

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Adaptační kurz jako prevence šikany

Adaptation event as a form of bullying prevention

Bc. Barbora Smyčková

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N FILET

Odevzdáním této diplomové práce na téma Adaptační kurz jako prevence šikany 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.

V Praze dne 6. 12. 2017

Děkuji PhDr. Ondřeji Lánskému, Ph.D., za pomoc a trpělivost při vedení diplomové práce. Mé poděkování patří také Mgr. Janě Lidické, Mgr. Janu Vaškovi a Bc. Anetě Fodorové, bez kterých by tato práce nikdy nebyla kompletní.

ABSTRAKT

Diplomová práce je založena na prezentování adaptačních kurzů jako formy primární prevence šikany ve školní třídě. Konkrétně se práce zabývá metodikou adaptačních kurzů poskytovaných Agenturou Wenku s. r. o., které kladou důraz na nastartování procesů důležitých pro zdravé fungování třídy a bezpečné sociální klima. Pozitivní klima, které je na kurzech vytvářeno, tak přispívá k minimalizaci konkrétního rizikového chování, kterým je v tomto případě právě šikana. V první části práce je představena problematika šikany ve školním prostředí, formy její prevence a důležitost pozitivního sociálního klimatu ve třídě pro funkčnost preventivních programů, mezi které adaptační kurz patří. Samotná metodika adaptačních kurzů Agentury Wenku s. r. o. je detailně popsána v části druhé. Práce popisuje konkrétní didaktické postupy a jednotlivé specifické hry, které agentura v programu využívá, včetně **Zpětné vazby** – reflektivní metody, díky které se adaptační kurzy odlišují od kurzů nabízených konkurenčními organizacemi. Poslední pasáž rozebírá výsledky stručného dotazníkového šetření pedagogů ke zpracovávanému tématu.

KLÍČOVÁ SLOVA

adaptační kurz, šikana, prevence, adaptace, rizikové chování, třídní klima, teambuilding

ABSTRACT

The diploma thesis is based on the presentation of adaptation courses as a specific form of primary prevention of bullying in a school class. The thesis concerns with the adaptation courses methodology of Agentura Wenku s. r. o. These courses emphasize cranking of processes which are essential for healthy functioning of the school class. The positive climate which is created during the courses help to minimize the appearance of risk behaviour such as bullying. The first part of the thesis introduces bullying in the school environment, forms of its prevention and the importance of positive social climate in a school class for functioning of prevention programmes such as adaptation course. The methodology created by Agentura Wenku s. r. o. is described in detail in the second part of the thesis. The thesis describes didactic process and specific games which are used by the agency in its programme including **Zpětné vazby** (feedback) – a reflexive method which differs the adaptations courses of Agentura Wenku s. r. o. programmes from other courses offered by competing agencies. The last part analyses the results of a brief survey of the attitude of teachers concerning the discussed topic.

KEYWORDS

adaptation event, bullying, prevention, adaptation, risk behaviour, classroom climate, teambuilding

Obsah

1. Úvod	7
2. Základní pojmy	10
2. 1. Školní šikana.....	10
2. 2. Prevence šikany	13
2. 3. Sociální klima ve škole	16
2. 4. Adaptační kurz	19
2. 4. 1. Charakteristika adaptačních kurzů Agentury Wenku.....	20
2. 4. 2. Specifikace programu adaptačních kurzů Agentury Wenku.....	23
3. Metodika adaptačních kurzů Agentury Wenku	25
3. 1. Zpětné vazby	26
3. 2. Rychlý start	32
3. 3. Seznamovací hry.....	33
3. 4. Icebreakers	35
3. 5. Prohloubení poznání – nácvik první spolupráce.....	37
3. 1. 6. Týmové aktivity.....	37
3. 7. Intuice	40
3. 8. Volejte učitelé.....	41
3. 9. Problémové hry.....	41
3. 10. Lanové aktivity	44
3. 11. Sebepoznávací aktivity	45
3. 12. Dům naší třídy	46
3. 13. Modelové scénky – šikana	47
3. 14. Společná kresba	48
3. 15. Závěrečná reflexe – Klubíčko	49
3. 16. Podpora důvěry	49
4. Dotazník názorů učitelů na adaptační kurzy Agentury Wenku	51
4. 1. Podoba dotazníku.....	52
4. 2. Zpracování dat	53
4. 3. Výsledky	54
5. Závěr	62
6. Seznam použitých zdrojů	64

7. Seznam příloh	68
7. 1. Příloha 1 – Podrobný rozpis programu čtyřdenního adaptačního kurzu	68
7. 2. Příloha 2 – Detailní struktura aktivity Rychlý start	69
7. 3. Příloha 3 – Příběh Krokodýlí řeka	72
7. 4. Příloha 4 – Modelové situace Scénky šikana.....	73
7. 5. Příloha 5 – Dotazník	76

