospívající nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory. S vrstevníky rozvíjejí adolescenti symetrické vztahy, učí se tomu, co znamená přátelství, ale též např. intimita. Jak autorka doplňuje, význam vrstevnické skupiny pro dospívajícího se však v průběhu adolescence proměňuje. Ve střední adolescenci je důležité členství ve skupině. Vlastní Já je značně ovlivněno touto příslušností, důraz je kladen na skupinovou identitu. Naopak v pozdní adolescenci nabývá na významu identita osobní. Skupinové vztahy jsou méně důležité, v popředí se objevuje individuální sebevymezení.

Zajímavý pohled na význam vrstevnické skupiny pro socializaci dospívajících nabídla Seltzer (1989, p. 21), která zavedla termín „vrstevnická aréna“ (angl. sounding board). Tento termín vyjadřuje pojetí vrstevníků (či adolescentní subkultury) jako sociální platformy, která umožňuje dospívajícím formovat svoji identitu. Vrstevníci však v tomto pojetí nemají primární význam z hlediska konkrétních vztahů. Představují publikum, tzv. rezonanční vrstvu, umožňující adolescentům testovat své názory, postoje, získávat zpětnou vazbu nebo emoční podporu, lépe odhadnout a rozvíjet vlastní potenciál. (Reakce vrstevníka na vlastní promluvu je adolescentním jedincem chápána jako pobídka k dalšímu vlastnímu projevu. Důležité je sebevyjádření. Vrstevníci slouží jako zdroj pro posílení sebehodnocení). Vrstevnická aréna ovšem nemusí mít dle téhož zdroje na dospívající pouze příznivý vliv. Mnohdy je naopak zdrojem negativních prožitků, a to v souvislosti se srovnáním, které je pro dospívání charakteristické.

Mění se také vztah k vrstevníkům. Zatímco v předchozích vývojových obdobích vznikala přátelství na základě např. sousedství či obecně určité dostupnosti, v adolescenci si již dospívající více vybírají, koho mohou považovat za svého blízkého kamaráda, přítele.

Roli má také oblíbenost vrstevníka, kdy vzájemná blízkost zvyšuje sociální prestiž jedince (Sushila & Rani, 2014).

Vrstevníci také napomáhají dospívajícím osvojovat si nové sociální role. K tomu napomáhá změna v kognitivních schopnostech a sebeprožívání. I když jsou dospívající značně egocentricky zaměřeni, dokážou již nahlížet na různé situace z hlediska druhé osoby, nikoliv pouze přes filtr vlastního vnímání. Navíc dospívající zažívá ve vztahu s vrstevníkem větší míru rovnocennosti s druhou osobou. Tím je možné experimentovat s ideální mírou závislosti či spíše nezávislosti, což přispívá k uvolňování se z role dítěte (Macek, 2003).

Vztah s vrstevníky není pochopitelně vždy ideální. Adolescent často se svými vrstevníky soupeří, velmi pečlivě monitoruje, jak je druhými přijímán. Může se snažit o maximální přijetí, za cenu vzdávání se části svého Já, mnoha svých potřeb. Vyloučení z vrstevnické skupiny nebo subkultury, ke které patří, je pro dospívajícího velmi bolestné a obtížně zvládnutelné, má negativní dopad na sebepojetí. Vliv vrstevníků na dospívajícího je velmi silný, silnější, než je tomu v jiných vývojových obdobích (Thorová, 2015). Problematická bývá situace v případě příklonu k nevhodné partě, obecně k delikventní subkultuře. To bývá typické zejména pro adolescenty z nižších sociálních vrstev. Silná identifikace s problematickými vrstevníky, u nichž se ve větší míře objevuje rizikové chování, jako např. záškoláctví, agresivita nebo užívání návykových látek, může negativně poznamenat další životní směřování jedince, nicméně nebývá výjimkou, že po opuštění střední školy se hodnotová orientace dospívajícího mění, v souvislosti se slábnutím vlivu dané vrstevnické skupiny (Smolík, 2010).

Lze shrnout, že socializace v dospívání nebývá jednoduchá. Adolescenti při ní potřebují přijetí, a to jak vrstevníky, tak i dalšími osobami, k nimž patří především rodiče a učitelé. Adolescenti tráví mnoho času ve školním prostředí, socializace se tak nemalou měrou odehrává právě ve škole, ať již ve třídě či v rámci dalších aktivit spojených se školní institucí. Pokud žák pochází z nedostatečně podporujícího a rozvíjejícího rodinného zázemí, je posilován význam školy v socializaci dospívajícího. Klíčovou roli má školní třída, tedy zejména učitelé a spolužáci.

2.4 Učitel jako identifikační zdroj

Učitel by měl být pro žáky vzorem, modelem k nápodobě, identifikačním zdrojem. Jak uvádí Kolář (2012, s. 182): „organickou součástí jeho kvalifikace by měla být schopnost stát se pro své žáky vzorem plně hodnotné osobnosti, taktního vedení učebních činností, odborníka v určité oblasti poznání“. Způsob, jak toho učitel dosahuje, se dle téhož zdroje pojí s tím, že má učitel přirozenou autoritu a je pro žáky osobou důvěryhodnou.

Podobně také Sharma (2012) konstatuje, že učitel skutečně může být až idolem pro své žáky, je vzorem k nápodobě v mnoha rolích, jedná se o důležitou kvalitu jeho profesní role. Nicméně klíčové je, aby byl pozitivním vzorem. Žáci mají tendenci vědomě i nevědomě napodobovat své učitele, čehož si musí být učitel vědom. Pokud tedy např. učitel kouří ve veřejném prostoru, žáci jej takto mohou na veřejnosti vidět, jeho chování je negativním modelem. Učitelé by si dle téhož zdroje měli být vědomi také toho, že svým chováním mohou nejen nepříznivě ovlivnit své žáky, ale také snižují prestiž učitelské profese.

Konen (2022) se zabývá tím, co by měl učitel dělat, aby byl pro své žáky vzorem. Uvádí zejména tyto prvky:

- skromnost: v praxi učitel vede žáky ke skromnosti a pokoře, pokud umí přiznat svoji chybu. I když může u některých žáků ztratit autoritu, důležité je, že je pravdivý. Navíc je žádoucí vést žáky k tomu, že je zcela normální učinit chybu. Tu je však nutné přiznat a ukázat také žákům, jak se chovat, když se člověk dopustí chyby, nebo se mýlí;
- podpora uvědomování si jedinečnosti každého: učitel musí vyzdvihovat jedinečnost, rozmanitost, vnímat individualitu každého žáka. Měl by vést žáky, např. formou různých skupinových aktivit, diskusí, k uvědomování si vzájemných rozdílů, přičemž zároveň by měl poukazovat na to, že rozdílnost není negativním aspektem. Naopak, každý umí něco jiného, jako celek je třída silnější. Tím se také buduje pevnější pouto mezi žáky. Zároveň by měl učitel vést každého žáka k tomu, aby si uvědomoval svoji jedinečnost, včetně např. toho, jak se každý žák učí, jak může dále rozvíjet svoji schopnost učit se, a to i převzetím některých strategií od spolužáků;
- dobrovolnická práce: učitel by měl vykonávat dobrovolnickou práci ve prospěch komunity a měl by také o tomto referovat svým žákům. Může také uspořádat se

třídou veřejně prospěšnou akci, čímž v žácích probouzí hrdost na svoji schopnost pomáhat druhým;

- empatie: nutností je, aby učitel dokázal vnímat žáky, nesoustředil se pouze na výkon, ale snažil se porozumět také tomu, co žáci prožívají, jaké potíže mají, pomoci jim je překonávat. Žáci by měli vnímat svého učitele jako někoho, kdo se za ně postaví a kdo jim pomůže, když potřebují;
- důraz na pozitiva: je vhodnější oceňovat u žáků to, co se jim daří a v čem vynikají než být soustavně vůči nim kritický. Kritika by měla být konstruktivní, učitel by měl poskytovat návrhy ke zlepšení. Učitel je vzorem tím, že učí žáky hledat u druhých to, co je na nich dobré a jedinečné;
- věnovat pozornost umění: je možné propojovat konkrétní učivo s kulturním dědictvím, vést žáky k tomu, aby měli pozitivní vztah k umění. Žáci, kteří se ve svém čase věnují umělecké činnosti, by měli mít prostor ukázat ostatním, co umí, učitel je za to může ocenit i formou školního hodnocení;
- podávání pozitivní zpětné vazby o žácích jejich rodičům: autor doporučuje dvakrát ročně poslat rodičům pozitivní zpětnou vazbu o žácích: slovní, s vyzdvihnutím jejich pokroku. Ocení práci rodičů, zároveň žák může vnímat, že si jich učitel váží;
- plnit sliby: učitel velmi rychle ztratí svoji autoritu, pokud nedodrží to, co žákům slíbí. Pokud se nepodaří slib dodržet, neměl by se učitel vymlouvat, ale měl by být vůči žákům upřímný a měl by se snažit svoji chybu napravit. Tím opět dává žákům příklad, jak se zachovat v obdobné situaci;
- vhodná sebe prezentace: učitel by se měl vhodně oblékat, vhodně komunikovat, vhodně se chovat, tedy nejednat způsobem, který u žáků odsuzuje, nebo který není obecně vhodný;
- dodržování hranic: učitel by neměl být vůči žákům příliš familiární, neměl by překračovat svoji roli, což se týká i hlídání si svého vystupování na sociálních sítích. Tyto aktivity by měly být soukromou záležitostí učitele, zejména nejedná-li učitel vhodným způsobem ve svém volném čase;
- vést žáky k vhodnému životnímu stylu: i když učitel není např. učitelem tělesné výchovy, měl by využívat prostoru ve svém vyučování, aby žáky povzbuzoval k dostatku fyzické aktivity, zdravému stravování apod.;

- poukazovat na vhodné příklady k nápodobě: učitel by měl také hovořit o osobnostech z historie, které mohou být pro žáky vzorem;
- být dobře připravený na výuku: učitel by měl docházet do hodin včas, měl by být na svoji hodinu vždy dobře připraven, toto chování se pak může stát zcela přirozeně normou i pro žáky;
- být laskavý: učitel by měl mít pochopení, měl by se také snažit udělat občas něco příjemného pro žáky (překvapit je drobným dárkem, zajímavou aktivitou);
- zajímat se o zpětnou vazbu: toto doporučení je velmi důležité. Učitel dává žákům najevo, že o ně stojí, že chce žákům vyjít vstříc, že jej zajímá jejich názor. Žáci mohou dávat zajímavé podněty přímo k vyučování. Tím, že učitel občas vyhoví žákům, jim navíc dává pocit hrdosti na to, že jsou součástí rozhodování ve třídě, učí se také, že je cenné vyjadřovat vlastní názor, usilovat o změnu apod.

Učitelé by sami měli přemýšlet o tom, kdo je samotné inspiroval, kdo pro ně byl vzorem a dle kterého případně usilovali o změnu ve svém chování. To, co oni sami oceňují (např. schopnost učitele naslouchat žákům, poutavě vykládat novou látku apod.), může být zajímavé i pro jeho žáky (Jiang, 2017). Jak shrnuje Low (2018), role učitele je předurčena k tomu, aby byli modely k nápodobě, aby byli pro žáky nositeli sociálních hodnot, uváděli žáky do okolního světa. Takto role učitele historicky vznikala, a i když tomu tak v současné době není vždy, učitel by na tento aspekt učitelské profese neměl nikdy rezignovat. Podle autora se tato charakteristika učitelské profese stala součástí identity učitele. Učitelé, kteří si danou skutečnost uvědomují, také dle autora setrvávají déle v profesi. Učitel by tedy měl vést žáky k tomu, aby byli dobrými lidmi, občany, tedy vyznávali hodnoty společnosti, chovali se podle nich.

3 Školní třída jako významná sociální skupina

Školní třída je podle Čapka (2008, s. 125) „generátorem sociálních interakcí a vazeb“. Primárně je školní třída chápána jako malá sociální skupina. Je pro ni charakteristický určitý počet lidí, kteří jsou směřováni k určitému cíli, k čemuž slouží i vykonávání různých činností. Mezi členy skupiny panuje sounáležitost a pospolitost, kterou si členové skupiny uvědomují. Pro školní třídu stejně jako pro jinou sociální skupinu platí, že v ní panují různé role, určitá pravidla (více či méně konkretizovaná). Žáci se vyskytují na pozicích, panují mezi nimi vztahy. Všechny tyto prvky pak vytvářejí dynamiku třídy (Gillernová, Krejčová a kol., 2011).

Termín školní třída označuje prostorovou jednotku ve škole, v níž probíhá vzdělávání žáků. Mnohem častěji je však tento termín užíván pro označení určitého společenství žáků (Mareš & Ježek, 2012).

Nezdravý třídní kolektiv se vyznačuje ztrátou koheze (soudržnosti), sníženou schopností spolupracovat, dosahovat společně stanovených cílů. Školní třída pak není mnohými žáky vnímána jako příjemné prostředí, některými může být vnímána i jako velmi nebezpečná a ohrožující. Žáci pak mohou v důsledku toho vykazovat ve větší míře záškoláctví, mohou se u nich objevovat psychické nebo psychosomatické potíže, pravidelné je zhoršení vztahů mezi žáky a výskyt sociálně patologických jevů, mezi nimiž dominuje šikana. Mění se hodnoty, objevuje se rebelství (Friedlová a kol., 2011).

3.1 Adaptace žáků na střední školu

Adaptací se rozumí schopnost organismu přizpůsobit se měnícím se podmínkám, které se existují ve vnějším prostředí, udržení stavu vnitřní rovnováhy, a to s využitím různých adaptačních mechanismů. U člověka se jedná o velmi důležitou psychickou funkci, pomocí které mění své okolí i sám sebe. Adaptační proces je nelineární (nejedná se vždy pohyb vpřed. Mnohdy se ovšem jedná o různé pohyby zpět dle toho, jakým stresorům jedinec čelí), je velmi komplexní. Ve školním prostředí se ovšem jedná o proces lineární, kdy je postupně směřováno k akademickému úspěchu.

Kubíková et al. (2021) popisují, jak probíhá adaptace na studium na vysoké škole, ovšem tyto aspekty adaptace lze vztáhnout v základní rovině i na adaptaci na střední školu. Dle autorů je přechod na školu vyššího stupně specifickou situací, přičemž zejména v první

roce se mohou vyskytnout určité obtíže právě v souvislosti adaptací, která dle téhož zdroje probíhá ve čtyřech fázích:

- příprava: tato fáze předchází nástupu na střední školu. Žák teprve přemýšlí nad tím, jaká by měla být jeho další profesní orientace, na kterou školu si podat přihlášku;
- setkání: pro fázi setkávání je charakteristická konfrontace s novým studijním prostředím a akademickou kulturou. Žáci mnohdy zjišťují, že dosavadní styl učení (přípravy na výuku) nebyl optimální, je zapotřebí zvyknout si na nové vzdělávací prostředí. Mnohdy mění žáci i styl chování, oblékání apod. Dochází k formování identity středoškolského žáka. Je velmi důležité, aby škola vytvářela žákům dostatečně podpůrné prostředí, a to nejen z hlediska toho, aby zvládali školní nároky, ale též aby se ve škole cítili dobře. Důležité je také včlenit se do nové komunity
- přizpůsobení: tato fáze je spojena s prožitkem sounáležitosti, který vzniká, když žák vnímá, že je přijímán novou komunitou a v novém prostředí se cítí dobře. Dle autorů je pocit sounáležitosti klíčový při rozhodování studenta, zda školu opustí, nebo nikoliv, jestliže prožívá určité potíže při studiu;
- stabilizace: jedná se o stabilizaci postojů a chování. Žák již ví, jaké chování a postoje povedou k dosahování akademických výsledků a uspokojování sociálních cílů.

Jak vyplynulo z šetření České školní inspekce ve školním roce 2016/2017, většina žáků se na střední školu a středoškolské vzdělávání adaptuje dobře, přechod ze základní školy probíhá bez větších potíží. K tomu slouží několik důležitých atributů, jako je nabídka individuálních konzultací ze strany učitelů pro žáky a jejich rodiče (nabízí 80,1 % škol), nabídka mimoškolních aktivit (nabízí 69,4 % středních škol). Žáci mají většinou možnost ještě předtím, než si podají přihlášku na střední školu, prohlédnout si její vnitřní prostory, navštívit tzv. den otevřených dveří (nabízí 86 % středních škol). Nabízeny jsou také adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy (nabízí 85,5 % škol). Též celkem 31,7 % středních škol realizuje společné projekty a ve 34,4 % středních školách probíhají vstupní srovnávací testy. Ve třetině středních škol se jedná o kombinaci těchto prvků (adaptační kurz a srovnávací testy nebo společné projekty), přičemž adaptační aktivity se jeví jako důležité zejména v případě nematuritních oborů vzdělávání, o které je ze strany žáků menší zájem (ČŠI, 2017).

Jak je tedy zřejmé, adaptace na střední školu je procesem, který má určité zákonitosti. Je ovlivněn vnějšími podmínkami, též samotnými žáky (osobnost, prostředí, v němž vyrůstají), může být podpořen vhodnými postupy a podporou. Významnou podporou jsou zmíněné adaptační programy, o nichž je detailně pojednáno v kapitole čtvrté.

Zatímco vnější podmínky adaptace žáků na přechod na střední školu jsou relativně obecné a stále (existují určité nároky – legislativní, též nároky interní, ovlivněné místními specifiky či volbou přístupu ke vzdělávání), podmínky na straně žáků, ve smyslu jejich osobnosti (vlastností, potřeb, schopností a dovedností) jsou velmi interindividuální. Šumavská (2012) uvádí, že je úroveň žáků přicházejících na střední školu velmi individuální. Žáci mívají různé nedostatky v úrovni vzdělání, ale i v základních gramotnostních kompetencích, jako je schopnost plynulého čtení, porozumění smyslu čteného textu, znalost gramatických pravidel. Mnozí žáci mají chudou slovní zásobu, neumějí se příliš kultivovaně vyjadřovat ústně a/nebo písemně. V učení jim často chybí samostatnost, jejich příprava bývá neefektivní. Jsou také různým způsobem motivováni k učení. V rámci adaptace na střední školu tak probíhají již zmiňované vstupní testy, které dávají učitelům přehled o tom, jaké jsou znalosti jednotlivých žáků a celé třídy, dochází k opakování učiva základní školy.

3.2 Role třídního učitele ve školní třídě

Učitel je tvůrcem třídního klimatu, žáky motivuje k dobrým školním úspěchům, podporuje je, naslouchá jim, je jejich obhájcem. Měl by být pro ně vhodným vzorem k nápodobě (Čapek, 2010). Nejvýznamnější roli má podle Vališové a Kasíkové (2011) třídní učitel, který je první osobou, která může zaregistrovat u žáka nebo třídy určité problémy (v rámci vzdělávání, ale i osobnostní). S žáky je v každodenním kontaktu, komunikuje s nimi, dokáže tedy zavčas zachytit např. pokles výkonnosti nebo změnu v chování žáků. Podle autorek by měl v těchto případech zahájit otevřenou debatu s rodiči žáka, může navrhnout řešení některých problémů (např. vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně), kooperuje s výchovným poradcem, dalšími odborníky.

Učitel je pro žáky autoritou. Již ze své pozice tomu tak je, neboť učitel má tzv. formální autoritu, která se váže k funkci, postavení, nikoliv však k osobnosti učitele. Je spojena se sociální rolí učitele, kdy má učitel právo a moc hodnotit, trestat, odměňovat apod. Pokud má být učitel vzorem pro své žáky a plnit výše uvedené funkce, musí usilovat o to, aby

měl také u žáků tzv. neformální autoritu, která se již pojí s osobností. Je ovlivněna schopnostmi učitele, jeho znalostmi, schopností vztahovat se k žákům, podávat výklad apod. Velmi důležitá je pak schopnost účinně se vztahovat k nežádoucímu chování žáků (Čapek, 2014).

Jedlička (2017) vysvětluje, že u adolescentů jsou v oblibě zejména učitelé, kteří mají právě neformální autoritu, konkrétně učitelé, kteří dokáží být autentičtí. Vyzdvihován je také smysl pro humor, schopnost připustit si vlastní nedostatky, vysoká míra empatie, respekt vůči žákům (jejich potřebám, názorům, hodnotám). Kladně je také ceněna tolerance, pochopení, podpora. Učitel se pak stává osobou podporující osobnostní růst žáků, jejich zdravé sebepojetí,

Důležité je, aby byl učitel spravedlivý vůči všem žákům. Neměl by mezi nimi činit rozdíly z hlediska jejich schopností, zejména by se měl soustředit na to, aby ve svém jednání vůči žákům nebyl ovlivněn svými sympatiemi nebo nesympatiemi vůči některým žákům nebo skupinám žáků. Velký vliv mají také chyby v percepci a očekávání u učitele. Existuje termín preferenční postoj učitele, který znamená, že učitel např. více upřednostňuje žáky tiché, pečlivé, spolupracující, opačný postoj pak zaujímá žáků, kteří vykazují odlišné charakteristiky. Značný význam má již tzv. haló efekt, kdy je žák hodnocen na základě určité, často dominantní charakteristiky. Žáci bývají velmi citliví vůči nespravedlivému jednání učitele a tomu, pokud má učitel ve třídě několik oblíbených, nebo naopak několik neoblíbených žáků. Neoblíbení žáci mohou následně reagovat odplatou, nebo se rozvíjí efekt sebenaplnujícího proroctví, kdy se žák začíná chovat tak, jak je od něj očekáváno. Navíc učitelé mají tendenci hůře hodnotit školní výkon žáků, které nemají v oblibě. Výsledkem může být nejen neochota těchto žáků spolupracovat a vyvíjet větší úsilí k dosahování dobrých školních výsledků, ale často se u nich rozvíjí nízké sebevědomí, které si odnášejí i do dospělosti (Sedláčková, 2009).

Helus (2015) zmiňuje jako problematické tzv. schematické typizování žáků. Tento fenomén spočívá v tom, že učitel nahlíží na své žáky, jako by patřili do určité skupiny žáků, resp. třídí žáky do skupin, a to buď implicitně, aniž by si to uvědomoval, nebo i z určité částečně uvědomované potřeby zefektivnit svoji práci tak, aby byl schopen lepší organizace své práce a věnovat pozornost žákům tak, jak od sebe požaduje. Rozlišování pak mohou být žáci výborní, spolupracující s učitelem, dále žáci, které učitel považuje za nadané, ale v určité oblasti za problémové nebo neschopné (žáci neukáznění, nedostatečně využívající své schopnosti), žáci hodní, ale málo schopní, žáci vysloveně

problémoví a žáci, které nelze jednoznačně přiřadit k některé z uvedených skupin. Těch si učitel příliš nevšímá, u ostatních skupin dochází ke zvýšené, nebo naopak snížené pozornosti vůči nim. Učitel pak více nebo méně trestá, odlišným způsobem hodnotí žáky, jinak je podporuje, jinak se k nim vztahuje v rámci třídního kolektivu.

Třídní učitel, který přichází do nově vzniklé třídy (tj. do prvního ročníku na střední škole), má podle Friedlové a kol. (2011) významný vliv na dynamiku třídy a utváření třídního kolektivu. Učitel je svědkem všech dílčích fází utváření skupiny, které jsou následující:

- první kontakt a orientace: členové skupiny mají různá očekávání, potřeby, životní zkušenosti apod. Zároveň nevědí, jaká budou pravidla skupiny, její normy. Jsou tak zdrženliví, udržují si odstup, postupně získávají od ostatních informace, snaží se zorientovat v situaci. Třídní učitel má pak v této fázi klíčovou roli;
- boj o moc a kontrola, kvašení: tato fáze nastává poté, co se jednotliví členové už mnohem lépe znají. Dochází k vymezení pozic, rolí ve skupině, boji o moc. Rozvíjet se mohou různé konflikty. V této fázi se postupně utvářejí pravidla a normy skupiny;
- důvěrnost a intimita, vyjasnění: dochází k ujasnění si toho, v čem je skupina přínosná, jaké jsou její silné a slabé stránky. Členství ve skupině se stává atraktivnější. Ve skupině se zvyšuje koheze, členové skupiny jsou schopni pracovat společně na různých aktivitách, spolupracují, podporují se, sledují stejný cíl. Problém může nastat s příchodem nového člena. Skupina se pak může vrátit do předchozí fáze;
- diferenciací, jednání: v tomto stádiu je skupina schopna samostatné práce. Mezi jednotlivými členy skupiny se vytvářejí pevné vazby. Skupina je v ideálním případě soudržná.

3.3 Klima školní třídy

Problematiku klimatu školní třídy nelze oddělit od školního klimatu. Školní klima lze chápat jako emoční a sociální naladění všech aktérů školy, tedy učitelů, žáků či dalších osob (Lašek, 2012), tyto osoby jsou také jeho tvůrci a zároveň jeho hodnotiteli (Čapek, 2010). Školní klima nebo též klima školy je ovlivněno mnoha aktéry (komunitou, v níž se nachází klima, legislativou, působením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy apod.), je širším rámcem ovlivňujícím také klima školní třídy (Čapek, 2010).

Školní klima či klima školy je podle Janošové (2016) jevem, který odráží dlouhodobé charakteristiky třídy. Má určité normy, cíle, vyjádřeno je především kvalitou vztahů mezi učiteli a žáky, mezi skupinami učitelů, mezi učiteli a ředitelem školy apod. Jedná se o tzv. sociální dimenzi školního klimatu, která je manifestována jevy, jakými jsou solidarita, důvěra, rovnováhou mezi soupeřením a kooperací, mírou participace jednotlivých aktérů školy na jejím dění. Velmi významně ovlivňuje dění ve třídě, včetně tzv. klimatu školní třídy.

Jak zdůrazňují Mareš a Ježek (2012), klima školní třídy je jevem dlouhodobým. Rozvíjí se mnoho měsíců, často i mnoho let. Týká se výlučně žáků a učitelů konkrétní třídy. Zatímco klima školní třídy je relativně dlouhodobým a stabilním jevem, atmosféra školní třídy je jevem krátkodobějším, situačně podmíněným. Může se měnit během jednoho dne, i během jedné vyučovací hodiny. Klima školní třídy lze pozorovat, ale i měřit různými nástroji.

Nástroji měření klimatu školní třídy je např. dotazník Naše třída, Braunovy dotazníky B3 a B4, jedním z nejznámějších je dotazník CES. Kromě toho se může jednat kromě pozorování také o hospitace, rozhovor či různé projektivní metody (Čapek, 2010).

Klima školní třídy lze chápat jako určité psychosociální naladění panující ve třídě. Významnou osobou, která jej determinuje, je učitel ve třídě, především třídní učitel (Čapek, 2008). Lašek (2012) doplňuje, že existuje více jevů, které s třídním klimatem souvisejí: z hlediska úrovně lze rozlišit např. také úroveň jedné vyučovací hodiny, výuku jako celek, tj. v kontextu těchto různých uskupení existujících v rámci školy je možné podle autora uvažovat nejen o klimatu třídy, ale též klimatu školy, klimatu učitelského sboru, atmosféře vyučovací hodiny apod.

Klima školní třídy se vyznačuje mnoha znaky, k nimž Mareš a Ježek (2012) řadí zejména skupinovost, sociální sdílení (aktéři třídního klimatu o něm diskutují, vyměňují si své názory, které jsou většinou sdíleny). Jedná se o sociální konstrukt, který vzniká na základě osobní zkušenosti žáků, jejich prožívání třídního klimatu. Proto je také podle Harrise a Garwooda (2021) zapotřebí přiřadit do klimatu školní třídy také různé nálady, emoce.

Klima školní třídy je často popisováno prostřednictvím různých adjektiv vyjadřujících, jak se žáci a učitelé ve třídě cítí. Z tohoto hlediska je důležité, aby bylo vnímáno jako bezpečné, přičemž se nejedná pouze o prožitek fyzického bezpečí, ale též bezpečí

psychosociální. To se týká prožitků bezpečí v kontextu různých sociálně-patologických jevů, jakými jsou šikana. Pro zajištění prožitku bezpečí v prostředí školní třídy jsou velmi důležitá pravidla třídy, práce s třídním kolektivem ze strany učitele. Vliv mají dílčí jevy, jako např. komunikace ve třídě, užívání různých výrazů, slov (slušných versus vulgárních). Jestliže se žáci cítí ve třídě, nebojí se svých spolužáků, učitelů, učitelé jsou vnímáni jako spravedliví, podporující. Klima školní třídy ovšem nelze spojovat pouze s rovinou psychosociální. Týká se také roviny akademické. Jestliže ve třídě panuje bezpečné klima, žáci se nebojí udělat chybu. Chyba znamená, že se žák určitým způsobem posunul: v důsledku chyby je chytřejší. Nicméně chyby jsou prožívány žáky různým způsobem, lze také mimo jiné sledovat rozdíly v přístupu k chybám z hlediska vývojového období. Na chyby jsou citliví zejména dospívající, kteří obtížně zvládají kritiku okolí. Učinit chybu pro ně může být natolik závažné, že budou mít tendenci vyhýbat se tomu, aby ostatní viděli jejich chyby. Dospívající se obávají toho, aby byli ostatními spolužáky označeni za hloupé. Naopak svůj sociální status zvýší, jestliže budou v očích ostatních „cool“, což může vést k tomu, že budou vykazovat i nevhodné chování, kterým si získají své spolužáky, a to i za cenu odsouzení učitelem (Harris & Garwood, 2021, s. 145). Podle Janošové (2016) je velmi důležité, aby bylo třídní klima bezpečné nejen z hlediska možnosti dopouštět se chyb, ale především z hlediska tolerování odlišností a nulové diskriminace či nulové tolerance násilí.

Třídní klima pak s ohledem na svůj dlouhodobý charakter a význam pro jeho aktéry značně ovlivňuje fungování žáků. Jestliže je ve škole, následně pak ve třídě kladen důraz na uspokojování potřeb žáků, pokud jsou prosazovány hodnoty upřednostňované společností a které se týkají zdravých mezilidských vztahů, panuje ve třídě zdravé třídní klima. To se projevuje tím, že jsou žáci schopni přijímat odpovědnost za své chování, což např. znamená, že budou v případě úspěchu nebo neúspěchu hledat chybu sami u sebe. Dobré třídní klima je potřebné pro to, aby žáci nečelili nadměrným pocitům selhání, aby neměli potřebu vzájemně spolu spíše soupeřit než spolupracovat. Nejvíce z příznivého třídního klimatu profitují žáci, u kterých je zvýšené riziko, že budou vykazovat problémové chování (Janošová, 2016).

Zdravé a příznivé klima třídy panuje podle Nielsen Sobotkové a kol. (2014) všude tam, kde mají žáci radost z učení. Je ve třídách, v nichž jsou na žáky kladeny přiměřené nároky s ohledem na jejich věk a možnosti. Ve třídách, kde je naopak negativní klima třídy, je vyšší výskyt rizikového chování. Jedná se nejen o šikanu, ale obecně o agresivní jednání,

nekázeň, u žáků může ve větší míře panovat konzumace alkoholu, nikotinu nebo i nelegálních návykových látek. Negativní klima třídy nepříznivě působí na všechny žáky, větší negativní vliv se týká žáků, kteří pocházejí např. ze sociálně znevýhodněného prostředí.

I když je práce na třídním klimatu spojována zejména s prací s třídním kolektivem, podporou žáků a podporou zdravých vztahů mezi nimi, nezanedbatelný vliv mají i faktory vnější, včetně např. toho, jaké je fyzikální prostředí školy a tříd. To si sice žáci a učitelé nemusí příliš uvědomovat, velmi rychle si však jeho specifika všimají nově příchozí, např. v souvislosti s návštěvou školy při dni otevřených dveří. Není vhodné extrémně sterilní prostředí, stejně jako není vhodné zanedbané, zničené prostředí, které vede k pocitům odcizenosti a nezájmu o větší angažovanost. Důležité je, aby byla škola a třídy vhodně uspořádány, vliv má např. umístění lavic ve třídě. Pozornost je nutné věnovat hluku. Školy by měly také podporovat zapojení žáků do úpravy třídy a školy. Pokud např. škola není schopna každoročně vymalovat, lze umožnit žákům, aby se této činnosti ujali sami. Ti pak bývají mnohdy velmi kreativní, jsou schopni výmalby barevné, s tématy, která se jich týkají. Taková úprava školního prostředí pak zvyšuje pocit sounáležitosti a identifikace žáků se školou a třídou. Navíc pokud se žáci podílejí na úpravě prostředí školy a třídy, méně jej pak ničí. Kromě toho jsou žáci vedeni k tomu, aby přemýšleli o tom, jak na ně vnější prostředí působí (Krejčová, 2011).

4 Adaptační programy

Adaptační programy, konkrétně tedy adaptační programy pro střední školy, kterým je v práci věnována pozornost, plní podle Welfové (2008) několik základních, ovšem velmi důležitých funkcí. Adaptační kurzy vedou podle autorky k usnadnění nástupu žáků na střední školy, jejich začlenění do třídního kolektivu, třídní kolektiv je formován a zvyšuje se pravděpodobnost, že v něm bude panovat pozitivní třídní klima. Zároveň nedochází pouze k formování pozitivních vazeb mezi žáky vzájemně, ale též mezi žáky (třídou) a učitelem. Nicméně patrně hlavní funkcí adaptačního programu je snížení rizika předčasného odchodu ze vzdělávání.

O výhodách adaptačních programů pro školy, ale též pro žáky a třídu, je pojednáno dále v textu. Kapitola nejvíce akcentuje roli třídního učitele na tvorbě adaptačního programu. Zároveň jsou uvedeny základní parametry, jakými by měl adaptační program disponovat. V závěru kapitoly je též uvedeno, jak by měla probíhat a jak v praxi probíhá realizace.

4.1 Role třídního učitele v průběhu adaptačního programu

I když třídní učitel není primárně tvůrcem adaptačního programu, jeho role v adaptačním programu je velmi důležitá, a to nejen proto, že následně pracuje s třídou. Učitel by se však měl účastnit již samotné tvorby adaptačního programu, neboť zná žáky, které se adaptačního programu zúčastní, nebo s nimi alespoň má pracovat, může tak z dokumentace o nich (příhláška ke studiu, slovní hodnocení učitele základní školy, dotazník pro rodiče) a též z informací o skladbě budoucí třídy např. z hlediska genderu získat představu o tom, jaká třída bude, jak s ní může nebo chce pracovat (Veflová, 2008).

Učitelé však především pracují s žáky. Je velmi důležité, aby učitelé nebyli pouze těmi, kdo program vytvoří, ale aktivně se jej pak nebudou účastnit. Adaptační kurz má největší přínos, jestliže dochází v rámci něj k intenzivním interakcím mezi učitelem a žáky a učitelem a třídním kolektivem. Učitel má následně v průběhu adaptačního programu dvě významné role: aktivně a vědomě působí na strukturu a dynamiku třídního kolektivu, zároveň je tím, kdo má žáky poznávat, a to nejlépe při projevování jejich přirozeného chování. Učitel je tím, kdo iniciuje třídní pravidla a pomáhá je žákům zformulovat. Učitel má možnost poznat žáky v jiném kontextu, což je důležité při pozdějším hodnocení žáka.

Učitel by také měl pracovat s očekáváními žáků, může některé negativní rozptýlit odpověďmi na jejich otázky, které v nich mohou vyvolávat úzkost a obavy. Učitel by měl také cíleně získávat informace potřebné pro prevenci a zvládání rizikového chování žáků. Mnohé lze přímo zažít, v rámci her také zpracovat. Hlavní role učitele se pojí s vytvořením vazby s žáky, která je založena na důvěře, bezpečném prostoru, rovnosti (Schwarc, 2019). Učitel by se měl dle Blažkové (2020) soustředit především na získávání informací o žácích, které se týkají schopností žáků, roli žáků v kolektivu a možnostech žáků v oblasti adaptace.

Jak uvádí Velfová (2008), role učitele na adaptačním kurzu může být různá, resp. rozlišovány jsou dva druhy rolí: učitel může mít hlavní roli, tj. stává se hlavním tvůrcem programu a organizátorem činností. Kalkusová (2022) užívá pro tuto roli učitele na adaptačním kurzu pojem instruktor. Druhou možností je dle Velfové (2008) role pozorovatele a příležitostného účastníka. Tato role není nijak oficiálně označena. Pro účely práce je označována jako „jiná“ nebo „ostatní“ role.

4.2 Příprava adaptačního programu

Na webových stránkách Národního ústavu odborného lze nalézt uvedený příklad dobré praxe realizace adaptačního programu pro střední školu, jehož autorkou je Velfová (2008) a na jehož příkladě lze přiblížit, jak v praxi probíhá realizace adaptačního programu. Obsah a jednotlivé kroky jsou popsány takto:

- adaptační program je volen formou docházkovou (ambulantní): školy by měly zvážit, jaké jsou možnosti školy, ale i žáků především při realizaci adaptačního programu. Pobytový kurz může být mnoha ohledech efektivnější, nicméně jeho velkým nedostatkem je finanční náročnost, která je důvodem, proč se ho část žáků neúčastní;
- cílem je co nejvyšší účast žáků: adaptačních kurzů se nezřídka příliš neúčastní žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, a to kvůli jejich finanční náročnosti. Proto je zapotřebí zvážit skladbu žáků na škole, při riziku absence žáků na adaptačním programu by měl být preferován docházkový adaptační program;
- začlenění adaptačního programu do školního vzdělávacího programu (ŠVP): začlenění adaptačního programu do ŠVP umožňuje poskytnout důležitý rámec pro realizaci adaptačního programu. Navíc je pro účastníky a další aktéry (např.

rodiče žáků) zřejmé, jakým způsobem bude adaptační program probíhat, jaké jsou jeho cíle apod.;

- povinnost účasti na adaptačním programu: vzhledem k významu adaptačního programu je žádoucí účast na adaptačním programu do jisté míry nařídít, pochopitelně i s tím, že je nastaveno, jak přistoupit k žákům, kteří se adaptačního programu neúčastní. Zapotřebí je větší monitoring absentujících žáků ze strany třídního učitele;
- stanovení cíle adaptačního programu: pokud není stanoven cíl, realizace adaptačního programu může být velmi problematická. Cíl by měl být dlouhodobý i krátkodobý;
- nastavení adaptačního programu musí dostatečně zohledňovat možnosti školy, tedy nap. personální zajištění adaptačního programu;
- čas na plánování: efektivita adaptačního programu se často odvíjí od přípravné fáze, na kterou je zapotřebí vyčlenit dostatečně dlouhou dobu (tj. např. začít v polovině pololetí, které předchází adaptačnímu programu, jenž nejčastěji probíhá na začátku nového školního roku);
- přípravná fáze: primárně je zapotřebí zajistit lektory, vhodné prostory, semináře, přednášky, pokud mají být jejich obsahem. Následuje sestavení programu, harmonogramu, organizačního manuálu pro třídní učitele. V této fázi je vhodné zapojit třídní učitele. Vedoucí programu předloží třídnímu učiteli návrh činností, z nich pak volí jednotlivé aktivity. Manuál pro učitele může obsahovat již různé konkrétní informační hry;
- seznámení rodičů s průběhem a obsahem adaptačního programu: tato fáze je též velmi důležitá. Rodiče je zapotřebí získat ke spolupráci, s ohledem na jejich motivování žáků k účasti na adaptačním programu. Od rodičů navíc lze získat další informace o žácích k těm, které již má učitel k dispozici.

Obecně je v rámci přípravy věnována pozornost místu konání, času, financím. Důležité je však také naplánování jednotlivých částí programu, získání informací o žácích, kteří se programu zúčastní, velmi důležité je vymezení práv účastníků a ujasnění si pravidel, která budou v průběhu adaptačního programu v platnosti (P-centrum, 2020).

4.2.1 Cíle adaptačního programu

Cíle adaptačního programu se odvíjí od požadavků školy, učitelů, zadavatelů adaptačního programu (Hrdlička, 2021). Cíle adaptačního programu tak mohou různě variovat, v zásadě se však dělí na krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobým cílem bývá podle Velflové (2008) navození pozitivního třídního klimatu, ve smyslu soudržnosti třídní skupiny, navození pocitu důvěry, otevřené komunikace. Kromě toho by mělo být krátkodobým cílem posílení odpovědnosti žáků vůči vlastní osobě, kolektivu třídy a též seznámení se s požadavky, které budou na žáky na střední škole kladeny. Dlouhodobým cílem je podle autorky snížení předčasného odchodu žáků ze studia.

Cíle se však dle Dubce (2007) mohou vázat i k dílčím aktivitám, které jsou součástí adaptačního programu. Celý program lze v zásadě rozčlenit do několika dílčích cílů, k nimž jsou následně přiřazovány jednotlivé aktivity, tedy bloky adaptačního programu. Se změnou těchto cílů se pak mění program. Cíle adaptačního programu se tak mohou vázat k zahájení programu (cílem je seznámení žáků s lektory, žáci zformulují svá vlastní očekávání, důležité je seznámení se s pravidly adaptačního programu), rozehřívacím aktivitám (cílem je navození vzájemné spolupráce), aktivitám zaměřených na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele (žák by měl získat informace o učiteli, které dosud neměl, více pozná spolužáky. V rámci konkrétní aktivity může být cílem, aby dokázal žák uvést zájmy žáků, které si zapamatuje apod.), aktivitám zaměřených na započetí spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci (cílem může být, aby žák zažil konfliktní situaci, osvojil si vhodný postup řešení při skupinové práci), aktivitám zaměřených na společné zvládání náročných situací (žák by si měl uvědomit, jak on sám může přispět k řešení společného problému, na koho se může a má obrátit), aktivitám zaměřených na rozvoj důvěry (cílem je umožnit otevřenou komunikaci, docílit toho, aby se žáci naučili vyjadřovat své názory, ale i vyslechnout názory druhých, tolerovat odlišnosti v postojích, názorech), aktivitách zaměřených na zformulování základních pravidel třídy a zhodnocení celého programu (vytvořená pravidla třídy by měla být jedním z hlavních cílů adaptačního programu. Žáci by měli být také schopni reflektovat přínos absolvování programu, měli by dokázat uvést zpětnou vazbu k celému programu a to, co si z něj oni sami pro své fungování ve třídě odnáší).