1. Úvod

Podle národního výzkumu Havlínové a Koláře z roku 2001 se až 41 % žáků setkala se šikanou během školní docházky (Havlínová & Kolář, 2001). O tři roky později bylo však neměřeno při mezinárodním výzkumu WHO „pouhých“ 6 % viktimizovaných žáků (Craig & Harel, 2004). V období mezi lety 2009 a 2013 přicházely výzkumy s čísly kolem 10 % žáků, kteří se stali oběťmi šikany (Janošová, Kollerová & Zábrodská, 2014). Jelikož se evropský průměr pohybuje kolem 13 % (Smith, 2013), mohlo by se zdát, že čísla jsou vcelku pozitivní. Nemělo by však být opomenuto oněch 41 % zmíněných výše. Uvedená data sice zaznamenávají dvě rozdílné skupiny žáků (41 % žáků se se šikanou setkala, přibližně 11 % se stalo obětí), avšak negativní aspekty šikany je postihují velice podobně. A především „menší počet šikanovaných žáků nemírní utrpení těch, kteří jsou šikaně vystaveni“ (Janošová, Kollerová, Kressa & Dědová, 2016, s. 39).

Celkově je téma šikany v posledních letech stále více diskutované. Přestože knihy, které jsou dodnes pravidelně citovány jako hlavní zdroje pro studování a řešení šikany v českém kontextu, vyšly již na začátku tohoto století (především Bendl, 2003; Kolář, 2001), až v posledních deseti letech se téma dostává ve větší míře do těch nejpodstatnějších míst – do škol a k samotným žákům. Z významnějších projektů podílejících se na vzdělávání v oblasti tématu šikany je důležité jmenovat projekt Minimalizace šikany (AISIS, 2007), který se jako první začal komplexně věnovat tématu prevence šikany na českých školách. Ministerstvo školství a tělovýchovy definovalo šikanu jako formu rizikového chování již v roce 2000, aktuálně vychází z novějších dokumentů metodiky primární prevence pro roky 2013–2018 (MŠMT, 2013b). Následně v roce 2016 vydalo metodický pokyn (MŠMT, 2016) zabývající se pouze šikanou, který byl v březnu 2017 doplněn o *Pomůcku k nově zakotveným právům a povinnostem pedagogických pracovníků* (MŠMT, 2017b) a ve stejném roce ministerstvo spustilo i projekt Nenech to být (MŠMT, 2017a). S projektem Postav se s námi proti šikaně (Linka bezpečí, 2017) přišla ve stejném roce i Linka bezpečí na základě navýšeného počtu telefonátů, které se týkaly právě šikany.

Se zvýšeným zájmem o téma ze strany odborníků přibývá i počet odhalovaných případů, proto se širší veřejnost může doslechnout o nárůstu šikany na českých školách zejména z médií. Reálně se však jedná o zmíněnou míru odhalení způsobenou zvýšeným zájmem o téma, nikoli o reálný nárůst šikanovaných obětí. Nelze však posoudit reálný přírůstek či úbytek

obětí za delší časové období, neboť objektivní data z dob před revolucí bohužel na českém území neexistují (Říčan & Janošová, 2010), výzkumy uvedené na začátku úvodu (Craig & Harel, 2004; Havlínová & Kolář, 2001; Janošová et al., 2014; Smith, 2013) však napovídají, že se hodnoty viktimizovaných žáků výrazně nemění (Janošová et al., 2014). Může se mluvit o výskytu nových forem šikany, jako je například kyberšikana, o kterou se vědecká obec začala zajímat kolem roku 2012, kdy se šikanování skrze nové technologie výrazně rozšířilo, a to kvůli samotnému rozšíření technologií do každodenního života žáků všech stupňů školního vzdělání (Janošová et al., 2016) – reálný vyšší počet obětí ale není prokazatelný.

I přes některé nepřesnosti ve statistikách je trend zkoumání a řešení šikany v posledních letech výrazně viditelný. Nejenže přibývá odborných knih, článků a samotných projektů na vzdělávání pedagogických pracovníků, které nejčastěji řeší, jak šikanu diagnostikovat a následně řešit, přibývá i programů primární prevence,¹ které řeší téma šikany ještě před jejím samotným vznikem (MŠMT, 2013a). Při práci se samotnými žáky se zaměřují nejen na výchovu zdravých a harmonických osobností žáků, ale také na budování otevřených, kamarádských a bezpečných vztahů v třídním kolektivu, které, podle Bendla (2003), jsou nejlepší obranou proti šikaně.