Existuje také klasifikace cílů dle toho, ke komu se vztahují. Blažková (2020) uvádí, že je obecně cílem adaptačního programu pomoci, a to žákům, třídnímu kolektivu, ale též učiteli. U těchto jednotlivých aktérů lze následně podle autorky rozlišit tyto cíle:

- cíle vztahující se k žákům: žák by měl mít na adaptačním programu prostor pro vytvoření vztahů ke spolužákům a učiteli. Měl by být již na tomto programu motivován ke školní práci a obecně seberozvoji, s čímž souvisí také identifikace slabých a silných stránek, uvědomění si vlastní hodnoty. Pokud je adaptační program vhodně připraven, je možné odhalit obavy žáků, jejich očekávání, nejistoty, s čímž může učitel následně pracovat již v rámci samotné školní práce. U žáka by mělo být rozvíjeno prosociální chování;
- cíle vztahující se k třídnímu kolektivu: tyto cíle jsou velmi důležité. Adaptační program by měl podporovat zdravou komunikaci mezi spolužáky, měl by také formovat strukturu třídy, a to tak, aby z ní nebyli někteří žáci vyčleněni. Měl by akcentovat spolupráci mezi žáky, kultivovat vztahy, vytvářet vzájemné vazby, podporovat následné kvalitní soužití ve škole;
- cíle vztahující se k učiteli: učitel by měl na základě účasti na adaptačním programu získat přehled o tom, jací žáci se budou ve třídě nacházet, včetně toho, kdo jsou potenciální vůdcové třídy, kdo možní outsideři. To je důležité např. z hlediska prevence šikany. Učitel má možnost představit se v neformální roli.

Celkově by mělo platit, že jsou stanovovány cíle, které jsou dosažitelné. Měly by se vztahovat k tomu, co učitel i žák následně v rámci školní práce využijí, přičemž jak zdůrazňuje Schwarc (2019), primárně je cílem adaptačního programu vytvoření pozitivního sociálního klimatu ve třídě, což je prevencí sociálně-patologických jevů. S tím následně souvisí také spokojenost žáků ve třídě, posílení jejich motivace ke studiu. Z užšího pohledu získává učitel představu o tom, s jakými žáky bude pracovat, na co se má preventivně zaměřit, jaká mohou být témata třídy apod.

4.2.2 Délka adaptačního programu

Délka adaptačního programu může být různá. Odvíjí se od toho, zda adaptační program probíhá přímo ve škole, nebo se jedná o delší výjezd do přírody. Ambulantní kurzy, kdy žáci docházejí do školy v době školní výuky, nicméně ta obsahuje různé prvky zážitkové

pedagogiky, je možné považovat za nejkratší. Většinou programy trvají 3-5 dnů, bývají celodenní. Nejintenzivnější bývají prostřední dny (Velfová, 2008).

Jaká bývá praxe, zjišťovali pod vedením rekreologa K. Štefl absolventi vysokých škol, kteří zjišťovali, jaká je praxe na realizaci adaptačních programů na středních školách, a to ve vybraných krajích České republiky. Zjištěno bylo následující:

- zatímco v minulosti školy pořádaly i kurzy trvající 14 dní, v současné době nebývá neobvyklé, že se jedná pouze o jeden den. Velký vliv mají v tomto ohledu finanční náklady;
- délka bývá různá, většinou se jedná o již uváděných 3-5 dní;
- jestliže organizuje kurz externí organizace, délka bývá 1-3 dny;
- nejvhodnější je kurz delší než pět dní, ovšem delší kurzy jsou pořádány pouze výjimečně, bývají jen o několik dní delší než 5 dní (v jednom z realizovaných šetření byl pouze jeden kurz delší než 5 dní, konkrétní délka byla 6 dní);
- s délkou kurzu souvisí jeho dopad na třídu. Ideální kurzy, s kterými se začínalo v rámci projektu GO!, v délce 14 dní, nabízely intenzivnější práci s třídním kolektivem, možnost navázat hlubší vazby mezi učiteli, žáky apod. (Kovaříková, 2010; Klašková, 2011; Svaček, 2011).

Pro efektivitu kurzů však pochopitelně není klíčová jejich délka, ale jejich kvalita. Mezi jednodenním kurzem a třídním kurzem tak z tohoto hlediska může být značný rozdíl, a to ve prospěch i kurzu jednodenního, pokud je realizován společně s třídním učitelem, je možnost reflexe zážitků apod.

4.2.3 Práce se skupinovou dynamikou

Dynamika adaptačního programu, resp. skupiny, která se jej účastní, závisí na mnoha faktorech. Jedním z nich je obsah adaptačního programu. Ten je v zásadě shodný. Začíná se zahajovacími a seznamovacími aktivitami, následuje samostatná a konkrétní práce, kdy pro skupinovou dynamiku je důležitá především skupinová práce. Velký význam však má závěrečná reflexe. Na skupinovou dynamiku a její kvalitu lze usuzovat především z různých diskusí či práce v komunitním kruhu (P-centrum, 2020).

Skupinovou dynamikou se rozumí vše, co se odehrává ve skupině. Sledováno je skupinové dění, interakce mezi členy skupiny. Síla skupinové dynamiky je natolik výrazná, že může působit na postoje, názory členů skupiny. Adaptační program však

nelze založit pouze aktivitách podporujících skupinovou dynamiku. Její zohlednění není vhodné např. na začátku adaptačního programu, podobně by mohly takové aktivity narušovat nácvik určitých dovedností (Kolařík, 2019).

Odborníci rozlišují několik fází, kdy se utváří skupina a kdy je vhodné různým (a odlišným) způsobem pracovat se skupinovou dynamikou. Jednu z teorií nabízí Dubec (2007), který rozlišuje následující fáze formování skupiny, tedy i různé formy skupinové dynamiky:

- první kontakt: členové se spíše pozorují. Skupina je závislá na vedení. V této fázi je představen program, účastníci jsou seznámeni se způsobem řešení různých krizí. Vhodné jsou různé seznamovací aktivity, zejména takové, při kterých spolu musí žáci komunikovat;
- kvašení: skupina se formuje. Existují tak v ní různá pnutí. Objevují se často konflikty, a to v návaznosti na ujasňování si vlivu na skupinu. Členové skupiny se vzájemně vnímají jako konkurence. V rámci celé skupiny mohou vznikat různé podskupiny. Důležité je, aby se učitel (lektor) nesnažil konflikty potlačovat. Je zapotřebí nechat je proběhnout, poznat, žáci si uvědomují, jak se v nich chovali, co prožívali. Dle toho pak jsou schopni stanovit formy chování, které konfliktům předejdou, nebo vzorce chování, jak propuknuté konflikty zvládnout. Zařazovány by měly být aktivity na spolupráci, po aktivitách by měla vždy následovat rychlá reflexe;
- důvěrnost, intimita, vyjasnění: žáci poznávají, že je lepší spolupráce než vzájemné soupeření. Skupina se pro její členy stává atraktivní. Je vhodné podporovat nekonkurenční chování, oceňovat, pokud žáci dodržují pravidla. Začleňovány by měly být aktivity podporující spolupráci a komunikaci, též umožňující žákům vzájemně si vyjadřovat uznání. Opět by měla po každé aktivitě následovat reflexe;
- výkonové stádium: v tomto stádiu je již skupina schopná práce. Skupina je v ideálním případě soudržná, zároveň jsou tolerovány individuální zvláštnosti. V této fázi je vhodné začleňovat aktivity zaměřené na podporu skupinové identity. Učitel by měl být spíše v pozadí, měl by nechat pracovat třídní kolektiv. Žáci by měli mít prostor podávat informace o tom, jak se ve třídním kolektivu cítí.

Pozastavit se lze u termínu skupinová identita: pochopitelně učitel nemůže zcela ovlivnit, jaká třída bude: jestli např. bude považovat za důležitý školní výkon, nebo bude usilovat spíše o dobré vztahy, školní práce bude upozaděna. Na kvalitě třídního kolektivu závisí

také přítomnost sociálně-patologických jevů – viz kapitola 3.3. I když učitel nemá jedinečný vliv, přesto může svým působením značně ovlivnit to, jaké hodnoty bude školní třída vyznávat.

4.3 Realizace adaptačního programu

Podle Dubce (2007) je vhodné nastavit na počátku adaptačního programu pravidla, s nimiž je ovšem zapotřebí průběžně pracovat (vyhodnocovat je, postupovat podle nich v relevantních situacích, případně je i měnit). Pravidla by měla být jasná, srozumitelná, nemělo by jich být příliš mnoho. Cílem pravidel je zajištění bezpečnosti žáků (fyzické i psychické pohody). Pravidla by měla být sepsána, během programu by na ně mělo být odkazováno. Při jejich porušení je nutná okamžitá reakce. Tato pravidla by měla obsahovat např. možnost neúčastnit se některé aktivity, pokud žák toto přání vyjádří, neměl by být přesvědčen, aby svůj požadavek změnil, neměl by ani tento svůj postoj vysvětlovat. K základním pravidlům by měl patřit také např. vzájemný respekt a včasná docházka.

Samotná realizace může být velmi rozličná. Učitelé se mohou soustředit např. na kohezi třídní skupiny, nebo je pro ně důležitá kázeň, budou tak preferovat spíše práci s třídními pravidly. Pro některé učitele však může být důležité, aby si žáci z adaptačního programu odnesli zážitky, na které nezapomenou a budou na ně rádi vzpomínat. K tomu mohou sloužit různé atmosférické hry. Dle toho jsou také voleny různé aktivity – v tomto případě více akcentující flow, poetično, kreativitu. Zaměření adaptačního programu je pak nutné uzpůsobit i prostředí, pomůcky. Pro žáky bývá velmi atraktivní, když je zařazena noční aktivita. V noci mohou učitelé volit jako pomůcky svíčky, baterky, je možné pracovat se strachem, ztrátou bezpečí, ale též vzájemným pomáháním si. Učitelé by se měli soustředit při realizaci adaptačního programu na detaily. Některé prvky, jako hudba, jsou důležitými komponentami programu (Schwarc, 2019).

Skutečnost je taková, že v praxi často nejsou adaptační programy realizovány: častěji se lze s nimi setkat např. na gymnáziích, nejméně často na středních odborných učilištích. Kurzy nejsou nejčastěji nabízeny kvůli finančním důvodům. V některých případech se však jedná o nízkou zkušenost, tedy obavu vytvářet je, na některých školách není dostatečně vnímán jejich přínos. Na školách, na kterých však realizovány jsou, mívají většinou dlouhou (a dobrou) tradici. Většinou je školy realizují samy, často je spojováno

více tříd (nejčastěji 2-3 třídy). Nejčastěji se žáci těchto kurzů účastní na začátku školního roku, pouze výjimečně se jedná o prázdninové dny (Kovaříková, 2010; Klašková, 2011; Svaček, 2011).

4.4 Organizace poskytující adaptační programy

V českém prostředí se adaptační kurzy praktikují přibližně 10-15 let. V zahraničí je lze datovat až do 80. let minulého století. Současná česká praxe však navazuje i na českou tradici, která je zastoupena především Prázdninovou školou Lipnice, která přinesla do českého prostředí zážitkovou pedagogiku. Zážitkové kurzy pro žáky byly nabízeny v rámci projektu GO! (Blažková, 2020).

Dnešní organizace, které poskytují adaptační programy a které škola může oslovit, jsou často neziskové nebo koncipovány jako obecně prospěšné organizace. V ideálním případě by se mělo jednat o takové organizace, které mají s adaptačními programy dlouholetou zkušenost, získaly na ně různé granty. Oslovit lze i pedagogicko-psychologickou poradnu, konkrétně tamějšího metodika prevence (Velflová, 2008).

Pokud se škola rozhodne využít externí firmu, většinou je omezena rozpočtem. Školy se však mohou rozhodnout, zda budou realizovat adaptační kurz mimo školu, např. i v některém ze středisek firmy, která program zajišťuje, nebo jej uspořádá ve škole. Pokud škola využije externí firmu, je zapotřebí vyčlenit osoby, které budou s firmou komunikovat, nicméně ty již nemusí program vytvářet. Spolurozhodují o užitých pomůckách, potřebném vybavení, většinou mají možnost vybírat si z připravené nabídky programů, které mohou akcentovat různé oblasti důležité pro školní kolektiv. Učitelé se nemusí v těchto případech příliš zabývat bezpečností žáků, neboť to je v kompetenci a odpovědnosti organizace, která program nabízí (Hrdlička, 2021).

Využití externích organizací má mnoho výhod. Učitelé se mohou více soustředit přímo na aktivity s žáky. Do jisté míry také bývá eliminována jejich dominantní role vůči žákům, především jsou-li nabízeny aktivity, v nichž se s žáci ocitají na podobné úrovni. Adaptační programy jsou v těchto případech ověřené, sníženo je riziko chyby. K dispozici je odborník, který zná některé situace, může zavčas zasáhnout, aby nebyl negativně zasažen třídní kolektiv. Školy a učitelé si také většinou mohou značně rozhodovat o tom, jaký adaptační program bude (Dubec, 2007).

4.5 Zaštitění vzdělávání učitelů ze školních programů

Ideální je, pokud učitelé mají možnost využít externí firmy, která má dlouholetou zkušenost s pořádáním adaptačních kurzů pro střední školy. Tyto firmy organizují kromě samotných kurzů také vzdělávání učitelů (výchovných poradců, metodiků prevence apod.) v oblasti tvorby a realizace adaptačních programů. Učitelé získávají informace o tom, jaké aktivity lze začlenit do programu, jak je uspořádat, i s ohledem na cíle, které mají sledovat. Učitelé jsou s pomocí lektorů schopni sestavit kostru adaptačního programu dle svých potřeb (potřeb školy). Pro učitele se jedná mnohdy o první setkání se zážitkovou pedagogikou, která se většinou v adaptačních programech využívá (Doležal, & Hradílková, 2022).

Je možné uvést, že zážitkovou pedagogiku lze studovat v rámci pedagogického studia na vybraných vysokých školách. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy akredituje mnoho různých vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kdy se může učitel stát např. i pedagogem volného času. Teoretické znalosti a prakticky získané zkušenosti v rámci tohoto vzdělávání či absolvování několika semestrů zážitkové pedagogiky na vysoké škole jsou ideálním zdrojem pro utváření adaptačních programů. Učitelé navíc mohou své nabyté dovednosti a znalosti předávat kolegům ve škole. Vhodná je kooperace takto vzdělaného učitele s metodikem prevence a výchovným poradcem.

Co se týče financování edukace učitelů v oblasti tvorby a realizace adaptačních programů, ředitelé škol mohou spolupracovat s místními podnikateli, získávat sponzory, financovat tyto programy prostřednictvím různých dotací nebo grantů. MŠMT (2022) navíc umožňuje čerpat finanční prostředky prostřednictvím vypisovaných šablon Evropských strukturálních fondů.

Praktická část

5 Popis výzkumu

V kapitole je popsán realizovaný výzkum. Uveden je cíl výzkumu, výzkumné otázky a též hypotézy. Přiblížena je zvolená metodika výzkumu a v závěru kapitoly je charakterizován výzkumný soubor.

5.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu bylo analyzovat proces tvorby a realizace adaptačního programu na středních školách, se zřetelem k roli třídního učitele. Dílčím cílem bylo navrhnout soubor doporučení pro optimální přístup třídních učitelů k adaptačnímu programu na střední škole.

K naplnění cíle výzkumu sloužily dílčí výzkumné otázky (VO):

VO1: Jak participují třídní učitelé na přípravě a realizaci adaptačního programu pro žáky 1. ročníku středních škol?

VO2: Jaká je zkušenost učitelů s přípravou a realizací adaptačního programu?

VO3: Jaké jsou z pohledu třídních učitelů přínosy a nedostatky při tvorbě a realizaci adaptačního programu ve stávající praxi na středních školách?

Zkoumáno bylo také, zda se oslovení učitelé liší ve svém vnímání role třídního učitele v adaptačním programu dle vybraných charakteristik, které se staly nezávislými proměnnými v rámci tří formulovaných hypotéz (H), kdy každá z nich byla formulována jako nulová a alternativní (viz kapitola 5.2):

H₁₀: Učitelé, kteří mají zkušenost s tvorbou i realizací adaptačního programu, uvádějí stejně často jako učitelé, kteří tuto zkušenost nemají, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

H_{1A}: Učitelé, kteří mají zkušenost s tvorbou i realizací adaptačního programu, uvádějí častěji než učitelé, kteří tuto zkušenost nemají, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

H2₀: Názor, že role třídního učitele je hlavní, vyjadřují učitelé SŠ s praxí 8 a více let ve stejné míře jako učitelé s praxí kratší než 8 let.

H2_A: Názor, že role třídního učitele je hlavní, vyjadřují učitelé SŠ s praxí 8 a více let častěji než učitelé s praxí kratší než 8 let.

H3₀: Učitelé, kteří získali vzdělání v tvorbě a realizaci adaptačního programu, uvádějí stejně často jako učitelé, kteří toto vzdělání nezískali, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

H3_A: Učitelé, kteří získali vzdělání v tvorbě a realizaci adaptačního programu, uvádějí častěji než učitelé, kteří toto vzdělání nezískali, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

Nezávislými proměnnými byla v případě H1 zkušenost učitele s tvorbou a realizací adaptačního programu. Jakým způsobem se podílejí učitelé na adaptačním programu bylo zjišťováno v rámci identifikačních otázek, přičemž z hlediska testované hypotézy bylo klíčové, zda se respondenti účastní jak tvorby, tak i přípravy adaptačního programu. V takovém případě se dle Velflové (2008) jedná o hlavní roli učitele v adaptačním programu, roli optimální, která je nejefektivnější pro následnou práci učitele s třídou. V případě H2 byla nezávislou proměnnou délka působení na SŠ a v případě H3 získání vzdělání v tvorbě i realizaci adaptačního programu. Jak bude blíže popsáno v kapitole 6.2, při verifikaci hypotéz byli respondenti rozdělováni do dvou skupin dle přítomnosti nebo absence dané nezávislé proměnné, která byla vždy zjišťována v rámci identifikačních otázek v úvodu dotazníku.

Formulace hypotéz vycházela z teoretických východisek, ale též konkrétních praktických zkušeností učitelů, kteří jsou třídními učiteli a na tvorbě adaptačních kurzů se podílejí. Bylo prokázáno, že právě třídní učitel by měl být tím, kdo se nejvíce angažuje na tvorbě adaptačního programu, pokud si jej připravuje sama škola. Může vnášet do tvorby adaptačního programu své zkušenosti s tím, co potřebuje o žácích vědět, jakým způsobem by je chtěl poznat, což je důležité pro následnou podporu žáků, včetně formování dobrých vztahů ve třídě. S narůstající zkušeností s tvorbou adaptačního programu má pak i učitel větší zájem účastnit se tvorby adaptačního programu, z dalších faktorů se jedná o zájem učitele účastnit se této aktivity, podpora ředitele školy a dostatečný časový prostor pro tuto aktivitu (Nešetřilová, 2010; Vernerová, 2013).

5.2 Metodika výzkumu

S ohledem na charakter výzkumného cíle bylo rozhodnuto pro kvantitativní přístup zpracování dat. Tento typ výzkumu pracuje s numerickými daty, sběr dat a jejich analýza probíhá s využitím statistických metod. Kvantitativní výzkum bývá také volen v případě potřeby verifikace hypotéz (Reichel, 2009). Volba kvantitativního výzkumu vycházela z potřeby získat data od co největšího počtu respondentů, aby bylo možné zjistit určitý trend v tom, jak třídní učitelé na středních školách přistupují k účasti na tvorbě adaptačních programů, jaké zkušenosti s nimi mají, zejména ve vztahu k následné práci s třídním kolektivem.

Metodou sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce, jehož podoba je uvedena v oddílu příloh (Příloha A). Tvorba dotazníku vycházela z koncepce výzkumu a teoretických východisek. Dotazník tvoří celkem 17 otázek. Kromě nich ovšem v úvodu dotazníku bylo respondentům položeno několik identifikačních otázek sloužících k popisu výzkumného souboru a verifikaci hypotéz.

V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni s účelem jeho vyplnění, byli ujištěni o zachování anonymity. Podána byla také instrukce k vyplnění dotazníku. Jádrem dotazníku tvoří otázky otevřené, polouzavřené a uzavřené. K některým položkám byly přidány doplňující otázky.

Před samotným sběrem dat byl proveden předvýzkum, kterého se zúčastnili celkem 3 učitelé středních škol, kteří mají zkušenost s tvorbou adaptačního programu pro žáky středních škol. Na základě jejich zpětné vazby byly do dotazníku přidány doplňující otázky k otázkám č. 5, 13, 14 (bylo tak možné získat detailnější odpovědi v případě souhlasu nebo nesouhlasu s danou otázkou), otázky č. 12 a 17 byly koncipovány jako tabulky (vybrané otázky byly sloučeny do dvou tabulek. Každá obsahovala několik řádků, každý řádek byl tvrzením, na které odpovídal respondent ano nebo ne).

Na základě zpětné vazby osob z předvýzkumu nastalo také ustálení v pojetí tzv. role učitele v adaptačním programu. Učitel se může podílet na tvorbě adaptačního programu (je tak jeho tvůrcem, spolutvůrcem), nebo jej realizuje (je jeho realizátorem). Dále v textu, včetně dotazníku, tak byli pro větší srozumitelnost respondenti dotazováni na aktivity, které v souvislosti s adaptačním programem provádějí, přičemž účast na tvorbě i realizaci adaptačního programu byla chápána jako hlavní role učitele

v adaptačním programu. Účast pouze na některé z těchto aktivit (vykonávání jen role tvůrce, nebo realizátora) byla pojmána jako role „ostatní“.

Osoby, které se předvýzkumu zúčastnily, nebyly dále zařazeny do výzkumného souboru. Jak uvádí Disman (2011), předvýzkum by neměl být nikdy opomenut, neboť lze tímto způsobem zavčas odhalit některé nedostatky v konstrukci dotazníku.

Sběr dat probíhal od 22. září roku 2021 do 25. března roku 2022. Dotazník byl umístěn na serveru vyplnto.cz, a to z důvodu probíhající pandemie covid-19. Na školách byla zavedena některá opatření spojená s pandemií, která se týkala i omezené vstupu cizích osob do prostředí školy. Dotazník byl šířen s průvodním dopisem na střední školy v kraji Hlavní město Praha. Distribuci dotazníku bylo nutné několikrát opakovat, z důvodu nízkého počtu získaných respondentů. Do výzkumného souboru byli zařazeni pouze respondenti, na jejichž škole je realizován adaptační program pro žáky 1. ročníku středních škol. Osloveny byly všechny školy, na kterých je zaveden adaptační program pro žáky 1. ročníků středních škol, což bylo zjišťováno buď z webových stránek školy, nebo přímo telefonickým dotazem na sekretariát školy.

Dodržena byla etika výzkumu, a to již se samotným šířením dotazníku v online prostředí. Záměrně není uváděno, jaké školy byly obeslány se žádostí o účast ve výzkumu, uveden je pouze kraj, v němž výzkum probíhal. Respondenti byli v úvodu dotazníku obeznámeni s jeho cílem, svoji účast mohli kdykoliv ukončit.

K analýze dat byla užita popisná statistika. U každé položky byla určována absolutní a relativní četnost odpovědí. V případě otevřených otázek byla k analýze dat zvolena metoda vytváření trsů, kterou popisuje Miovský (2006) jako obdobu otevřeného kódování. Docházelo k třídění částí výroků nebo celých výroků dle společného obsahu, čímž vznikly jednotlivé trsy. Následně bylo přistoupeno ke kvantifikaci takto získaných dat, kdy byla opět určována absolutní a relativní četnost odpovědí.

K ověření stanovených hypotéz byl užit chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Dle Chrásky (2016) je nejprve nutné formulovat nulovou a alternativní hypotézu. Nulová hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi zkoumanými jevy neexistují statisticky významné rozdíly. Alternativní hypotéza vyjadřuje, že mezi zkoumanými jevy statisticky významné rozdíly existují.

O přijetí nebo zamítnutí hypotéz je dle Chráska (2016) rozhodováno na základě výpočtu testového kritéria χ , které podle autora se počítá jako

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

kde: χ – testové kritérium,

P – pozorovaná četnost,

O – očekávaná četnost

Σ – součet dílčích výsledků pro každé pole čtyřpolní tabulky.

Dle doporučení byla tedy každá hypotéza formulována jako nulová a alternativní, jejich podoba je uvedena v úvodu kapitoly.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

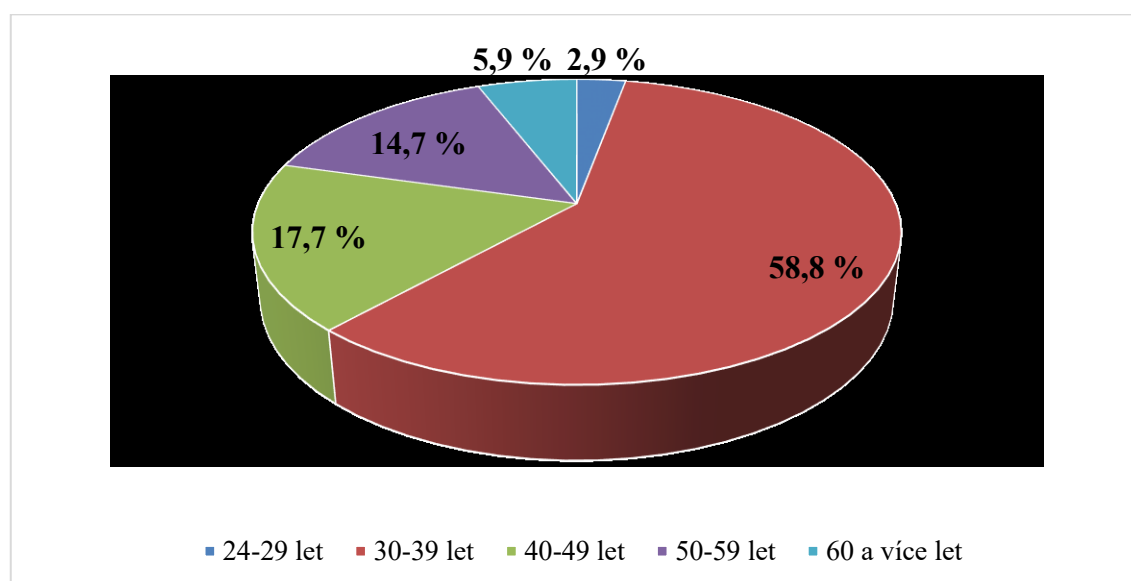
Výzkumný soubor tvořilo celkem 34 respondentů. Na dotazník zprvu odpovídalo 51 respondentů, ovšem v rámci rozřazovací první otázky uvedlo 17 respondentů, že na škole, na které působí, není pro žáky 1. ročníků realizován adaptační program. Vzhledem k tomu, že se jednalo o kritérium pro zařazení respondentů do výzkumného souboru, v případě záporné odpovědi bylo dotazování ukončeno.

Ve výzkumném souboru převládaly ženy, kterých bylo 26 (76,5 %) z celkového počtu 34, zatímco mužů bylo 8 (23,5 %). Lze doplnit, že na středních školách, konzervatořích a vyšších odborných školách činí dle Kleňhové (2016) podíl mužů v roli učitele v posledních letech stabilně 35-36 %, tedy poměr mužů oproti ženám byl o něco nižší, než je v současném českém středoškolském školství běžné.

V rámci identifikačních otázek, které byly umístěny na začátku dotazníku, byl zjišťován věk respondentů. Tyto výsledky jsou uvedeny v grafu 1.

Z grafu 1 je zřejmé, že nejvíce byli ve výzkumném souboru zastoupeni respondenti ve věku 30-39 let, kterých bylo 20 (58,8 %). Druhou nejpočetněji zastoupenou skupinou byli respondenti ve věku 40-49 let, kterých bylo 6 (17,7 %). Jen 1 (2,9 %) respondent odpověděl, že je mu 24-29 let a 2 (5,9 %) respondenti odpověděli, že je jim 60 a více let.

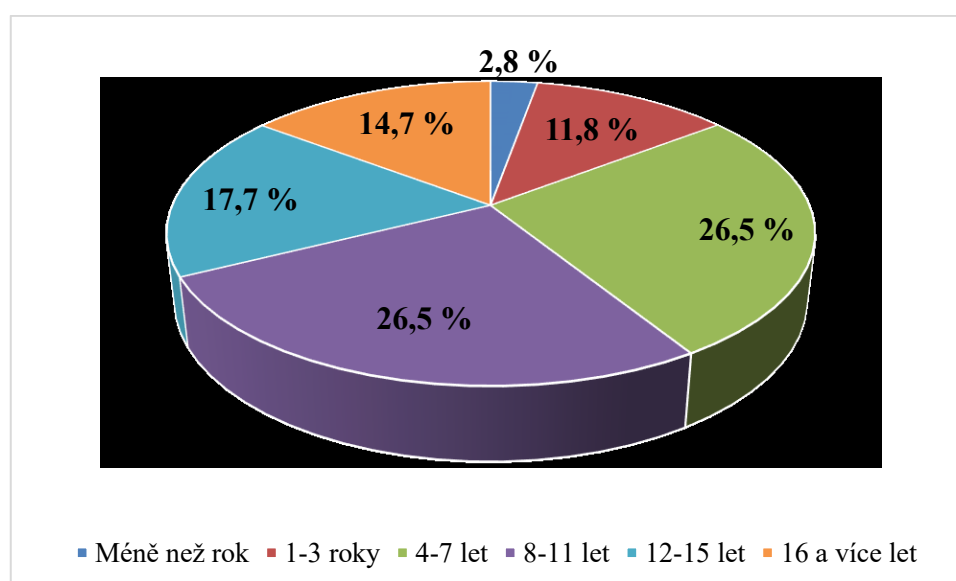
Graf 1 Věk respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Další identifikační otázka se týkala délky působení na pozici učitele střední školy. Výsledky jsou uvedeny v grafu 2.

Graf 2 Délka působení na pozici učitele střední školy

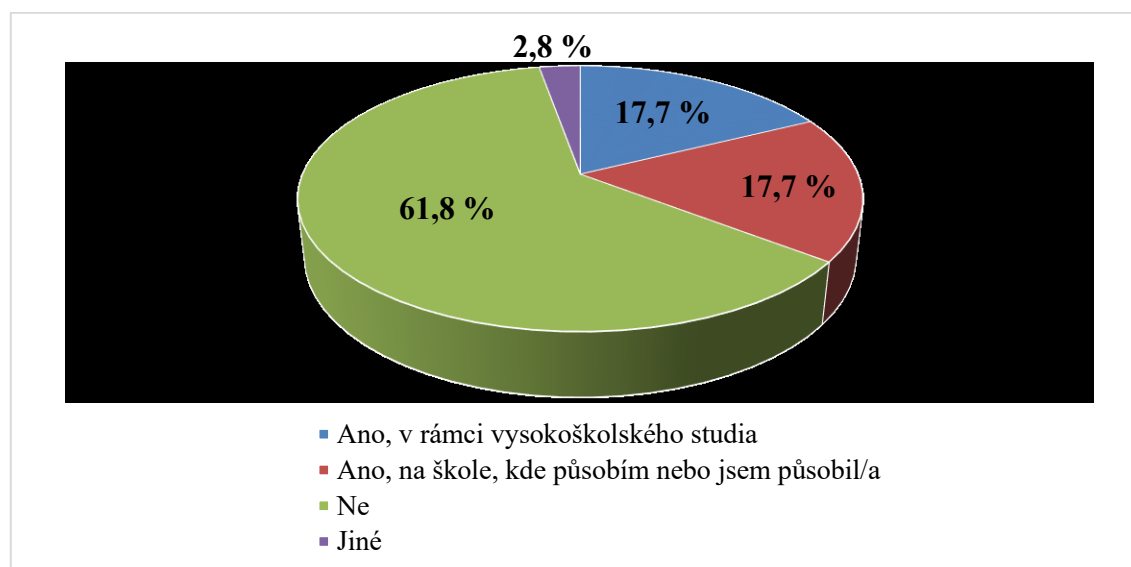


Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu 2 je patrné, že shodně 9 (26,5 %) respondentů uvedlo, že na pozici učitele střední školy působí 4-7 let a dále 8-11 let. Celkem 6 (17,7 %) respondentů uvedlo, že na pozici učitele střední školy působí 12-15 let, délku 16 a více let zmínilo 5 (14,7 %) respondentů.

Respondenti měli také uvést, zda získali vzdělání v tvorbě a realizaci adaptačního programu. Přehled výsledků je podán v grafu 3.

Graf 3 Vzdělání v oblasti tvorby a realizace adaptačního programu



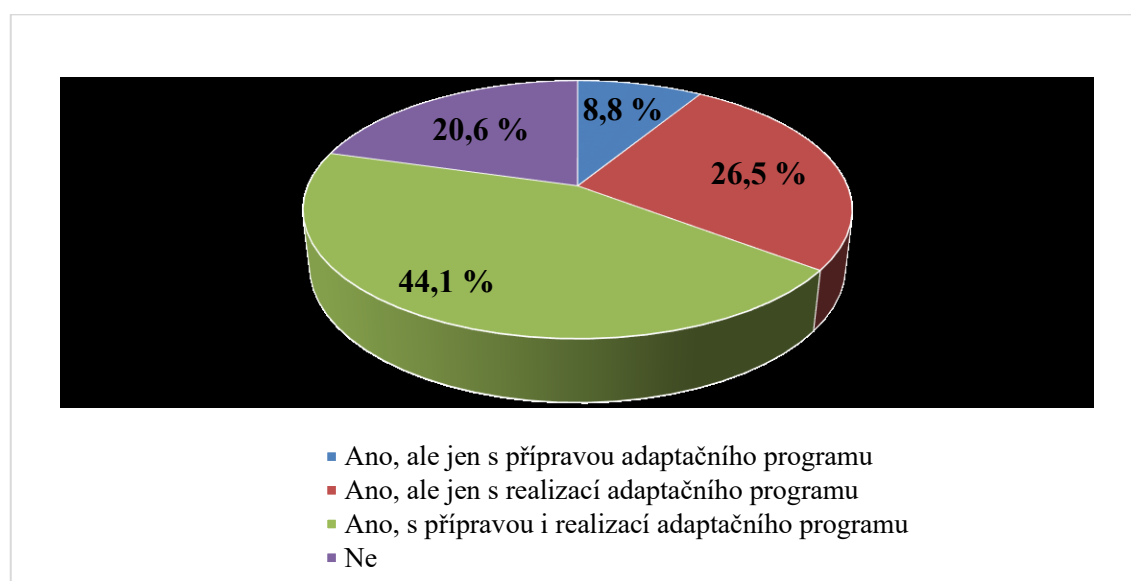
Zdroj: vlastní zpracování

Vzdělání v oblasti tvorby a realizace adaptačního programu uvedlo 12 (35,4 %) respondentů, kdy konkrétně 6 (17,7 %) respondentů odpovědělo, že toto vzdělání získali v rámci vysokoškolského studia, stejný počet respondentů uvedl, že jej získali na škole, na které působí. Možnost „ano, formou speciálního kurzu“, neuvedl žádný z respondentů. Vlastní odpověď uvedl 1 (2 %) respondent. Jeho odpověď zněla: „*při specializačním studiu – školní metodik prevence – výchovný poradce*“.

Celkem 21 (61,8 %) respondentů podalo zápornou odpověď. Další identifikační otázkou bylo zjišťováno, zda mají respondenti zkušenost s tvorbou a realizací adaptačního programu. Výsledky jsou uvedeny v grafu 4.

Žádnou zkušenost má 7 (20,6 %) respondentů. Dále 3 (8,8 %) respondenti odpověděli, že mají zkušenost pouze s přípravou adaptačního programu, 9 (26,5 %) respondentů odpovědělo, že má zkušenost pouze s realizací adaptačního programu a téměř polovina respondentů, konkrétně 15 (44,1 %) respondentů odpovědělo, že má zkušenost s přípravou i realizací adaptačního programu.

Graf 4 Zkušenost s tvorbou a realizací adaptačního programu



Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti, kteří již absolvovali adaptační program společně s žáky, měli uvést, kolikrát tomu tak bylo. Otázka byla otevřená. Přehled výsledků získaných na základě metody vytváření trsů je podán v tabulce 1.

Tabulka 1 Četnost absolvování adaptačního programu s žáky

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neabsolvoval/a	10	29,3 %
Jednou	5	14,7 %
Dvakrát	6	17,7 %
Třikrát	3	8,8 %
Čtyřikrát	2	5,9 %
Pětkrát	6	17,7 %
Častěji	2	5,9 %
Celkem	34	100,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Celkem 10 (29,3 %) respondentů odpovědělo, že adaptační program vůbec s žáky adaptační program neabsolvovali. Jednu tuto zkušenost má 5 (14,7 %) respondentů, dvě zkušenosti 6 (17,7 %) respondentů. Celkem 2 (5,9 %) respondenti uvedli největší četnost, tedy častěji než pětkrát, kdy v jednom případě se jednalo o 7 absolvování adaptačního programu s žáky, ve druhém o 10 těchto zkušeností.

Další identifikační otázky položeny nebyly.

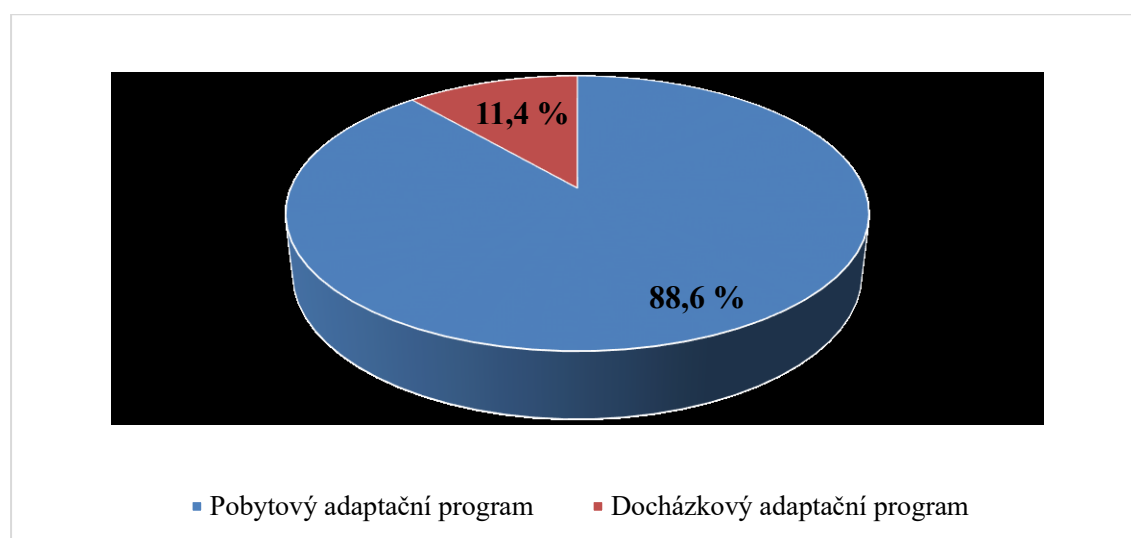
6 Výsledky výzkumu

V kapitole jsou uvedeny získané výsledky. Nejprve jsou podány výsledky dotazníkového šetření, které jsou prezentovány formou odpovědí na jednotlivé položky v dotazníku, přičemž je zachováno pořadí otázek v dotazníku. Dále jsou uvedeny výsledky vztahující se k verifikaci hypotéz. Shrnutí výsledků je podáno v závěru kapitoly.

V případě, že respondenti volili u otázek z více možných odpovědí, je relativní četnost určována k počtu respondentů. V případě, že se jednalo o otevřené otázky analyzované pomocí metody vytváření trsů, získáno tak bylo více odpovědí, relativní četnost je určována ve vztahu k celkovému počtu odpovědí.

6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 2. Jakou formu adaptačního programu škola realizuje:



Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti vybírali ze dvou možných odpovědí. Většina respondentů, konkrétně 31 (88,6 %) oslovených učitelů středních škol, uvedla, že se jedná o pobytový adaptační program. Docházkový adaptační program uvedli jen 3 (11,4 %) respondenti.

Otázka č. 3. Kdo připravuje adaptační program pro žáky 1. ročníku SŠ? Uveďte prosím všechny relevantní odpovědi:

Z výsledků uvedených v tabulce 1 vyplývá, že nejčastěji byl uváděn učitel jako osoba, která připravuje adaptační program pro žáky 1. ročníku SŠ. Odpověď uvedlo 24 (70,6 %)

respondentů. Celkem 16 (47 %) respondentů odpovědělo, že adaptační program pro žáky 1. ročníku SŠ připravují jiní učitelé bez třídnictví. Stejný počet respondentů (11, tj. 32,4 % respondentů) odpověděl, že se jedná o externí odborníky mimo školu a dále metodiky prevence. Za pozornost stojí, že dle 3 (8,8 %) respondentů se jedná o ředitele školy.