Mezi stále oblíbenější formy primární prevence patří i tzv. adaptační kurzy, které jsou zaměřeny právě na utváření zdravých vztahů a pozitivního sociálního klimatu v nově vzniklých třídách, především při přechodu na střední školy. Kurzy nabízí prostor k neformálnímu seznámení nových spolužáků a nastartování procesů, které mají vést k nastavení pozitivního sociálního klimatu. Speciálně sestavený program má žáky dovést k nalezení správného postupu, jak řešit situace, které by mohly vést k výskytu patologických jevů, mezi které šikana rozhodně patří.

Jelikož se jako autorka této diplomové práce aktivně věnuji primární prevenci šikany na adaptačních kurzech, diplomová práce se bude zabývat metodikou adaptačních kurzů, které pořádá Agentura Wenku, pro kterou již sedmým rokem pracuji jako instruktorka adaptačních kurzů se specializací na psychosociální aspekty metodiky. Práce má přiblížit konkrétní podobu adaptačních kurzů, hlavní východiska a postupy. Nebude se tak do hloubky zabývat

¹ Od roku 2013 MŠMT poskytuje takovýmto programům oficiální certifikaci. Více na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/certifikace-programu-primarni-prevence-1>.

problematikou šikany, které již bylo věnováno dostatek prostoru v jiných odborných pracích. Zaměří se na představení samotné metody adaptačních kurzů, proč jsou vhodné pro primární prevenci a jakými postupy se podílí na minimalizaci šikany u skupin, které kurzy absolvovaly. Hlavní část práce bude věnována dokumentu *Metodika adaptačních kurzů Wenku 2017* (Agentura Wenku s. r. o., 2017), jehož jsem spoluautorkou a který definuje postupy a konkrétní aktivity adaptačních kurzů, které agentura pořádá. Popisem programu kurzu s doplněním vlastní zkušenosti z praxe a zkušeností svých kolegů chci představit pravidelně realizovanou metodu primární prevence, nikoli pouze obecná východiska. Vhodnost popisovaného programu jako formy primární prevence se snažím podložit výsledky stručného dotazníku, který jsem při přípravě diplomové práce předložila učitelům, kteří se adaptačních kurzů s Agenturou Wenku účastnili. Hlavním předpokladem bylo, že učitelé se zkušeností s prací instruktorů agentury budou kladněji vnímat adaptační kurzy jako vhodnou formu prevence šikany.

Práce je rozdělena do tří hlavních částí. V první budou představeny základní pojmy nezbytné k uchopení tématu. Znakům šikany a jejím jednotlivým fázím, které jsou klíčové pro její diagnostiku, se věnuje první podkapitola. Následně bude vysvětlena nutnost prevence šikany, především její primární formy, která se snaží vytvořit takové prostředí ve skupině, jež riziko vzniku šikany minimalizuje. Jelikož je akcent bezpečného sociálního klimatu ve třídě pro diplomovou práci jedním z klíčových témat, je mu věnovaná samostatná podkapitola stejně jako samotným adaptačním kurzům. Zbytek práce se bude zabývat samotnou *Metodikou adaptačních kurzů Wenku 2017* (Agentura Wenku s. r. o., 2017). Výrazný prostor bude věnován představení hlavních cílů a východisek adaptačních kurzů, které Agentura Wenku pořádá. Dále metodice reflektivních Zpětných vazeb, které kurzům dodávají onu přidanou hodnotu, která slouží jako preventivní prvek proti šikaně. Konečná část před představením výsledků zmiňovaného dotazníku bude věnována jednotlivým aktivitám programu a popisu jejich významnosti pro funkčnost celého programu v prevenci šikany.

2. Základní pojmy

Definování základních pojmů je stavebním kamenem každé závěrečné či vědecké práce. Jelikož jsou tématem adaptační kurzy jako prevence šikany, bude se kapitola postupně věnovat jednotlivým pojmům, které téma tvoří. Jako první vysvětlují pojem šikany, který tvoří základní rámec práce. Následně budou představeny základní formy a metody její prevence v návaznosti definice pojmu sociálního klimatu. Poslední část představí adaptační kurzy s důrazem na charakteristiku adaptačních kurzů Agentury Wenku.

2. 1. Školní šikana

Práce se věnuje tématu šikany ve školním prostředí, proto i při definování samotného pojmu z něj bude vycházet. Přestože se obecné pojetí školní šikany nijak výrazně neliší od šikany na pracovišti či v jiné formální skupině, pozornost bude věnována pouze agresi mezi žáky. Vynechána bude i šikana pedagogů, která rozhodně do problematiky školní šikany patří, pro práci samotnou však není výchozí.