Tabulka 2 Osoby odpovědné za přípravu adaptačního programu

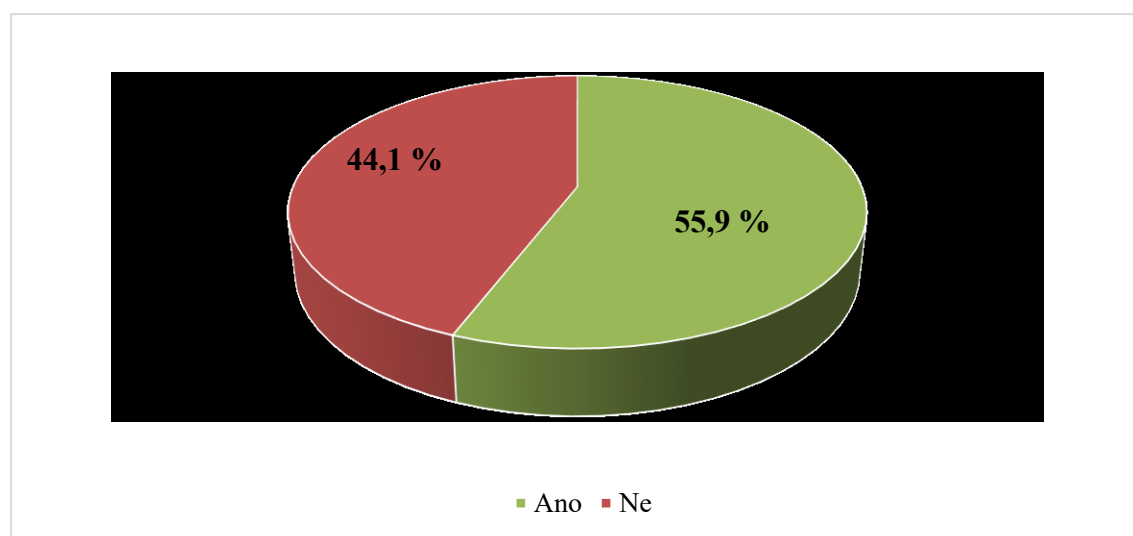
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Třídní učitel	24	70,6 %
Ředitel školy	3	8,8 %
Jiní učitelé bez třídnictví	16	47,0 %
Externí odborníci mimo školu	11	32,4 %
Speciální pedagog ve škole	1	2,9 %
Metodik prevence	11	32,4 %
Nevím	0	0,0 %
Jiné	7	20,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Celkem 7 (20,6 %) respondentů uvedlo vlastní odpověď. Tyto odpovědi byly následující: „učitel, který se osvědčil (já) + třídní + psychologka + tělocvikář“, „všichni třídní učitelé dohromady“, „současní a bývalí žáci školy“, „třídní ve spolupráci s externí firmou“, „tělocvikáři“, „realizační tým“, „výchovný poradce“.

Otázka č. 4. Účastní se příprav adaptačního programu všichni třídní učitelé 1. ročníků?

Graf 5 Účast všech třídních na přípravě adaptačního programu



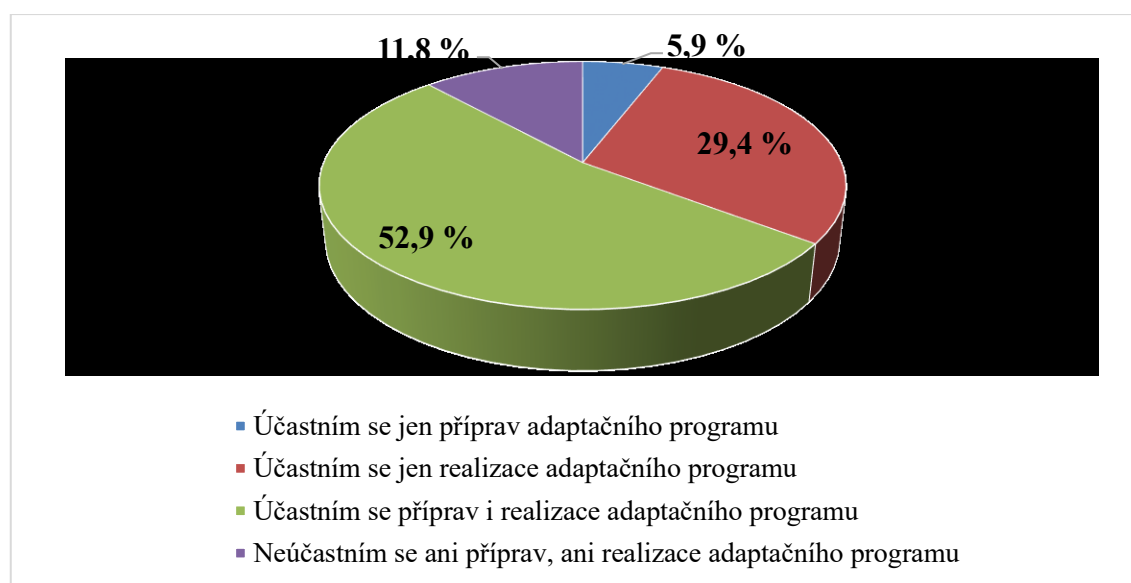
Zdroj: vlastní zpracování

Kladnou odpověď uvedlo 19 (55,9 %) respondentů. Celkem 15 (44,1 %) respondentů odpovědělo, že se příprav adaptačního programu všichni třídní učitelé neúčastní.

Otázka č. 5. Jaká je Vaše role (míra účasti) v rámci adaptačního programu na škole?

Výsledky jsou uvedeny v grafu 6. Více než polovina respondentů, konkrétně 18 (52,9 %) respondentů, zmiňovalo, že se účastní příprav i realizace adaptačního programu. Celkem 2 (5,9 %) respondenti uvedli, že se účastní jen příprav, dalších 10 (29,4 %) respondentů se účastní jen realizace adaptačního programu a pouze 4 (11,8 %) respondentů se žádným způsobem adaptačního programu neúčastní.

Graf 6 Míra účasti respondentů v rámci adaptačního programu na ŠŠ



Zdroj: vlastní zpracování

Pokud se podílíte na přípravě a realizaci adaptačního programu, jaké jsou k tomu Vaše důvody? Uveďte prosím všechny možnosti, které se Vás týkají:

Tabulka 3 Důvody pro účast na adaptačním programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Je to pro mne zajímavé, něco nového se naučím	2	11,1 %
Připravovat adaptační program mi dělá radost	2	11,1 %
Dělám to, protože musím	1	5,6 %
Vím, že to následně pomůže v mé pedagogické práci se třídou	12	66,7 %
Jiné	1	5,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky uvedené v tabulce 3 se týkají pouze odpovědí 18 respondentů, kteří uvedli, že se účastní příprav i realizace adaptačního programu. Více než polovina respondentů, konkrétně 12 (66,7 %) respondentů, odpovědělo, že se podílí na přípravě a realizaci adaptačního programu, neboť vědí, že jim to následně pomůže v pedagogické práci se třídou. Celkem 2 (11,1 %) respondentům činí příprava adaptačního programu radost, stejný počet respondentů odpověděl, že je to pro ně zajímavé, neboť se učí něco nového. Jen 1 (5,6 %) respondent odpověděl, že se musí věnovat přípravě a realizaci adaptačního programu a též 1 (5,6 %) respondent uvedl vlastní odpověď, která zněla: „*Bylo možné vybrat jen jedno, proto píšu: je to směs pedagogického zájmu a touha naučit se něco nového, ale pustila jsem se do toho původně proto, že jsem čekala, že mi to pomůže v mé pedagogické práci s třídou*“.

Pokud se nepodílíte na tvorbě a realizaci adaptačního programu, prosím napište, kdo tyto aktivity na škole provádí:

Na otázku odpovídalo 16 respondentů, kteří se buď žádným způsobem nepodílí na realizaci a tvorbě adaptačního programu, nebo jen na realizaci či přípravě. V jejich odpovědi zaznívalo, že se jedná např. o všechny třídní učitele, jiné učitele, výchovné poradce, speciální pedagogy apod. Odpovědi, které byly odlišné, byly následující: „*aktivity v rámci adaptačního programu organizuje a řídí bývalý ředitel školy, s ním spolupracují pedagogové školy. Třídní učitel se účastní až realizace jako pozorovatelé a pomocníci*“, „*metodik prevence a výchovný poradce a žáci z vyšších ročníků v rámci své praxe*“, „*agentura Wenku*“,

Pokud se nepodílíte na tvorbě a realizaci adaptačního programu, prosím uveďte důvody:

Tabulka 4 Důvody neúčasti na tvorbě a realizaci adaptačního programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Z rozhodnutí vedení školy	7	43,8 %
Je to práce navíc	0	0,0 %
Obava ze zvládnutí kvůli specifickým Vaší osobnosti	1	6,3 %
Nedostatečná edukace v oblasti tvorby a realizace adaptačního programu	1	6,3 %
Není dostatečně finančně ohodnoceno	0	0,0 %
Jiné	9	56,3 %

Zdroj: vlastní zpracování

Podle 7 (43,8 %) respondentů nedochází k jejich účasti na tvorbě a realizaci adaptačního programu, neboť tak rozhodlo vedení školy. Vždy 1 (6,3 %) respondent uvedl, že se jedná o obavu, že by dotyčný tuto činnost nezvládl, další odpověď se vázala k nedostatečné edukaci v oblasti tvorby a realizace adaptačního programu.

Celkem 9 (56,3 %) respondentů podalo vlastní odpověď. Jednalo se o tyto výroky: „Vzhledem k tomu, že nejezdím na tyto kurzy, tak se nepodílím na přípravě, mám malé děti“, „mají to na starost jiné osoby“. Další odpovědi se týkaly toho, že se respondenti účastí např. tvorby nebo realizace adaptačního programu.

Otázka 6. Jaké činnosti provádějí třídní učitelé v rámci příprav adaptačního programu? Uveďte prosím všechny možnosti, které se týkají třídních učitelů na škole, na které působíte:

Tabulka 5 Činnosti v rámci adaptačního programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Výběr aktivit pro žáky	12	35,3 %
Výběr lokality pro adaptační program	7	20,6 %
Rozhodování o zaměření adaptačního programu dle skladby žáků	9	26,5 %
Harmonogram adaptačního programu	11	32,4 %
Cíle adaptačního programu	9	26,5 %
Výstupy adaptačního programu	7	20,6 %
Jiné	2	5,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z nabízených činností byl nejčastěji uváděn výběr aktivit pro žáky (uvedlo 12, tj. 35,3 % respondentů), tvorba harmonogramu adaptačního programu (11, tj. 32,4 % respondentů) a vždy 9 (26,5 %) respondentů odpovědělo, že se jedná o rozhodování o zaměření adaptačního programu dle skladby žáků a volbu cílů adaptačního programu. Celkem 2 (5,9 %) respondenti podali vlastní odpověď, která zněla: „účastní se“, „nic, pokud přímo nechtějí“.

Otázka č. 7. Na jaké cíle se třídní učitelé v rámci tvorby a realizace adaptačního programu soustředí? Zvolte prosím tři hlavní cíle:

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6. Nejčastěji byly uváděny tyto cíle: seznámení žáků v přirozeném prostředí, hravou formou (odpověď zvolilo 22, tj. 64,7 % respondentů), stmelení kolektivu a dále zprostředkování společných zážitků žákům, a to takových, na kterých mohou žáci dále stavět v rámci dalšího rozvoje sociálních vztahů (každou

z této odpovědi uvedlo 20, tj. 58,8 % respondentů), vytvoření bezpečného psychosociálního klimatu skupiny (třídy), což uvedlo 19 (55,9 %) respondentů.

Naopak nejméně často byla uváděna možnost „urychlení skupinové dynamiky“, což uvedli jen 2 (5,9 %) respondenti a dále možnost „naučit žáky vhodně řešit problémy, konflikty“ (odpověď uvedli 4, tj. 11,8 % respondentů) a „umožnit žákům pobyt mimo školu (odpověď uvedlo 5, tj. 14,7 %) respondentů).

Vlastní odpověď uvedl jeden respondent, jehož odpověď byla následující: „*od každého něco, cíle se mění dle konkrétních adaptačních programů, nejvíce jde o vzájemné poznání se a stmelení kolektivu*“.

Tabulka 6 Hlavní cíle adaptačního programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Seznámení žáků v přirozeném prostředí, hravou formou	22	64,7 %
Stmelení kolektivu	20	58,8 %
Urychlení skupinové dynamiky	2	5,9 %
Vytvořit bezpečné psychosociální klima skupiny (třídy)	19	55,9 %
Umožnit žákům pobyt mimo školu	5	14,7 %
Zprostředkovat žákům společné zážitky, na kterých mohou stavět v rámci dalšího rozvoje sociálních vztahů	20	58,8 %
Podpořit spolupráci mezi žáky	16	47,1 %
Podpořit spolupráci mezi učiteli a žáky	18	52,9 %
Podpořit vhodnou komunikaci mezi žáky	10	29,4 %
Naučit žáky vhodně řešit problémy, konflikty	4	11,8 %
Formulace pravidel kolektivu (třídy), které budou platit i ve třídě po skončení adaptačního programu	9	26,5 %
Umožnit žákům poznat se neformálním způsobem (mimo školu, mimo činnosti zajišťované na adaptačním programu učiteli, odborníky, v jejich volném čase)	15	44,1 %
Vytvořit si představu o tom, jací žáci jsou, co učitele čeká	9	26,5 %
Jiné	1	2,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 8. Jaké je zaměření adaptačního programu? Můžete zvolit více možností:

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 7. Celkem 25 (73,5 %) respondentů uvedlo, že je zaměření adaptačních kurzů, které se realizují na škole, na které respondenti působí, adaptační, tedy cílem je, aby si žáci zvykli na nové spolužáky, učitele, specifika školy apod. Kohezní zaměření, ve smyslu stmelení kolektivu, vytvoření dobré atmosféry v kolektivu, uvedlo 18 (52,9 %) respondentů, 15 (44,1 %) respondentů odpovědělo, že je zaměření adaptačního programu zážitkové (cílem je umožnění žákům zažít něco zajímavého, i s následnou reflexí. Podle 9 (26,5 %) respondentů se jedná o mix různých

cílů, nic nepřevažuje. Jeden respondent uvedl následující vlastní odpověď: „asi mix, nevím, co převažuje“.

Tabulka 7 Zaměření adaptačního programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Adaptační (aby si žáci zvykli na nové spolužáky, učitele, specifika školy apod.)	25	73,5 %
Kohezní (především stmelit kolektiv, vytvořit dobrou atmosféru)	18	52,9 %
Rozvojové (posílit, podpořit sociální dovednosti apod.)	10	29,4 %
Intervenční (směřovat žáky požadovaným směrem, zjistit specifika žáků, tj. slouží více potřebám učitelů)	5	14,7 %
Zážitkový (umožnit žákům zažít něco zajímavého, i s následnou reflexí)	15	44,1 %
Je to mix, nic nepřevažuje	9	26,5 %
Jiné	1	2,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 9. Uveďte prosím, jaká jsou specifika kurzu (témata jako např. enviromentální výchova, konkrétní kurz od externího dodavatele – název, obsah, duchovní oblast, akcent na zážitkovou pedagogiku, teambuilding apod.):

Otázka byla otevřená. Získáno bylo celkem 40 dílčích odpovědí. Vytvořené trsy jsou uvedeny v tabulce 8.

Tabulka 8 Specifika adaptačního programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zážitková pedagogika	7	20,6 %
Teambuilding	10	29,4 %
Studijní obor	1	2,9 %
Adaptace	3	8,8 %
Poznávání, seznamování se	3	8,8 %
Posílení sociálních dovedností žáků	2	5,9 %
Pobyt v přírodě	3	8,8 %
Sportovní oblast	3	8,8 %
Ekologie	2	5,9 %
Žádné	5	14,7 %
Nevím	1	2,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

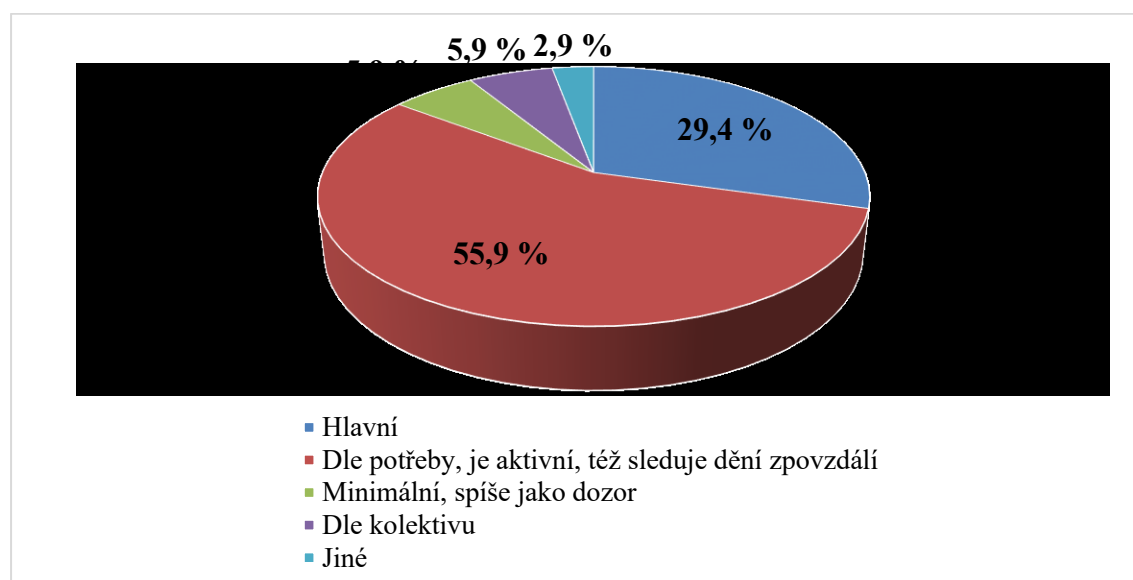
Nejvíce odpovědí, konkrétně 10 (29,4 %) respondentů, uvádělo, že je hlavním zaměřením adaptačního programu teambuilding. Celkem 7 (20,6 %) odpovědí se týkalo zážitkové pedagogiky, podle 5 (14,7 %) respondentů se nejedná o žádné zaměření. Jeden respondent

nedokázal tento aspekt adaptačního programu realizovaných na SŠ vyhodnotit a zvolil odpověď „nevím“.

Otázka č. 10. Jaká by měla být role třídního učitele během realizace adaptačního programu?

Odpovědi jsou uvedeny v grafu 7. Více než polovina respondentů, konkrétně 19 (55,9 %) respondentů, uvedlo, že by měl být třídní učitel aktivní, ale také sledovat zpovzdálí, když iniciativu přeberou lektoři nebo jiní učitelé, tedy role třídního učitele je dle aktuální potřeby. Hlavní roli (tj. účast na většině aktivit, organizování, zapojování se) má třídní učitel dle 10 (29,4 %) respondentů. Vždy 2 (5,9 %) respondenti uvedli, že je role třídního učitele minimální (učitel vykonává dozor, vše vedou lektoři nebo jiní učitelé, např. učitelé tělesné výchovy) a dále že se tato role odvíjí od toho, jaký je kolektiv.

Graf 7 Jaká by měla být role třídního učitele při realizaci adaptačního programu



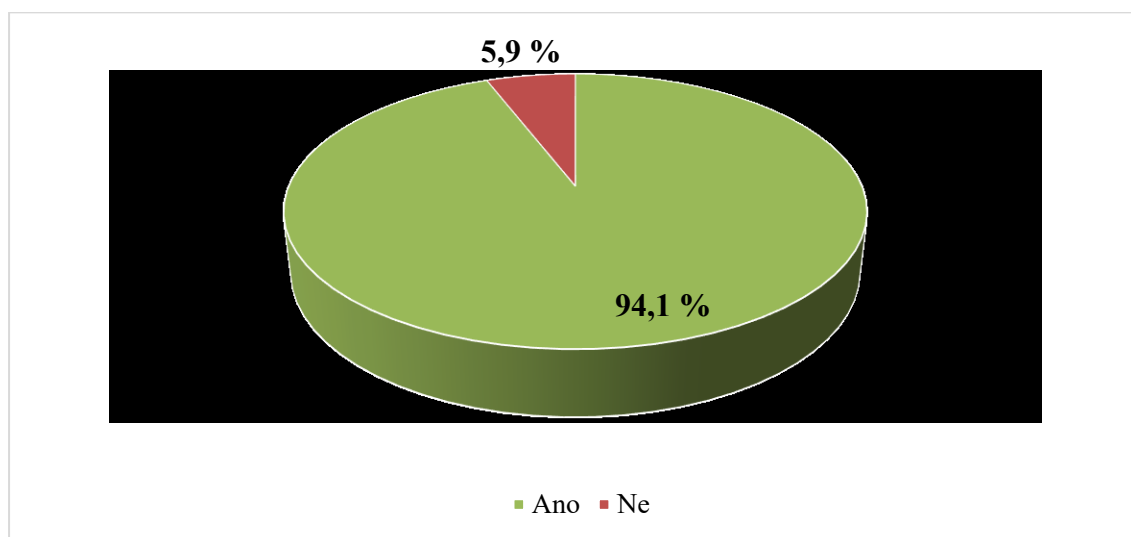
Zdroj: vlastní zpracování

Vlastní odpověď uvedl jeden respondent, který odpověděl následující: „*má mít prostor pozorovat třídu a seznamovat se s ní*“.

11. Je součástí adaptačního programu zhodnocení, zpětná vazba ze strany žáků?

Výsledky jsou uvedeny v grafu 8. Celkem 32 (94,1 %) respondentů podalo kladnou odpověď, tedy uvedli, že by mělo být součástí adaptačního programu zhodnocení, podání zpětné vazby ze strany žáků. S tímto nesouhlasili 2 (5,9 %) respondenti.