Forma agresivního jednání může být označena za šikanu, pokud splňuje tyto znaky:

- záměr ublížení (s tím spojené subjektivní negativní prožívání oběti),
- opakování,
- nerovnováha sil mezi agresorem/agresory a obětí.

Přestože se definice jednotlivých autorů drobně liší, především pokud jde o popis konkrétních forem aplikovaného násilí, tyto tři body se prolínají skrze většinu textů, se kterými jsem se při studiu tématu setkala. Agresor ubližuje své oběti opakovaně, záměrně a především proto, že může. Oběť prožívá ublížení negativně a nechce, aby pokračovalo (přestože se tento rozměr může jevit jako samozřejmý, je nezbytné jej uvést²). Nejedná se o odplatu za nějaký konkrétní čin či o potyčku dvou skupin chlapců s cílem získat konkrétní věc. Jedná se o fyzické či psychické opakované ubližování osobě s cílem zranit (Bendl, 2003; Bourcet & Gravillonová, 2006; Kolář, 2001, 2011; MŠMT, 2016; Philippová & Janošová, 2009; Řičan & Janošová, 2010). Hranice mezi tzv. škádlením a šikanováním, pojmy, které zavedl Kolář (2001, 2011), je velice úzká, pro diagnostiku však zásadní. Přestože by každá agrese mezi žáky měla být řešena jako nevhodné chování, naprosto jiné postupy budou použity, pokud se jedná o jednorázovou strkanici (či jinou formu škádlení),

² Pokud by jedinec prožíval ubližování pozitivně, líbilo se mu to a vyžadoval to, nejedná se o šikanu. Případy tohoto typu se s velkou pravděpodobností ve školním prostředí neobjeví, i přesto je nutné je ke komplexní definici šikany uvést.

či o samotnou šikanu. Například pokud se dvě žákyně poperou o místo v lavici vedle oblíbené spolužačky a pedagog vyhodnotí situaci jako jednorázovou záležitost (kterou tato modelová situace má představovat, neboť zde není cílem ublížení, ale získání vysněného místa, není zde agrese opakována a síly obou dívek jsou přibližně vyrovnány), s velkou pravděpodobností bude apelovat na vyřešení situace mezi dívkami neagresivním způsobem – aby se dívky omluvily a o místo si například střihly – a bude považovat situaci za uzavřenou. Pokud by však jedna z dívek opakovaně „zasedávala“ místo, které si druhá dívka vybrala, a pedagog by již zpozoroval i jiné dlouhodobé signály primárních stadií šikany, jednorázová omluva by měla na budoucí chování obou dívek minimální vliv (spíše žádný).

Kolář (2001), který je považován za největšího teoretika i praktika v oblasti prevence šikany v českém prostředí, na základě tří dichotomií vnějších projevů šikany (přímé vs. nepřímé, fyzické vs. verbální, aktivní vs. pasivní) definuje osm druhů šikanování. Ve svém pozdějším díle *Nová cesta k léčbě šikany* (Kolář, 2011) pak kategorie rozšiřuje dle typu agrese, věku účastníků, typu školy a způsobu jejího řízení a rozebírá šikanu také z genderového hlediska a vyčleňuje šikanu mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Zabýval se typologií agresorů i obětí a stejně jako další (Bendl, 2003; Janošová et al., 2016; Říčan & Janošová, 2010) zkoumal i možné příčiny, které jsou úzce spjaty s příčinou samotné agrese.³

Jelikož se práce věnuje tématu adaptačních kurzů, kde se pracuje s třídou jako celistvou skupinou, jedním z důležitých teoretických pilířů je pohled Koláře (2001), který jako jeden z možných přístupů k šikaně definuje pohled skrze vztahy ve skupině⁴ (Kolář, 2001). Přestože hlavními aktéry šikany jsou vždy agresor/agresoři a oběť/oběti, týká se bez výjimky celé skupiny (v případě této práce školní třídy). Každý hraje nějakou roli, díky které mohla šikana vzniknout a rozvíjet se. V Kolářově pojetí se jedná o onemocnění celé skupiny, používá tak i „doktorské“ pojmy, konkrétně označuje šikanu jako infekci, která napadá organismus skupiny. Pokud tak ve skupině je fungující imunita, šikanování se nemusí projevit – naopak ve skupině, kde je imunita narušena, může propuknout v plné míře. Onou imunitou, o které Kolář mluví, je bezpečné sociální klima, kterému bude věnována následující kapitola (Havlíková & Kolář, 2001). Kolář (2001) následně rozlišuje 5 stadií tohoto „onemocnění skupiny“:

³ Někteří autoři, mezi které patří i Kolář s Bendlem, mluví o šikaně jako specifickém projevu agrese. Lovaš (1998) dokonce řadí šikanu mezi tři základní druhy agrese.