Graf 8 Zpětná vazba ze strany žáků jako součást adaptačního programu



Zdroj: vlastní zpracování

V případě kladné odpovědi: Prosím doplňte, jak je tato zpětná vazba získávána. Opět prosím uveďte všechny možnosti, které se Vás týkají:

Odpovědi na tuto otázku jsou uvedeny v tabulce 9. Uvádělo je 32 respondentů, relativní četnost odpovědí je vztažena k tomuto počtu. Dvě nejčastější odpovědi se týkaly skupinové diskuse na konci adaptačního programu (tuto variantu odpovědi zvolilo 18, tj. 56,3 % respondentů) a vyplnění dotazníku na konci adaptačního programu (odpověď uvedlo 17, tj. 53,1 % respondentů). Za pozornost stojí, že dle 1 (3,1 %) respondenta vyplňují dotazník rodiče žáků, focus group není realizována vůbec.

Tabulka 9 Způsob získávání zpětné vazby od žáků

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vyplněním dotazníku žáky na konci programu	17	53,1 %
Vyplněním dotazníku žáky až po skončení adaptačního programu, po návratu do školy	4	12,5 %
Vyplněním dotazníku rodiči žáků	1	3,1 %
Skupinovou diskusí na konci adaptačního programu	18	56,3 %
Focus group (vedené externími odborníky)	0	0,0 %
Zhodnocením učitelů, kteří se adaptačního programu zúčastnili, na konci adaptačního programu	4	12,5 %
Zhodnocením učitelů, kteří se adaptačního programu zúčastnili, po návratu do školy	4	12,5 %
Jiné	3	9,4 %

Zdroj: vlastní zpracování

Vlastní odpověď podali 3 (9,4 %) respondenti z celkového počtu 32 a jejich odpovědi byly následující: „formou průběžných reflexí“, „určitě píšou dopis tomu, kdo zajišťuje adaptační program, možná i další metody“, „žáci napíší vlastní postřehy a hodnocení v souvislém textu. Píší anonymně“.

12. V tabulce se prosím vyjádřete ke všem položkám a uveďte, zda dané činnosti provádíte na adaptační program přímo Vy:

Na tuto položku odpovídalo pouze 18 respondentů, kteří v otázce č. 5 odpověděli, že se účastní příprav i realizace adaptačního programu. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 10.

Všichni tito respondenti kromě jednoho uvedli, že provádějí většinu aktivit s žáky, dohlíží nad dodržováním harmonogramu, vymyslí náhradní program v případě potřeby, řeší problémové situace s žáky a získávají od žáků zpětnou vazbu na konci adaptačního programu. Pouze 14 (77,8 %) respondentů uvedlo, že získávají zpětnou vazbu od žáků k dílčím aktivitám.

Tabulka 10 Realizace vybraných činností adaptačního programu ze strany učitelů

Odpovědi	Ano		Ne	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Provádění většiny aktivit s žáky	17	94,4 %	1	5,6 %
Dohled nad dodržováním harmonogramu	17	94,4 %	1	5,6 %
Vymýšlení náhradního programu v případě potřeby (počasí, zranění)	17	94,4 %	1	5,6 %
Řešení problémových situací s žáky	17	94,4 %	1	5,6 %
Získávání zpětné vazby žáků k dílčím aktivitám	14	77,8 %	4	22,2 %
Získávání celkové zpětné vazby žáků k adaptačnímu programu po jeho skončení, na konci adaptačního programu	17	94,4 %	1	5,6 %

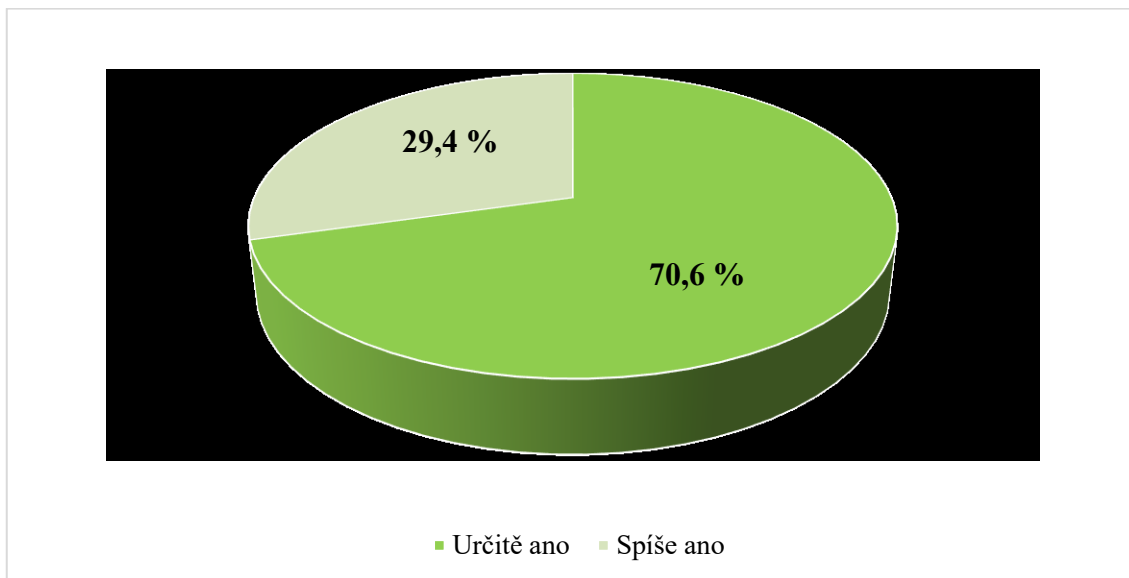
Zdroj: vlastní zpracování

13. Vede podle Vás účast žáků na adaptačním programu k lepšímu fungování žáků s učiteli i spolužáky?

Na tuto otázku podali všichni respondenti kladnou odpověď, tj. možnosti „spíše ne“ a „určitě ne“ neuvedl žádný z respondentů.

Výsledky jsou uvedeny v grafu 9. Celkem 24 (70,6 %) respondentů zvolilo odpověď „určitě ano“ a 10 (29,4 %) respondentů uvedlo odpověď „spíše ano“.

Graf 9 Vliv účasti žáků na adaptačním programu na lepší fungování žáků s učiteli a spolužáky



Zdroj: vlastní zpracování

Svoji odpověď prosím doplňte (v čem spatřujete přínosy, v čem zápory, jaké jsou nedostatky apod.):

Tabulka 11 Přínosy a zápory adaptačního programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Poznání se v náročných situacích	8	23,5 %
Lepší vzájemné poznání	5	14,7 %
Lepší poznání žáků	2	5,9 %
Poznání se žáků v jiném prostředí	8	23,5 %
Lepší komunikace	3	8,8 %
Posílení odpovědnosti žáků	2	5,9 %
Stmelení kolektivu	2	5,9 %
Zvládnutí strachu, ostychu	2	5,9 %
Rizika, nedostatky	2	5,9 %
Celkem	34	100,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce 11 je podán přehled vytvořených trsů. Dílčích odpovědí bylo 34. Nejvíce odpovědí, konkrétně vždy 8 (23,5 %) odpovědí, se týkalo poznání se v náročných situacích a dále poznání žáků učitelem v jiném prostředí.

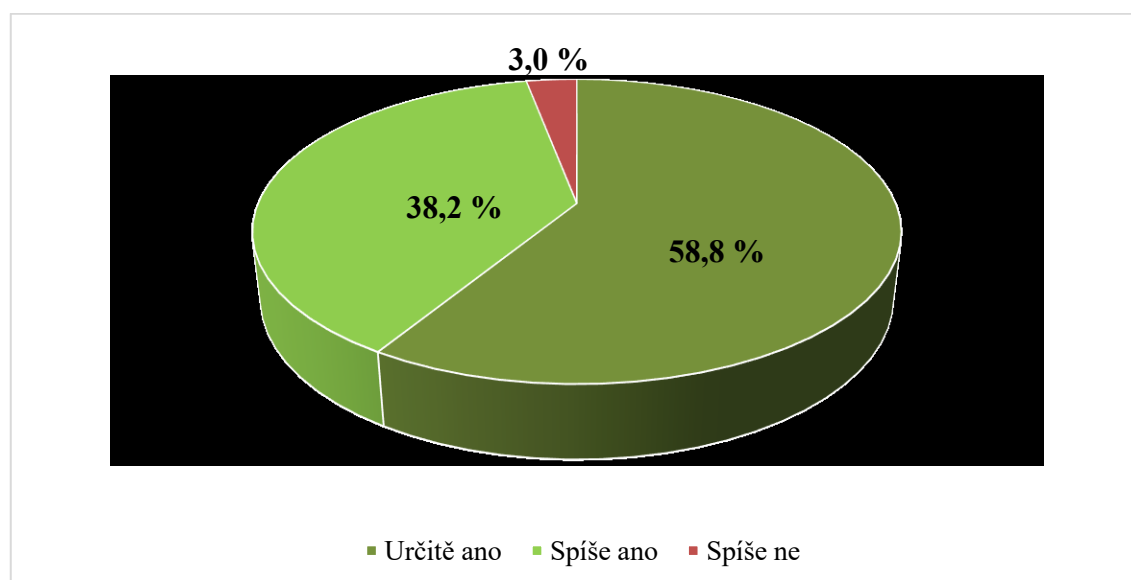
Celkem 2 (5,9 %) respondenti poukazovali na stmelení kolektivu. Stejný počet respondentů uváděl posílení odpovědnosti žáků a dále zvládnutí různých negativních emocí (strach, úzkost) žáků.

Rizika, nedostatky uvedli také jen 2 (5,9 %) respondenti: jeden tento respondent odpovídal, že je na poznání málo času a odpověď druhého zněla: „*může to mít i úskalí, že díky adaptačního programu může být nějaký spolužák vyčleněn z kolektivu, pokud se odlišuje, není např. pohybově nadaný apod. Ale správně vedený adaptační program by toto měl eliminovat*“.

14. Vede podle Vás účast třídního učitele na adaptačním programu k lepšímu zvládnutí role třídního učitele?

Odpovědi jsou uvedeny v grafu 10. Kladnou odpověď podalo 33 (97 %) respondentů, kdy odpověď „určitě ano“ uvedlo 20 (58,8 %) respondentů, odpověď „spíše ano“ 13 (38,2 %) respondentů. Odpověď „spíše ne“ uvedl jen 1 (3 %) respondent a odpověď „určitě ne“ nezvolil žádný z respondentů.

Graf 10 Vliv účasti žáků na adaptačním programu na lepší zvládnutí role třídního učitele



Zdroj: vlastní zpracování

Svoji odpověď prosím doplňte (v čem spatřujete přínosy, v čem zápory, jaká jsou úskalí apod.):

V tabulce 12 je podán přehled vytvořených trsů. Dílčích odpovědí bylo 45. Relativní četnost byla opět určována ve vztahu k celkovému počtu respondentů (34 respondentů).

Nejčastější odpověď se týkala poznání žáků, třídy, což uvedlo 15 (44,1 %) respondentů. Druhá nejčastější odpověď se týkala poznávání žáků v jiných situacích, což uvedlo 6 (17,6 %) respondentů. Pouze 2 (5,9 %) respondenti uvedli, že je přínosem socializace

žáků v rámci třídního kolektivu a stejný počet respondentů uvedl depistáž, zejména ve smyslu identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Tabulka 12 Přínosy a zápory účasti třídního učitele na adaptačním programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Socializace	2	5,9 %
Lepší vztahy	4	11,8 %
Poznání třídy, žáků	15	44,1 %
Depistáž (žáci se SVP apod.)	2	5,9 %
Větší důvěra žáků vůči učitelů	4	11,8 %
Žáci poznají učitele	4	11,8 %
Poznávání žáků v jiných situacích	6	17,6 %
Společné zážitky žáků a učitelů	4	11,8 %
Samá pozitiva	4	11,8 %

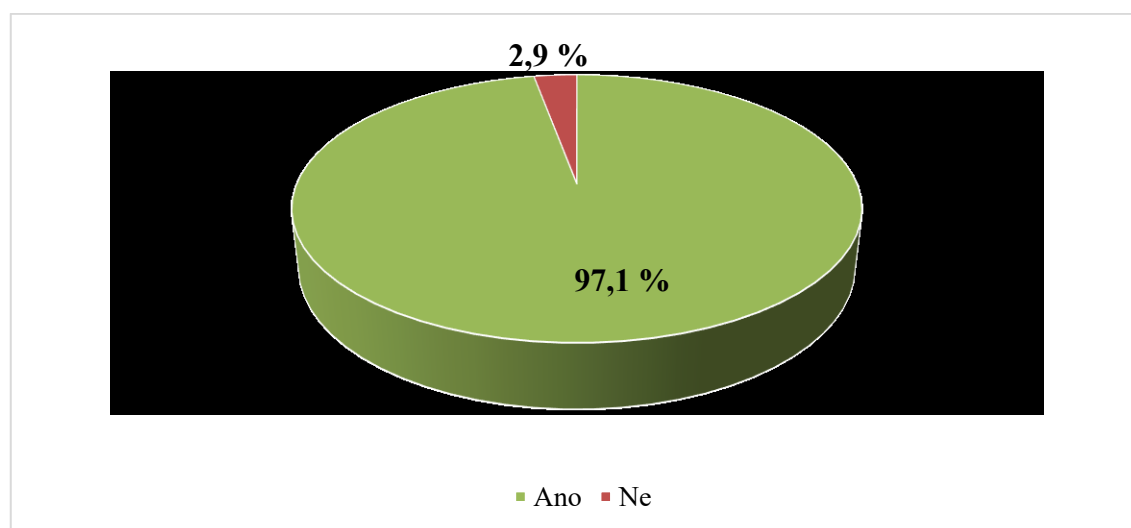
Zdroj: vlastní zpracování

Uvést lze jednu z odpovědí, která byla nejkomplexnější: „Řekla bych, že účast třídního učitele na adaptačním programu je víc než nutná. Myslím, že adaptační program "boří" hranice mezi profesorem – žák, navzájem se obě strany poznají v jiném než školním prostředí, buduje se vzájemná spolupráce, důvěra mezi oběma stranami“.

15. Účastní se adaptačního programu všichni nebo téměř všichni žáci, pro které je adaptační program určen?

Odpovědi jsou uvedeny v grafu 11. Kladnou odpověď podalo 33 (97,1 %) respondentů, zápornou jen 1 (2,9 %) respondent.

Graf 11 Účast všech žáků na adaptačním programu



Zdroj: vlastní zpracování

Pokud se neúčastní žáci adaptačního programu, jak se tato skutečnost promítá do následné práce s třídním kolektivem?

Na tuto otázku odpovídal jen 1 respondent, který uvedl, že se neúčastí adaptačního programu všichni žáci. Jeho doplňující odpověď byla následující: „*je to problém. Žákům, kteří na adaptačním programu nebyli, musí být věnováno více pozornosti v souvislosti se začleněním do kolektivu, fungování ve třídě*“.

16. Jaké činnosti, aktivity, hry apod. se Vám v praxi nejvíce osvědčily a proč?

V tabulce 13 jsou uvedeny výsledky získané analýzou dat k této otevřené otázce. Dílčích odpovědí bylo 54.

Tabulka 13 Nejvíce osvědčené aktivity na adaptačním programu

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Aktivity na komunikaci	4	11,8 %
Aktivity na spolupráci	6	17,7 %
Aktivity na zvládání emocí	1	2,9 %
Aktivity k budování důvěry	3	8,8 %
Pohybové, sportovní aktivity	3	8,8 %
Relaxační aktivity	1	2,9 %
Kolektivní hry	5	14,7 %
Zážitkové aktivity	1	2,9 %
Aktivity na seznámení	6	17,7 %
Týmové hry	5	14,7 %
Kreativní hry	3	8,8 %
Táborová hra	2	5,9 %
Hry	14	41,2 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z přehledu trsů uvedených v tabulce 13 je zřejmé, že nejčastěji respondenti uváděli, že se jedná obecně o hry (odpověď podalo 14, tj. 41,2 % respondentů). Vždy celkem 6 (17,7 %) respondentů odpovědělo, že se jedná o aktivity zaměřené na spolupráci žáků a též aktivity zaměřené na seznámení žáků. Celkem 5 (14,7 %) odpovědí se týkalo kolektivních her a stejný počet respondentů uvedl týmové hry.

S ohledem na specifickou her byly zvlášť vyčleněny jako trs i pouze jednotlivé odpovědi, kdy jen 1 (2,9 %) respondent uvedl, že se jedná o aktivity na zvládání emocí, dále o relaxační aktivity a zážitkové aktivity.

17. V tabulce prosím opět uveďte odpovědi na všechny položky:

Tabulka 14 Vliv adaptačního programu na klima třídy a spolupráci s třídním učitelem

Odpovědi	Ano		Ne	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pokud se žáci neúčastní adaptačního programu, třídní učitel s nimi hůře navazuje vztah	17	50,0 %	17	50,0 %
Pokud se žáci neúčastní adaptačního programu, rodiče hůře spolupracují s třídním učitelem	7	20,6 %	27	79,4 %
Psychosociální klima ve třídě je zdravější, pokud se adaptačního programu účastní třídní učitel	34	100,0 %	0	0,0 %
Třídní učitel snáze řeší případné problémy ve třídě, pokud se účastní adaptačního programu	27	79,4 %	7	20,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Jak je z tabulky 14 patrné, všichni respondenti souhlasili s tím, že je ve třídě zdravější psychosociální klima, pokud se adaptačního programu účastní i třídní učitel. Více než polovina respondentů (27, tj. 79,4 % respondentů) uvedlo, že se třídnímu učiteli daří snáze řešit problémy ve třídě, pokud se účastní adaptačního programu, přesně polovina respondentů odpověděla, že třídní učitel hůře navazuje vztah s žáky, když se neúčastní adaptačního programu, ovšem jen 7 (20,6 %) respondentů uvedlo, že se má absence přítomnosti třídního učitele na adaptačním programu negativní vliv na spolupráci s rodiči žáků.

6.2 Ověření hypotéz

V rámci verifikace hypotéz se ověřovala domněnka, že by měl mít třídní učitel hlavní roli v rámci adaptačního programu, což bylo reflektováno v otázce č. 10, kdy 10 respondentů uvedlo, že by měl mít třídní učitel hlavní roli v rámci adaptačního programu. Při ověřování tří formulovaných hypotéz bylo zkoumáno, jak se názor na roli třídního učitele v rámci adaptačního programu liší dle tří proměnných: v hypotéze H1 byla proměnnou zkušenost s tvorbou a realizací adaptačního programu, v hypotéze H2 se jednalo o délku působení na pozici učitele střední školy a v hypotéze H3 bylo proměnnou získání vzdělání týkajícího se tvorby a realizace adaptačního programu.

Hypotéza H1_A byla ve znění: Učitelé, kteří mají zkušenost s tvorbou i realizací adaptačního programu, uvádějí častěji než učitelé, kteří tuto zkušenost nemají, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

Výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí) jsou uvedeny v tabulce 15. Jak bylo uváděno v kapitole 5.2., za „ostatní“ učitele byli považováni ti, kteří nemají zkušenost jak s realizací, tak i tvorbou adaptačního programu (tj. jsou tvůrci a realizátory adaptačního programu, mají tzv. hlavní roli v adaptačním programu).

Tabulka 15 Ověření hypotézy H1

Respondenti	Hlavní role	Jiná než hlavní role	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
Se zkušeností s realizací a tvorbou adaptačního programu	5 (5,29)	13 (12,71)	18
Ostatní	5 (4,71)	11 (11,29)	16
Celkem	10	24	34

Zdroj: vlastní zpracování

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,048$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,048 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 1 lze tvrdit, že učitelé, kteří mají zkušenost s tvorbou i realizací adaptačního programu, uvádějí stejně často jako učitelé, kteří tuto zkušenost nemají, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

Hypotéza H2_A zněla: Názor, že role třídního učitele je hlavní, vyjadřují učitelé SŠ s praxí 8 a více let častěji než učitelé s praxí kratší než 8 let.

Výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí) jsou uvedeny v tabulce 16.

Tabulka 16 Ověření hypotézy H2

Délka praxe v roli učitele SŠ	Hlavní role	Jiná než hlavní role	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
Méně než 8 let	5 (4,12)	9 (9,88)	14
8 a více let	5 (5,88)	15 (14,12)	20
Celkem	10	24	34

Zdroj: vlastní zpracování

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,453$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,453 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 2 lze tvrdit, že názor, že role třídního učitele je hlavní, vyjadřují učitelé SŠ s praxí 8 a více let ve stejné míře jako učitelé s praxí kratší než 8 let.

Hypotéza H3_A byla ve znění: Učitelé, kteří získali vzdělání v tvorbě a realizaci adaptačního programu, uvádějí častěji než učitelé, kteří toto vzdělání nezískali, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

Výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí) jsou uvedeny v tabulce 17.