⁴ Šikanování jako porucha vztahů ve třídě je jedním ze 3 pohledů, které Kolář definuje v knize *Bolest šikanování* (Kolář, 2001). Dalšími dvěma pohledy jsou: šikana jako nemocné chování a šikana jako závislost.

- **Ostrakizace**
 - Děje se u většiny nově vzniklých skupin; jedinec, který jakýmkoli způsobem z majority skupiny vybočuje, se může dostat na kraj skupiny; je neoblíbený, není brán jako právoplatný člen skupiny, zbytek skupiny se vůči němu vymezuje.
- **Fyzická agrese**
 - Vyšší stadium ostrakizace, kdy odstrčený jedinec začne sloužit jako prostředek k vybití negativních pocitů; ve třídě se vydefinují jedinci, kteří začnou „zkoušet, kam až mohou zajít“; v této chvíli se ještě bude umět zdravě fungující skupina s touto formou šikanování vypořádat sama či za pomoci pedagoga; proti agresorům se postaví někdo, kdo nebude takové chování tolerovat.
- **Vytvoření jádra**
 - Pokud se nechá agresorům volný průchod, vytvoří se „jádro“ agresorů, kteří začnou fungovat jako samostatná skupina se svými pravidly, které postupně pronikají do celé třídy; toto stadium se již označuje za pokročilou šikanu a mělo by být řešeno odborníky (může se jednat o proškolené pedagogy, metodiky prevence...).
- **Většina přijímá normy agresorů**
 - Agresori pokračují v šikaně, nastavená pravidla začíná přebírat většina třídy – to, že se fyzicky ubližuje jednomu jedinci, je pravidlo, které většina přijímá; diagnostikovat šikanu v tomto stadiu už je velice problematické (pokud nebyla upozorována stadia předchozí), neboť třída na první pohled působí velice pozitivně a kohezně; stále však ve třídě existují jedinci, kteří se s normami neztotožňují, a je tak stále šance, že proti šikaně zakročí.
- **Totalita**
 - Normy agresorů jsou přijaty celou třídou bez výjimky, a to i včetně samotné oběti, která začne své napadání vnímat jako akty, které si zaslouží; diagnostikovat šikanu v tomto stadiu je již skoro nemožné, často se na ni přichází až ve chvílích, kdy se oběť dostane do ohrožení života (pedagog se stane svědkem výlevu extrémní agrese, v horších případech se problémy projeví, až když je na záchranu oběti pozdě).

Při řešení šikany se jinak bude pracovat se skupinou v počátečních dvou fázích, odlišně pak se skupinou ve fázích posledních. Rozdíl je nejen v nutnosti zapojení (nejčastěji externího) odborníka, který není pro počáteční fáze nutný, pokud může se skupinou pracovat proškolený pedagog, ale i v samotné možnosti na „uzdravení“ skupiny. V poslední fázi (často i ve fázi předposlední) je možnost plného obnovení zdravých vztahů ve skupině skoro nemožné.

Na základě získaných znalostí z četby, praxe i nejrůznějších školení s tematikou šikany zastávám názor, že pro primární prevenci a základní znalosti pedagogů, které by měly šikanu minimalizovat, není až tak důležité kategorizovat formy šikany či znát typologii agresorů, ale především šikanu rozpoznat (nejlépe i s jejím stadiem) a umět na ni správně reagovat. Diagnostika je totiž základním kamenem ke správné léčbě nejen v medicíně, ale i v pedagogice.

2. 2. Prevence šikany

V dnešní době je velkou výhodou, že existuje řada odborníků a organizací, kteří umí s šikanou pracovat, hlavní práce však bude vždy na pedagogovi a samotných žácích, neboť jsou to právě oni, kteří přicházejí s touto formou agresivního chování do styku jako první a mají tak nejvýhodnější postavení zabránit jejímu šíření. Cílem většiny teoretických poznatků o šikaně je jejich následné použití při prevenci, která by měla předcházet jak samotnému vzniku (prevence primární), tak ji v případě jejího výskytu rovnou řešit (prevence sekundární).

Prevencí se rozumí soubor opatření a aktivit na různých úrovních, které umožňují šikaně (v rámci tématu práce; prevence však může být zaměřena na jakékoli rizikové chování) předcházet a minimalizovat její výskyt (Říčan & Janošová, 2010, s. 111). Terrence Webster-Doyle staví prevenci šikany na třech krocích: „1. Mít zájem o její zastavení, 2. Naučit se chápat, proč lidé šikanují a 3. Rozvinout schopnosti, jak s tyrany jednat nenásilnou formou“ (Webster-Doyle, 2002, s. 58). Shrnuje tím jednotlivé kroky (především) primární prevence, které by se jinak daly shrnout do těchto bodů:

- Snaha o minimalizaci šikany se nejvýrazněji v očích veřejnosti může projevat samotným zájmem odborníků, zakládáním podpůrných projektů a vydáváním metodických doporučení Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, o kterých bylo psáno v úvodu této práce. Především však aktivní potřeba řešení problému ze

strany školy a pedagogů je počátečním krokem k jejímu řešení (Bendl, 2003). Jako rámec přístupu školy k řešení šikany by pak měl sloužit tzv. *Minimální preventivní program*, který musí mít každá škola povinně ve své dokumentaci, aktuálně vycházející z *Metodického pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních* (MŠMT, 2016).

- Informování a vzdělávání o šikaně je nedílnou součástí prevence. Bendl (2003) ji dokonce označuje za krok základní pro prevenci šikany. Znalost tématu souvisí i se seznámením možnostmi, kde hledat pomoc, pokud se již šikana projeví (Bendl, 2003).
- Podpora a rozvoj pozitivních forem chování, morální, sociální a osobnostní výchova jsou hlavní cestou k minimalizaci samotného vzniku šikany. Pokud jsou žákům vštěpovány vhodné vzorce chování a nenásilné strategie, jak reagovat, pokud se setkávají s chováním opačným (tedy především agresivním), minimalizuje se výskyt rizikového chování. Konkrétně Bendl (2003) či Hrouzek s Markovou (2012) uvádí příklad podpory rozvoje pozitivních forem chování na tvorbě pravidel třídy samotnými žáky. Pokud si žáci stanoví pravidla slušného chování sami, je větší pravděpodobnost, že je budou dodržovat, neboť se již nebude jednat o neosobní nařízení od autority. Stejně tak Bendl (2003) píše o pozitivních sdílení vlastních pocitů ve skupině, podpoře upřímnosti, empatie a otevřenosti ve skupině. Žáci by měli být vedeni k sebeuvědomění a sebepoznání – není výjimkou, že si agresori „špatnost“ svého chování neuvědomují v plné výši (Bendl, 2003). Přímo o prevenci z hlediska osvojování a posilování sociálních dovedností mluví Gajdočová s Herényiovou (2006), které jako jednu z příčin šikany uvádějí nevhodnou sociální komunikaci, kterou je třeba rozvíjet právě pomocí vhodných sociálních dovedností.
- Kolář (1997) pak ještě například dodává i pohled na prevenci šikany skrze tradiční způsob učení (frontální výuku), který popisuje jako hlavní zdroj pouhého respektu z autority, který nijak nepodporuje vzájemnou spolupráci žáků, ba naopak vyzývá pouze k soutěživosti o přízeň a prospěch. Bendl (2003) o vhodné formě výuky také mluví – doporučuje zapojení aktivizujících metod, vhodných učebnic i jiného učebního materiálu – žáci by měli být vedeni k aktivnímu poznávání.

Hlavním tématem práce jsou adaptační kurzy jako vhodná prevence šikany, konkrétně prevence primární, která se snaží budovat takové prostředí, aby ke vzniku šikany vůbec nedocházelo. Prevence sekundární nebývá na adaptačních kurzech nutná, neboť řeší již její výskyt, který se v prvních týdnech školního roku, kdy jsou kurzy pořádány, vyskytuje zřídka. Do primární prevence obecně spadá například poutavá výuka, edukace pedagogů i žáků nejčastěji formou školení externisty, využití projektové výuky s tématem šikany i výuka vhodného využívání volného času (například podpora zájmu o kroužky) a samotný výchova žáků k solidaritě, sebevědomí, k dodržování samotných lidských práv a celkově ke zdravému životnímu stylu. Většina výše popsaných forem primární prevence spadá do tzv. nespecifické primární prevence, která má předcházet všem různým formám rizikového chování. Naopak specifická prevence se již zabývá minimalizací konkrétního jevu – v případě této práce šikanou.

Primární prevence na školách je vždy zakotvena v *Minimálním preventivním programu* (zde dále jen MPP), který by každá škola měla mít povinně vypracovaný na každý školní rok. MPP by měl vycházet z metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2016), které také vydalo *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu ve spolupráci s Pražským centrem primární prevence* (Pražské centrum primární prevence, 2010). Měl by pokrývat vždy jak metody nespecifické, tak specifické prevence. Dle výše uvedeného manuálu by měl MPP obsahovat nejen jasnou definici preventivních aktivit, ale také charakteristiku školy, analýzu výchozí situace s využitím evaluace z předchozího školního roku, stanovení cílů MPP a samotnou konečnou evaluaci.