Tabulka 17 Ověření hypotézy H3

Respondenti	Hlavní role	Jiná než hlavní role	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
Získali vzdělání	5 (3,82)	8 (9,18)	13
Nezískali vzdělání	5 (6,18)	16 (14,82)	21
Celkem	10	24	34

Zdroj: vlastní zpracování

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,835$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,835 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 3 lze tvrdit, že učitelé, kteří získali vzdělání v tvorbě a realizaci adaptačního programu, uvádějí stejně často jako učitelé, kteří toto vzdělání nezískali, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

6.3 Shrnutí výsledků výzkumu

První výzkumná otázka byla ve znění: Jak participují třídní učitelé na přípravě a realizaci adaptačního programu pro žáky 1. ročníku středních škol?

Výzkumem bylo zjištěno, že třídní učitelé jsou nejčastěji těmi, kdo realizují adaptační program, což uvedlo 70,6 % respondentů, přičemž celkem 47 % respondentů uvedlo, že se může jednat i o jiné učitele, než jsou učitelé třídní. Co se týče příprav (nikoliv tedy realizace), v praxi nedochází k tomu, že by se jich vždy účastnili všichni třídní učitelé – pouze 55,9 % respondentů uvedlo, že se příprav na adaptační program účastní všichni třídní učitelé.

Více než polovina respondentů se účastní jak příprav, tak i realizace adaptačního programu. Činí tak proto, že jim tato aktivita pomůže v další pedagogické práci s třídou. Ti, kdo se nepodílí, tak většinou činí nikoliv proto, že by sami nechtěli, ale bylo o tomto postupu na škole rozhodnuto.

Pokud se učitelé účastní příprav adaptačního programu, nejčastěji vybírají aktivity pro žáky, dále tvoří harmonogram adaptačního programu, rozhodují o zaměření adaptačního programu dle skladby žáků a jaký bude cíl adaptačního programu. Z cílů, které jsou nejčastěji v rámci adaptačního programu sledovány, se jedná o seznámení žáků v přirozeném prostředí, hravou formou, stmelení kolektivu a dále zprostředkování společných zážitků žákům, a to takových, na kterých mohou žáci dále stavět v rámci dalšího rozvoje sociálních vztahů a vytvoření bezpečného psychosociálního klimatu skupiny (třídy).

Co se týče zaměření adaptačního programu, nejčastěji se jedná o adaptaci, tj. aby si žáci zvykli na nové spolužáky, učitele, specifika školy apod. Dále je sledována koheze třídní skupiny a na třetím místě bylo uváděno zaměření zážitkové (umožnit žákům zažít něco zajímavého, i s následnou reflexí). Kurzy mají často teambuildingový charakter.

Role třídního učitele by se měla odvíjet od konkrétní třídy, potřeby, situace. Učitel může být buď aktivní, nebo pasivní, nemusí mít nutně hlavní roli v adaptačním programu. Pouze 10 respondentů uvedlo, že by měl mít třídní učitel hlavní roli, tj. měl by se účastnit většiny aktivit, měl by organizovat aktivity, aktivně se zapojovat.

V rámci verifikace hypotéz byla sledována spojitost mezi vybranými proměnnými (zkušenost s tvorbou a realizací adaptačního programu, délka působení na pozici učitele střední školy a získání vzdělání týkajícího se tvorby a realizace adaptačního programu) a názorem, že by měl mít třídní učitel hlavní roli v adaptačním programu: ani jedna z domněnek, že daná proměnná má vliv na tento názor, nebyla potvrzena, tedy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými.

Druhá výzkumná otázka byla formulována následovně: Jaká je zkušenost učitelů s přípravou a realizací adaptačního programu?

S výjimkou dvou respondentů všichni uváděli, že je součástí adaptačního programu zpětná vazba poskytovaná žáky učitelům, lektorům. Tato zpětná vazba má podobu nejčastěji skupinové diskuse na konci adaptačního programu, ovšem žáci mohou vyplnit i připravený dotazník. Za pozornost stojí, že na některých školách hodnotí průběh a výsledek adaptačního programu také učitelé a v jednom případě je získávána zpětná vazba i od rodičů, což je velmi zajímavý přístup, který lze doporučit i ostatním školám a je mu tak věnována pozornost v rámci doporučení pro praxi.

Na adaptačním programu se dle učitelů nejvíce osvědčují aktivity na seznámení, aktivity na spolupráci, týmové hry, aktivity na komunikaci.

Třetí výzkumná otázka zněla: Jaké jsou z pohledu třídních učitelů přínosy a nedostatky při tvorbě a realizaci adaptačního programu ve stávající praxi na středních školách?

Všichni respondenti se shodovali v tom, že účast žáků na adaptačním programu vede k lepšímu fungování žáků následně ve škole, též k lepšímu fungování žáků s učitelem. Učitelé mají možnost poznat žáky v jiném prostředí, žáci jsou poznáváni (a poznávají se vzájemně) v náročných situacích.

S výjimkou jednoho respondenta uvedli všichni oslovení učitelé střední školy, že účast třídního učitele na adaptačním programu vede k lepšímu zvládnutí třídnictví. Je možné vytvářet dobré (lepší) vztahy, získat nevšední zážitky, budovat důvěru, na což pak lze navázat v rámci třídnictví.

Všichni respondenti uváděli, že účast na adaptačním programu vede k tomu, že následně panuje ve třídě dobré psychosociální klima. Více než tři čtvrtiny respondentů uvedly, že třídní učitel snáze řeší případné problémy ve třídě, pokud se účastní adaptačního programu a polovina respondentů uvedla, že pokud se žáci neúčastní adaptačního programu, třídní učitel s nimi hůře navazuje vztah.

Cílem výzkumu bylo analyzovat proces tvorby a realizace adaptačního programu na středních školách, se zřetelem k roli třídního učitele.

Stanovený cíl lze považovat za naplněný. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že je role třídního učitele v rámci přípravy a tvorby velmi důležitá, což ale dle oslovených učitelů neznamená, že při samotné realizaci adaptačního programu musí mít učitel hlavní roli.

Respondenti se účastní adaptačního programu, tvoří jej, i když nezískali žádné oficiální vzdělávání v této oblasti. Ve školách je prosazováno, aby adaptační program připravovali a realizovali třídní učitelé, a to zejména z důvodu pozitivního dopadu společného zážitku třídy s třídním učitelem na následné fungování třídy – zlepšuje se psychosociální klima, učitel snáze zvládá případné různé obtíže, lépe navazuje vztah s žáky.

7 Diskuse

V práci byla věnována pozornost adaptačním kurzům na střední škole, a to zejména roli třídního učitele na střední škole. Je však zapotřebí souhlasit s konstatováním Blažkové (2020), že by bylo chybou nahlížet na adaptační kurzy pouze z hlediska třídního učitele, nebo pouze z hlediska hlavního cíle, kterým je pochopitelně adaptace žáků na nový třídní kolektiv, školu, obor apod. Podle autorky je jednou z hlavních funkcí adaptačního kurzu urychlování mnohých procesů souvisejících nejen s adaptací žáků, ale též třídním kolektivem (koheze, dynamika skupiny). Platí také, že je „adaptační kurz nástrojem pomoci pro žáka, učitele a kolektiv“ (Blažková, 2020, s. 41).

I když se většina žáků adaptuje na střední školu dobře a relativně rychle (ČŠI, 2017), pro některé žáky může být složitá. Ne vždy se žákům podaří vytvořit si identitu žáka střední školy, ne vždy je třídní prostředí podpůrné, přičemž někteří žáci potřebují větší pomoc se začleňováním do třídního kolektivu (Kubíková et al., 2021).

Tuto skutečnost si oslovení učitelé uvědomují, proto také velmi oceňovali možnost vytvářet adaptační kurzy, účastnit se jich, získávat od žáků zpětnou vazbu, podílet se na formování třídního kolektivu. Z výzkumu vyplynulo, že je velmi důležité zaměřit se na tvorbu zdravého, bezpečného psychosociálního klimatu. Jak zdůrazňují Nielsen Sobotková a kol. (2014), žáci středních škol mohou vykazovat nevhodné chování: pro vývojové období adolescence je typický vyšší výskyt tzv. rizikového chování. Žáci středních škol tedy mohou mít mezi sebou různé potyčky, vykazovat různé formy agrese, mohou ničit majetek, ve třídě může panovat šikana, objevuje se také konzumace návykových látek apod. Pokud však ve třídě panuje bezpečné psychosociální klima podporující zdravé vztahy, může se snížit míra či závažnost tohoto chování.

Jak respondenti uváděli, v tomto ohledu je adaptační kurz jedinečný, neboť umožňuje mimo jiné učitelům realizovat základní diagnostiku, kdy je možné rozpoznat např. žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky s určitým konfliktním chováním, žáky, kteří jsou naopak ohroženi vyloučením z kolektivu apod. S takto získanými informacemi pak může učitel dále pracovat, může se připravit na to, jak pracovat s třídním kolektivem. V souvislosti s tím lze vyzdvihnout obsah adaptačních kurzů, kterým jsou často různé prvky zážitkové pedagogiky, teambuilding, jednat se však může také o relaxaci či jiné aktivity, které spíše podpoří kohezi třídy. Velmi důležité je získávání zpětné vazby od žáků.

K tomuto lze poznamenat, že způsobů, jak získávat zpětnou vazbu k absolvovanému adaptačnímu kurzu, je značné množství. Respondenti uváděli, že se jedná nejčastěji o skupinové diskuse na konci adaptačního programu, slovně, formou dotazníku, ankety. Na některých školách jsou však dotazováni i rodiče žáků, což lze považovat za velmi vhodné. Poláková (2019) však zmiňuje i další možnost, a to focus group, kterou neuvedl žádný z respondentů, byť byli oslovení učitelé na tuto možnost dotazováni. Poláková (2019) sama v rámci své bakalářské práce provedla vlastní adaptační program pro první ročníky středních škol a zpětnou vazbu získávala nejen v rámci adaptačního programu, ale též půl roku po jeho skončení, tedy v době, kdy již žáci měli zkušenost se školou, oborem, učiteli, včetně třídního učitele. Oslovení žáci potvrzovali výše uvedené, tedy mimo jiné i důležitost účasti třídního učitele na adaptačním programu. Autorkou oslovovaní žáci litovali toho, že se jejich třídní adaptačního programu neúčastnil. Uváděli, že se mohli lépe poznat, že by je mohl učitel zažít i jinak než jako neúspěšné studenty, nemusel by se na ně dívat „skrz prsty“ (Poláková, 2019, s. 71). Poláková (2019) také poukázala ve své práci na další důležitý aspekt: již během adaptačního programu si povšimla, že je jeden žák oproti ostatním osločován přezdívkou, která mu zůstala i po půl roce ve škole. Autorka tuto skutečnost vyhodnotila jako možný zárodek šikany, intervenovala u výchovného poradce a metodika prevence.

Lze tedy zcela jistě doporučit věnovat pozornost práci s třídním kolektivem i po delší době od ukončení adaptačního programu, a to s návazností na adaptační program. V návaznosti na zjištěné výsledky lze uvést i další podněty k praxi adaptačních kurzů, které jsou uvedeny dále v textu.

7.1 Doporučení pro praxi

Doporučení pro praxi se týkají tří hlavních oblastí: role třídního učitele v adaptačním programu, získávání zpětné vazby od žáků a obsah adaptačního programu.

Obsah adaptačního programu

S ohledem na zjištěné výsledky by bylo žádoucí, aby se učitelé či obecně tvůrci adaptačního programu soustředili i na oblasti, které jsou dle oslovených učitelů opomíjeny a které jsou následující:

- práce se skupinovou dynamikou: při tvorbě adaptačního programu by mělo být dostatečně pracováno se skupinovou dynamikou. Lze přizvat např. školního psychologa, sociálního pracovníka, pokud na škole působí, neboť tito odborníci téma znají. Je vhodné zařadit aktivity (zejména zážitkové, aktivity užívané např. v rámci assessment centre), v nichž musí žáci řešit určité konfliktní situace, domlouvat se ve skupině na řešení, a to tak, že se ve skupině formují různé role, včetně outsiderů. To je pak důležitým poznatkem pro učitele, který se může v rámci pozdější práce se třídou zaměřit více na jejich začleňování do třídního kolektivu, může se již cíleně zabývat tím, jak třída či někteří žáci přistupují ke konfliktu, jak je pracováno s agresí apod.;
- vedení žáků ke zvládnutí konfliktu: není chybou zařazovat aktivity, v nichž žáci vykoučí ze své komfortní zóny, musí pak volit strategie řešení, které mají méně zafixované a v nichž se tak může objevit jejich zvládnutí náročných situací. Opět pak lze s takto získanými poznatky pracovat dále se třídou v rámci školní docházky;
- více se zaměřit na formulaci pravidel třídy: na konci adaptačního programu by měla být formulována pravidla třídy, která budou posléze ve třídě revidována. Pokud se adaptačního programu neúčastnili někteří žáci, je nutné se k nim vrátit a získat od nich souhlas, případně pravidla modifikovat. Přenos pravidel třídy je obtížný, pokud není na adaptačním programu přítomen třídní učitel. V těchto případech nemusí být vhodné věnovat se formulaci třídních pravidel;
- samozřejmostí je práce na stmelení kolektivu, vzájemném poznávání, tvorba zdravého klimatu v třídním kolektivu, podpora vzájemné komunikace.

Účast třídního učitele na adaptačním programu

Třídní učitel by se měl vždy adaptačního programu účastnit. Pokud to není možné např. z rodinných důvodů, lze zvážit raději docházkový adaptační program. Třídní učitel by se měl také podílet na tvorbě adaptačního programu, měl by být tím, kdo připraví způsob získávání zpětné vazby od žáků, neboť může sám definovat, jaké informace potřebuje od žáků získat, včetně informací ke své osobě (jak je žáky přijímán, co by mohl změnit apod.).

Pokud se třídní učitel účastní adaptačního programu poprvé, je vhodné, aby získal informace od zkušenějších kolegů. V ideálním případě by měl ředitel školy realizovat s určitou pravidelnou frekvencí (např. jednou za pět let) vzdělávání v tvorbě a realizaci

adaptačního programu, a to alespoň pro dva třídní učitele, nebo i metodiky prevence, výchovné poradce. Na škole by tak byl vždy jedinec, který zná dobře školu, žáky, ale též který zároveň dobře rozumí tomu, jaké aktivity je žádoucí s žáky v rámci adaptačního programu provádět. Takový jedinec by se pak měl pravidelně účastnit tvorby adaptačního programu, pomáhat třídním učitelům s tvorbou adaptačního programu.

Získávání zpětné vazby k adaptačnímu programu

V návaznosti na uvedené poznatky lze doporučit získávání zpětné vazby nejen od žáků, ale též všech, kteří se adaptačního programu zúčastnili. Vhodné je vytvořit krátký online dotazník pro rodiče, požádat také je osobně o zpětnou vazbu a zcela jistě lze doporučit získávání zpětné vazby, resp. reflexi toho, co se odehrálo na adaptačním programu, i během školního roku, např. v rámci třídnických hodin.

Přímo od žáků je vhodné získávat zpětnou vazbu minimálně vždy v závěru každého dne na adaptačním programu. Závěrečná zpětná vazba by měla být písemná, v kombinaci se slovním vyjádřením v rámci celé skupiny.

Po skončení adaptačního programu by měl ředitel školy zorganizovat setkání všech pracovníků školy, kteří se adaptačního programu zúčastnili. Provedeno by mělo být celkové vyhodnocení, i s písemným výstupem, v němž bude zaznamenáno, jaká rizika v rámci určitého třídního kolektivu byla zaznamenána, na jaké případné problémy se mohou učitelé připravit, jak je řešit. Výstup z tohoto setkání se navíc může stát podkladem pro tvorbu adaptačního programu v dalším školním roce.

7.2 Reflexe výzkumu

Problematickým aspektem při realizaci výzkumu bylo uzavření škol v souvislosti s pandemií covid-19. Proto bylo možné distribuovat dotazník pouze elektronicky, čímž ovšem bylo dosaženo nižšího počtu respondentů. Osobní distribuce by byla vhodnější. Zpětně lze také konstatovat, že pro získání většího počtu respondentů mohly být obeslány školy i z jiných krajů. Hlavním limitem výzkumu je nereprezentativní vzorek.

Zpětně lze také uvažovat o možné změně terminologie. Pojem „role učitele v adaptačním programu“ je v práci užíván ve smyslu aktivit učitelů v souvislosti s adaptačním programem. Volba této terminologie byla provedena v souvislosti s předvýzkumem, kdy pro osoby z předvýzkumu bylo vhodnější popsat činnosti než užívat pojem role. Zejména

však tímto pojmem bylo navázáno na teoretická východiska (viz kapitola 4.1), kdy se odborníci zabývající problematikou adaptačních programů soustředí na to, jaká je či by měla být role učitele, především třídního učitele v rámci adaptačního programu. Tato role může být hlavní, učitel se tedy účastní všech významných aktivit, nebo se stává v zásadě jen jedním z prvků adaptačního programu (řadovým účastníkem, pozorovatelem). Role třídního učitele v adaptačním programu je jedním z hlavních pojmů v práci, reprezentována je aktivitami, které učitel provádí v souvislosti s adaptačním programem.

Lze také konstatovat, že byl dotazník obsáhlejší. Délka dotazníku mohla zejména v souvislosti s elektronickou distribucí dotazníku některé učitele odradit od vyplnění. Otázky se větvily, všichni respondenti tak neodpovídali na všechny položky, ovšem při zobrazení dotazníku se respondentům objevil celkový počet otázek (30 i s identifikačními otázkami).

Tím, že se výzkum soustředil primárně na roli třídního učitele v souvislosti s adaptačním programem, nebyly detailněji zjišťovány další okolnosti, jako např. řešení problematických situací na adaptačním programu, změny v trendech koncepce adaptačních programů od počátku jejich tvorby, nejvhodnější aktivity pro stmelení kolektivu apod. Tyto další oblasti spojené s adaptačním programem by bylo vhodné zkoumat v dalších výzkumech na toto téma.

8 Závěr

Cílem práce bylo popsat význam adaptačního kurzu pro první ročníky středních škol, se zřetelem k roli třídního učitele při přípravě a tvorbě adaptačního kurzu. Cílem výzkumu bylo analyzovat proces tvorby a realizace adaptačního programu na středních školách, se zřetelem k roli třídního učitele. Dílčím cílem bylo navrhnout soubor doporučení pro optimální přístup třídních učitelů k adaptačnímu programu na střední škole.

Stanovené cíle lze považovat za naplněné. Výzkumu se zúčastnilo celkem 34 učitelů středních škol, kterým byl administrován dotazník vlastní konstrukce. Z výzkumu vyplynulo, že se třídní učitelé na střední škole většinou účastní jak příprav, tak i realizace adaptačních programů. Většinou se jedná o dobrovolnou aktivitu, neboť učitelé vědí, že má účast žáků (ale i učitelů) na adaptačním programu velmi pozitivní dopad na fungování celé třídy. Adaptační kurzy pro první ročníky středních škol jsou podle oslovených učitelů pro žáky i učitele velmi významné, a pokud se např. žák neúčastní adaptačního kurzu, zatímco jeho spolužáci ano, hůře se pak začleňuje do třídního kolektivu, učitel mu musí věnovat více pozornosti.

Výzkumem bylo také zjištěno, že realizovány mohou být nejen pobytové, ale také docházkové adaptační kurzy. Pobytové kurzy jsou však přínosnější, neboť umožňují více pracovat s třídním kolektivem, zařazovat různé aktivity, zejména ze zážitkové pedagogiky, nebo zaměřené na stmelování kolektivu, obecně poznávání žáků. Pro učitele je účast na adaptačních kurzech přínosem v mnoha ohledech. Mimo jiné mohou učitelé provádět depistáž, tedy poznávat, na které žáky by se měli ve třídě později více zaměřovat, např. proto, že se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel také lépe zvládá třídnictví, pokud se účastní adaptačního kurzu společně s žáky. Podle respondentů má také realizace adaptačního kurzu velmi příznivý dopad na psychosociální klima třídy, učitel jej snáze pozitivně ovlivňuje.

Třídní učitel nemusí mít v rámci adaptačního programu hlavní roli. V rámci tří hypotéz bylo zkoumáno, zda existují skupiny respondentů, které jsou více přesvědčené o tom, že by role třídního učitele měla být hlavní: nebylo tedy potvrzeno, že učitelé, kteří mají zkušenost s tvorbou i realizací adaptačního programu, uvádějí častěji než učitelé, kteří tuto zkušenost nemají, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní, ani že názor, že role třídního učitele je hlavní, vyjadřují učitelé SŠ s praxí 8 a více let častěji než učitelé s praxí kratší než 8 let. Nebyl potvrzen ani

předpoklad z třetí hypotézy ve znění: učitelé, kteří získali vzdělání v tvorbě a realizaci adaptačního programu, uvádějí častěji než učitelé, kteří toto vzdělání nezískali, že by měla být role třídního učitele v realizaci adaptačního programu hlavní.