Jako příklad vhodně zpracovaného MPP jsem vybrala *MPP Gymnázia Budějovická* (Šmatláková, 2016). Je příkladem nejen velice kvalitního MPP, který splňuje všechny požadavky MŠMT, ale přímo ukazuje, jak je možné vhodně zapojit adaptační kurzy do preventivního programu. Kurzy jsou hlavním pilířem k naplnění jednoho z celkem jedenácti cílů prevence, které jsou v MPP gymnázia definovány. Konkrétně se jedná o cíl *Adaptace na prostředí nové školy, na novou třídní skupinu, na náročnost nové školy*. Dalšími cíli jsou například získávání věcných informací z oblasti sociálně nežádoucího a rizikového chování, rozvoj sociálních dovedností, zajištění volnočasových aktivit a další. Adaptační kurzy pak plní spolu s třídnickými hodinami i formy prevence specifické – zaměřené na šikanu. Doplněny jsou tematickými a interaktivními bloky a semináři ve výuce. Prevence šikany na

Gymnáziu Budějovická tak probíhá již u prvních ročníků víceleté větve gymnázia – začíná samotným adaptačním kurzem, na který navazují třídnické hodiny a v druhém pololetí informační tematické bloky. Přímo s tématem šikany se setkávají i žáci v tercii osmileté větve (tedy primě šestiletého gymnázia), kdy je probírána kyberšikana v rámci bloku Bezpečí na internetu.

Školy mají v dnešní době možnost volit z velké škály preventivních programů pořádaných nejrůznějšími organizacemi, případně uskutečňovat vlastní pod vedením pracovníků školního poradenského pracoviště. Vhodným zdrojem organizací, které preventivní programy zaměřené na šikanu zajišťují, může být přehled certifikovaných programů primární prevence dostupný na webových stránkách MŠMT (MŠMT, 2013a). V nabídce můžou školy volit z jednorázových přednášek a seminářů jak pro samotné žáky, tak pedagogy, projektových programů dlouhodobější báze i vzdělávacích publikací a materiálů. Nabídka je aktuálně již dosti široká, je tak pouze na škole, jakou formu a podobu prevence šikany zvolí.

2. 3. Sociální klima ve škole

Sociální klima definuje Kolář s Havlíkovou jako „subjektivní produkt účinků sociálního prostředí na lidi“ (Havlíková & Kolář, 2001, s. 4). V materiálu pro učitele *Bezpečné klima ve třídě* (Hrouzek & Marková, 2012) je sociální klima zjednodušeně popsáno jako atmosféra, která panuje ve třídě. Toto označení však není dostačující, neboť za atmosféru je odborně považován pouze krátkodobý stav, sociální klima je stav dlouhodobější (Hrouzek & Marková, 2012). Jedná se o sociálně-psychologický fenomén, který vzniká skrze chování a jednání jednotlivců v daném prostředí. Obsahově zahrnuje „ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování na to, co se ve škole, třídě i pedagogickém sboru odehrává“ (Havlíková & Kolář, 2001, s. 5). Sociální klima ve školním prostředí konkrétněji definují zobecněné postupy, schopnosti vnímat procesy odehrávající se ve škole a emocionální reagování žáků a učitelů na ně. Nejedná se o fenomén, který je možno definovat pouhým pozorováním, neboť jde především o jeho subjektivní interpretaci samotnými aktéry (Havlíková & Kolář, 2001, s. 4–9). Jeho podmíněnost vychází nejen ze samotného prostředí – fyzikální faktory jako velikost třídy, osvětlení či barva stěn, které je těžké prakticky ovlivnit, ale také ze sociálních vazeb, které jedinci v prostředí tvoří a které je rozhodně možné ovlivňovat a kultivovat (Hrouzek & Marková, 2012). Ve většině institucí funguje daná hierarchie, která přímo znevýhodňuje některé členy. Bezpečné sociální klima dle

Koláře a Havlíkové (2001) tyto rozdíly může minimalizovat, neboť jeho hlavním předpokladem je rovnost příležitostí pro všechny členy. Ze skupin formálních tak může postupně vytvořit skupinu neformální s komunitními prvky.