Pochopitelně tvorba a obecně příprava na adaptační program bývá náročná. Proto také velmi často školy využívají externí organizace, které se na tuto oblast specializují, které umožňují nastavit adaptační program dle představ školy, učitele, očekávané skladby žáků. Učitelé, kteří se výzkumu zúčastnili, tuto zkušenost mnohdy nemají. Jsou tvůrci adaptačních programů, účastní si jej, což pro ně může být složité. Činí tak proto, že si uvědomují přínos své účasti na tvorbě a realizaci adaptačních programů, kdy tento přínos převažuje nad možnými nedostatky (náročnost příprav, nutnost věnovat část svého času práci namísto času stráveného s rodinou apod.).

V návaznosti na zjištěné výsledky byla formulována doporučení pro praxi, která se týkala především zajištění vzdělávání učitelů středních škol v oblasti přípravy a účasti na adaptačních programech, získávání zpětné vazby k adaptačnímu programu nejen od žáků, ale též od jejich rodičů a také zaměření adaptačních kurzů ve větší míře rozvojově.

Nutno podotknout, že realizovaný výzkum byl limitován skutečností, že nebylo možné sestavit reprezentativní výzkumný soubor, počet respondentů byl nízký. Příčinou byla z velké části pandemie covid-19, vlivem níž byly školy více uzavřeny vůči veřejnosti, sběr dat byl tedy proveden online. Nicméně práci lze považovat i za přínosnou, zejména s ohledem na volbu tématu a přiblížení toho, jak v praxi probíhají adaptační kurzy. Učitelé, kteří se výzkumu zúčastnili, měli možnost do větší hloubky přemýšlet o tom, jak se podílejí na adaptačních programech, jak je pro ně tato činnost přínosná, v čem by se mohli zlepšit, jak lépe adaptační programy nastavit apod. Zároveň může být tato práce inspirací pro učitele, kteří uvažují o tom, že se zapojí do adaptačních kurzů, nebo je již realizují, ale přemýšlejí o různých inovacích.

Pořádání adaptačních programů lze školám doporučit. Za důležité lze považovat účast všech žáků ze třídy. Pokud by tedy byly adaptační kurzy pro některé žáky např. finančně nedostupné, jako vhodnější volbou se jeví pořádání docházkových adaptačních kurzů, které i s omezenými možnostmi dávají učitelům a žákům možnost vzájemně se poznat, a to i v náročných situacích, lépe si porozumět a získat vzájemnou důvěru.

9 Použité zdroje

- Bačová, V. (2019). Identita v sociální psychologii. In Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (eds). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace* (s. 88-100). Praha: Grada.
- Blažková, M. (2020). Adaptační kurz – pomoc v nové situaci. In *SOCIALIA 2020 „Multidisciplinární souvislosti pomáhání“* (s. 34-43). Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- Bocan, M., Hošková, I., Machalík, T., Maříková, H., Spálenský, M., & Zajíc, J. (2012). *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- ČŠI (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele* (4. vyd.). Praha: Karolinum
- Dolejš, M., Zemanová, V., & Vavrysová, L. (2018). *Kdo a co řídí české adolescenty?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Doležal, T., & Hradílková, K. (2022). *Metodika adaptačních kurzů*. <https://www.psl.cz/archiv-2022-metodikaadaptacnich-04/>
- Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Projekt Odyssea.
- Friedlová, K. a kol. (2011). *Práce s třídním kolektivem. Metodika*. https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf
- Gillernová, I., & Krejčová, L. a kol. (2011). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Harris, A. H., & Garwin, J. D. (2021). *Reclaim Your Challenging Classroom: Relationship-Based Behavior Management*. Corwin: Corwin Press.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2. vyd.). Praha: Grada.
- Hrdlička, P. (2021). *Adaptační kurzy*. <https://www.cop.cz/adaptacni-kurzy>
- Janošová, P. (2016). Šikana a školní třída na začátku dospívání. In Janošová, P. et al. *Psychologie školní šikany* (s. 307-337). Praha: Grada.

- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2. vyd.). Praha: Grada.
- Jedlička, R. a kol. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
- Jedlička, R. (2018). Vymezení pojmu „vyučování“ a jeho cílů. In Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (eds.). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání* (s. 188-193). Praha: Grada.
- Jing, Y. (2017). *A Study on Professional Development of Teachers of English as a Foreign Language in Institutions of Higher Education in Western China*. Germany: Springer.
- Kalkusová, L. (2020). *Přínos adaptačního kurzu pro rozvoj sociálních vztahů ve školních třídách*. <https://ftvs.cuni.cz/FTVS-2402-version1-kalkusova.pdf>
- Keller-Kyriakides, M. (2016). *Transparent Teaching of Adolescents. Defining the Ideal Class for Students and Teachers*. London: Rowman & Littlefield.
- Klašková, E. (2011). *Adaptační kurzy na středních školách – problémy a výzvy: situace v Jihomoravském kraji*. [Závěrečná práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kleňhová, M. (2016). *Oproti zahraničí u nás učí méně mužů*. <https://www.statistikaamy.cz/2016/03/21/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Kolařík, M. (2019). *Interakční psychologický výcvik* (2., dopl. a přeprac. vyd.). Praha: Grada.
- Konen, J. (2022). *25 Ways Teachers Can Be Role Models*. <https://www.educationdegree.com/articles/25-ways-teachers-can-be-role-models/>
- Kovaříková, Š. (2010). *Adaptační kurzy na středních školách – problémy a výzvy: situace ve Zlínském kraji*. [Závěrečná práce]. Univerzita Karlova v Praze.
- Kubíková, K. et al. (2021). *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Praha: Grada.
- Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (3. vyd.). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Low, E-L. (2018). The Changing Roles of Teachers and Teacher Learning in the Twenty-First Century: The Singapore Story. In Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A. & Lavonen, J. (ed). *The Teacher' s Role in the Changing Globalizing World: Resources and*

- Challenges Related to the Professional Work of Teaching* (pp. 125-150). Leiden, Boston: Brill Sense.
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Milkman, H. B., & Wanberg, K. W. (2012). *Criminal Conduct & Substance Abuse Treatment for Adolescents. Pathways to Self-Discovery and Change* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT (2022). *Čerpání prostředků prostřednictvím šablon ESF*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/cerpani-prostredku-prostrednictvim-sablon-esf>
- Nielsen Sobotková, V. a kol. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- Nešetřilová, D. (2010). *Adaptační kurz na Gymnázium Františka Palackého v Neratovicích* [Závěrečná práce]. Vzdělávací institut Středočeského kraje.
- P-centrum (2020). *Metodika pro třídní učitele: Adaptační program*. <https://pepor-plzen.cz/component/phocadownload/category/28-navrat-deti-do-skol?download=285:adaptacni-program-metodika-pro-tridni-ucitele>.
- Poláková, K. (2019). *Adaptační kurz pro 1. ročník střední školy*. [Závěrečná práce]. Technická univerzita v Olomouci.
- Pugnerová, M. a kol. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.
- Seltzer, V. C. (1989). *Psychosocial Worlds of the Adolescents: Public and Private*. John Wiley & Sons.
- Sharma, A. (2012). *Innovative Teaching by Creative Tools and Teacher's Role*. New Delhi: Educreation Publishing.
- Schwarč, Š. (2019). Adaptační kurzy očima prevence. *Gymnasion*, 2019, 13 (2), s. 47-53.
- Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada.
- Svaček, O. (2011). *Adaptační kurzy na středních školách – problémy a výzvy: situace v Olomouckém kraji*. [Závěrečná práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Sushila, S., & Rani, S. K. (2014). *Textbook of Human Development: A Lifespan Development Approach*. New Delhi: S Chand and Company Limited.
- Šumavská, G. (2012). *Přechod na střední školu je obtížný pro žáky i učitele*. <http://www.nuov.cz/kurikulum/prechod-na-stredni-skolu-je-obtizny-pro-zaky-i-ucitele>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Urbanovská, E. (2019). *Sociální psychologie a psychologie zdraví*. https://is.slu.cz/el/fpf/leto2021/UCJAP021/um/Socialni_psychologie_a_psychologie_zdravi.pdf
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (eds.) (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Velflová, M. (2008). *Adaptační kurz – součást prevence předčasných odchodů ze vzdělávání*. <http://www.nuov.cz/kurikulum/adaptacni-kurz-soucast-prevence-predcasnych-odchodu-ze>
- Vernerová, A. (2013). *Absence na adaptačních kurzech a jejich vliv na postavení dětí a klima ve třídě*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze]. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/57599/BPTX_2011_2_11410_0_320104_0_121597.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky.
- Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

10 Seznam obrázků

Seznam grafů

Graf 1 Věk respondentů	44
Graf 2 Délka působení na pozici učitele střední školy	44
Graf 3 Vzdělání v oblasti tvorby a realizace adaptačního programu.....	45
Graf 4 Zkušenost s tvorbou a realizací adaptačního programu	46
Graf 5 Účast všech třídních na přípravě adaptačního programu	48
Graf 6 Role respondentů v rámci adaptačního programu na SŠ.....	49
Graf 7 Jaká by měla být role třídního učitele při realizaci adaptačního programu.....	54
Graf 8 Zpětná vazba ze strany žáků jako součást adaptačního programu	55
Graf 9 Vliv účasti žáků na adaptačním programu na lepší fungování žáků s učiteli a spolužáky	57
Graf 10 Vliv účasti žáků na adaptačním programu na lepší zvládání role třídního učitele	58
Graf 11 Účast všech žáků na adaptačním programu.....	59

Seznam tabulek

Tabulka 1 Četnost absolvování adaptačního programu s žáky	46
Tabulka 2 Osoby odpovědné za přípravu adaptačního programu	48
Tabulka 3 Důvody pro účast na adaptačním programu	49
Tabulka 4 Důvody neúčasti na tvorbě a realizaci adaptačního programu	50
Tabulka 5 Činnosti v rámci adaptačního programu.....	51
Tabulka 6 Hlavní cíle adaptačního programu.....	52
Tabulka 7 Zaměření adaptačního programu	53
Tabulka 8 Specifika adaptačního programu	53
Tabulka 9 Způsob získávání zpětné vazby od žáků.....	55
Tabulka 10 Realizace vybraných činností adaptačního programu ze strany učitelů	56
Tabulka 11 Přínosy a zápory adaptačního programu.....	57
Tabulka 12 Přínosy a zápory účasti třídního učitele na adaptačním programu	59
Tabulka 13 Nejvíce osvědčené aktivity na adaptačním programu	60
Tabulka 14 Vliv adaptačního programu na klima třídy a spolupráci s třídním učitelem	61
Tabulka 15 Ověření hypotézy H1	62

Tabulka 16 Ověření hypotézy H2	62
Tabulka 17 Ověření hypotézy H3	63

11 Přílohy

Příloha A: Dotazník

Příloha A: Dotazník

DOTAZNÍK PRO TŘÍDNÍ UČITELE

Dobrý den,

Prosím Vás tímto o vyplnění dotazníku zaměřeného na roli třídního učitele střední školy v tvorbě a realizaci adaptačního programu pro žáky 1. ročníku střední školy. Data budou využita pro účely diplomové práce na toto téma.

Instrukce k vyplnění dotazníku:

Pokud není uvedeno jinak, zvolte prosím jen jednu odpověď. Jste-li požádán/a o její doplnění, napište prosím, co Vás k tématu napadá.

Velmi děkuji za Vaši ochotu a zájem.

Jaké je Vaše pohlaví?

- a) žena
- b) muž

Jaký je Váš věk?

- a) 24-29 let
- b) 30-39 let
- c) 40-49 let
- d) 50-59 let
- e) 60 a více let

Jak dlouho působíte na pozici učitele SŠ?

- a) méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) 4-7 let
- d) 8-11 let
- e) 12-15 let
- f) 16 a více let

Získal/a jste vzdělání v tvorbě a realizaci adaptačního programu?

- a) ano, v rámci vysokoškolského studia
- b) ano, na škole, kde působím nebo jsem působil/a
- c) ano, formou speciálního kurzu (doplňte prosím, o jaký kurz se jednalo)
- d) ne
- e) jiné (uveďte prosím).....

Máte zkušenost s přípravou a realizací adaptačního programu?

- a) ano, ale jen s přípravou adaptačního programu
- b) ano, ale jen s realizací adaptačního programu
- c) ano, s přípravou i realizací adaptačního programu
- d) ne

Pokud jste již absolvoval/a se žáky adaptačního programu, prosím uveďte, kolikrát to bylo:

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

1.. Je na střední škole, na které působíte, zaveden adaptační program pro žáky 1. ročníku?

- a) ano
- b) ne

2. Jakou formu adaptačního programu škola realizuje:

- a) pobytový adaptační program
- b) docházkový (ambulantní) adaptační program (aby se jej účastnili i sociálně znevýhodnění žáci)

3. Kdo připravuje adaptační program pro žáky 1. ročníku SŠ? Uveďte prosím všechny relevantní odpovědi:

- a) třídní učitel
- b) ředitel školy
- c) jiní učitelé bez třídnictví
- d) externí odborníci mimo školu (uveďte prosím, o koho se jedná).....
- e) speciální pedagog ve škole
- f) metodik prevence
- g) nevím

h) jiné (uveďte prosím).....

4. Účastní se příprav adaptačního programu všichni třídní učitelé 1. ročníků?

a) ano

b) ne

5. Jaká je Vaše role v rámci adaptačního programu na škole?

a) účastním se jen příprav

b) účastním se jen realizace adaptačního programu (jsem s žáky na adaptačního programu)

c) účastním se příprav i realizace adaptačního programu

d) neúčastním se ani příprav, ani realizace adaptačního programu (zde větvení dalších otázek dle odpovědi)

Pokud se podílíte na přípravě a realizaci adaptačního programu, jaké jsou k tomu Vaše důvody? Uveďte prosím všechny možnosti, které se Vás týkají:

a) je to pro mne zajímavé, něco nového se naučím

b) připravovat adaptační program mi dělá radost

c) dělám to, protože musím (bylo mi to nařízeno, očekává se to ode mne)

d) vím, že to následně pomůže v mé pedagogické práci se třídou

e) jiné (uveďte prosím).....

Pokud se nepodílíte na tvorbě a realizaci adaptačního programu, prosím napište, kdo tyto aktivity na škole provádí:.....

Pokud se nepodílíte na tvorbě a realizaci adaptačního programu, prosím uveďte důvody:

a) z rozhodnutí vedení školy

b) je to práce navíc

c) obava ze zvládnutí kvůli specifickým vaší osobnosti (např. jste spíše introvert, nemáte organizační schopnosti, tyto situace Vás stresují apod.)

d) nedostatečná edukace v oblasti tvorby a realizace adaptačního programu

e) není dostatečně finančně ohodnoceno

f) jiné (uveďte prosím).....

6. Jaké činnosti provádějí třídní učitelé v rámci příprav adaptačního programu? Uveďte prosím všechny možnosti, které se týkají třídních učitelů na škole, na které působíte:

- a) výběr aktivit pro žáky
- b) výběr lokality pro adaptační program
- c) rozhodování o zaměření adaptačního programu dle skladby žáků (genderové hledisko, obor studia, informace o žácích)
- d) harmonogram adaptačního programu
- e) cíle adaptačního programu
- f) výstupy adaptačního programu
- g) jiné (uveďte prosím).....

7. Na jaké cíle se třídní učitelé v rámci tvorby a realizace adaptačního programu soustředí? Zvolte prosím tři hlavní cíle:

- a) seznámení žáků v přirozeném prostředí, hravou formou
- b) stmelení kolektivu
- c) urychlení skupinové dynamiky
- d) vytvořit bezpečné psychosociální klima skupiny (třídy)
- e) umožnit žákům pobyt mimo školu
- f) zprostředkovat žákům společné zážitky, na kterých mohou stavět v rámci dalšího rozvoje sociálních vztahů
- g) podpořit spolupráci mezi žáky
- h) podpořit spolupráci mezi učiteli a žáky
- i) podpořit vhodnou komunikaci mezi žáky
- j) naučit žáky vhodně řešit problémy, konflikty
- k) formulace pravidel kolektivu (třídy), které budou platit i ve třídě po skončení adaptačního programu
- l) umožnit žákům poznat se neformálním způsobem (mimo školu, mimo činnosti zajišťované na adaptačním programu učiteli, odborníky, v jejich volném čase)
- m) vytvořit si představu o tom, jací žáci jsou, co učitele čeká
- n) jiné (uveďte prosím).....

8. Jaké je zaměření adaptačního programu? Můžete zvolit více možností:

- a) adaptační (aby si žáci zvykli na nové spolužáky, učitele, specifika školy apod.)
- b) kohezní (především stmelit kolektiv, vytvořit dobrou atmosféru)
- c) rozvojové (posílit, podpořit sociální dovednosti apod.)
- d) intervenční (směřovat žáky požadovaným směrem, zjistit specifika žáků, tj. slouží více potřebám učitelů)
- e) zážitkový (umožnit žákům zažít něco zajímavého, i s následnou reflexí)
- f) je to mix, nic nepřevažuje
- g) jiné (uved'te prosím).....

9. Uved'te prosím, jaká jsou specifika kurzu (témata jako např. environmentální výchova, konkrétní kurz od externího dodavatele – název, obsah, duchovní oblast, akcent na zážitkovou pedagogiku, teambuilding apod.):

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

10. Jaká by měla být role třídního učitele během realizace adaptačního programu?

- a) hlavní, účastní se většiny aktivit, zapojuje se, organizuje apod.
- b) spíše monitorovací, pomáhající, příliš se nezapojuje, hlavní odpovědnost a kompetence mají jiní
- c) dle potřeby, je to tak napůl (je aktivní, ale též sleduje zpozadí, když iniciativu přeberou lektori nebo jiní učitelé apod.)
- d) minimální, spíše jako dozor, vše vedou lektori, firma, jiní učitelé (např. tělesné výchovy)
- e) dle toho, jaký je kolektiv, jedná třídní učitel. Třídní učitel je tím, kdo rozhoduje o tom, jakou roli bude mít v rámci adaptačního programu
- f) jiné (uved'te prosím).....

11. Je součástí adaptačního programu zhodnocení, zpětná vazba ze strany žáků?

- a) ano
- b) ne

Pokud odpoví ano: Prosím doplňte, jak je tato zpětná vazba získávána. Opět prosím uveďte všechny možnosti, které se Vás týkají:

- a) vyplněním dotazníku žáky na konci programu
- b) vyplněním dotazníku žáky až po skončení adaptačního programu, po návratu do školy
- c) vyplněním dotazníku rodiči žáků
- d) skupinovou diskusí na konci adaptačního programu
- e) focus group (vedené externími odborníky)
- f) zhodnocením učitelů, kteří se adaptačního programu zúčastnili, na konci adaptačního programu
- g) zhodnocením učitelů, kteří se adaptačního programu zúčastnili, po návratu do školy
- h) jiné (uveďte prosím).....

12. V tabulce se prosím vyjádřete ke všem položkám a uveďte, zda dané činnosti provádíte na adaptačním programu přímo Vy: (bude jen pro učitele, co se adaptačního programu účastní)

Položky	Ano	Ne
Provádění většiny aktivit s žáky		
Dohled nad dodržováním harmonogramu		
Vymýšlení náhradního programu v případě potřeby (počasí, zranění)		
Řešení problémových situací s žáky		
Získávání zpětné vazby žáků k dílčím aktivitám		
Získávání celkové zpětné vazby žáků k adaptačnímu programu po jeho skončení, na konci adaptačního programu		

13. Vede podle Vás účast žáků na adaptačním programu k lepšímu fungování žáků s učiteli i spolužáky?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Svoji odpověď prosím doplňte (v čem spatřujete přínosy, v čem zápory, jaké jsou nedostatky apod.):

.....

.....

.....

.....

14. Vede podle Vás účast třídního učitele na adaptačním programu k lepšímu zvládnutí role třídního učitele?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Svoji odpověď prosím doplňte (v čem spatřujete přínosy, v čem zápory, jaká jsou úskalí apod.):

.....

.....

.....

.....

15. Účastní se adaptačního programu všichni nebo téměř všichni žáci, pro které je adaptační program určen?

- a) ano
- b) ne

Pokud se neúčastní žáci adaptačního programu, jak se tato skutečnost promítá do následné práce s třídním kolektivem?

- a) je to problém, žákům, kteří na adaptačního programu nebyli, musí být věnována více pozornosti v souvislosti se začleněním do kolektivu, fungování ve třídě
- b) je to problém, ale jde to zvládnout, nemusí se tomu věnovat příliš mnoho pozornosti navíc
- c) záleží na kolektivu, někdy je to velký problém, jindy ne
- d) není to žádný problém
- e) jiné (uved'te prosím).....

16. Jaké činnosti, aktivity, hry apod. se Vám v praxi nejvíce osvědčily a proč?

.....

.....

.....

.....

17. V tabulce prosím opět uveďte odpovědi na všechny položky:

Položky	Ano	Ne
Pokud se žáci neúčastní adaptačního programu, třídní učitel s nimi hůře navazuje vztah		
Pokud se žáci neúčastní adaptačního programu, rodiče hůře spolupracují s třídním učitelem		
Psychosociální klima ve třídě je zdravější, pokud se adaptačního programu účastní třídní učitel		
Třídní učitel snáze řeší případné problémy ve třídě, pokud se účastní adaptačního programu		