Sociální klima je součástí tzv. skrytého kurikula školy, kterým se myslí všechny děje, které se ve škole odehrávají, ale nebyly předmětem pedagogických záměrů a plánování. Vliv na samotnou výuku je však nevyvratitelný, proto již v porevolučních letech vzniká program *Škola podporující zdraví*, která vyháží ze stejnojmenného mezinárodního evropského projektu (Boudová et al., 2015). Jedním z cílů je právě práce na vědomém ovlivňování a formování pozitivního sociálního klimatu, které má přispívat k efektivitě vzdělávání ve 4 ohledech:

- „bezpečné klima posiluje motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady žáků i učitelů k plnění úkolů – má význam pro aktivní průběh výuky a učení a z dlouhodobého hlediska pro kvalitu výsledků vzdělávání;
- bezpečné klima navozuje pozitivní prožívání, snižuje riziko stresu a úzkostných stavů a ve svém důsledku posiluje vyrovnané sebevědomí osobnosti jako základu jejího zdravého vývoje a duševní odolnosti dospělosti;
- podmínky a procesy, jimiž se daří bezpečné sociální klima ve škole vytvářet, působí na žáky i učitele formativně, odnášejí si do dalšího života a jiných oblastí života vzorce a procesy pro svoje sociální chování v kterékoli komunitě;
- bezpečné prostředí zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a učitelů uvnitř i vně školy a vytváří předpoklady pro to, aby škola dokázala řešit včas, adekvátně a na odborné úrovni výskyt takových nežádoucích jevů mezi dětmi a mládeží, jako jsou zdraví škodlivé návyky a sociálně patologické chování, např. šikanování, jehož výskytu se nevyhne žádná škola – rozdíl však bude v tom, zda je připravena šikaně čelit, nebo se jí snažit zakrýt“ (Havlínová & Kolář, 2001, s. 6).

Dle Koláře (2001) a Havlínové (Havlínová & Kolář, 2001) je bezpečné sociální klima hlavním obranným mechanismem, kterým je možno šikaně předcházet. Korelace mezi pozitivním klimatem a šikanou jsou oboustranné. Pokud se ve třídě vyskytuje šikana v již pokročilém stadiu šikany, které bylo popsáno v kapitole 2. 1., sociální klima nemůže být pozitivní a bezpečné. V prvních dvou stadiích, může být klima vnímáno stále jako bezpečné, ale jeho stabilita a kvalita je rozhodně ohrožena.

Pro shrnutí je tak možné definovat vztah šikany a sociálního klimatu z dvojího pohledu:

1. Šikanu „jako dílčí významný ukazatel sociálního klimatu.
2. Sociální klima jako významný ukazatel efektivity ochrany školy dětí před šikanou“ (Havlíková & Kolář, 2001, s. 13).

Psychosociální faktory, které působí na sociální klima, lze ovlivňovat, jak bylo již zmíněno. Jednou z možností je nastavení třídních pravidel, které slouží jako trvalé uvědomování si kvality vazeb ve skupině. Práce s verbalizovanými pravidly přináší možnost jejich pozitivního ovlivňování, a tím rozvíjení pocitu bezpečí ve třídě. Při absenci jasných pravidel, kterých by se třída měla držet, totiž povětšinou dojde k vytvoření pravidel spontánních ze strany studentů, které je pak již složité autoritativně ovlivňovat. Tím, že spontánní pravidla nejsou oficiálně verbalizována, je těžší i jejich postih. Není pravidlem, že by spontánně vytvořená pravidla musela třídu ohrožovat, častěji se však stává, že zcela neodpovídají prosociálním a demokratickým pravidlům, která by nastavili žáci spolu s učitelem. Pravidla by měla upravovat nejen to, jak by se žáci k sobě měli chovat, ale také nastavit strategie, jak reagovat, pokud se ocitnou v situaci, která jim je nepříjemná (na koho se například mohou obrátit). Měla by přímo navazovat na školní řád, ale také jej v určitých ohledech rozvíjet (Hrouzek & Marková, 2012).

Nastavená pravidla by pak měla být pravidelně připomínána, aby se dodržovala. Celkově by měl pedagog pravidelně bezpečné sociální klima ve třídě reflektovat a v případě podezření na jeho narušení intervenčně reagovat. Základní intervenční prací je diagnostika, která může probíhat formou shromažďování informací o třídních vztazích z pohledu učitele i jeho kolegů či standardizované dotazníkové šetření (sociometrie). V případě zjištění, že jsou vztahy ve třídě narušeny, je rozhodně vhodné pokusit se situaci napravit a znovu nastavit bezpečné sociální klima. V takovém případě je doporučeno obrátit se na odborníka, ať už v rámci interního školního poradenského pracoviště, či odborníků externích. Práce se třídou, kde jsou vztahy narušeny, by měla být dlouhodobého rázu, jednorázové programy často nemívají takový úspěch (Hrouzek & Marková, 2012).

Bezpečné sociální klima by tak mělo být cílem nejen každého třídního učitele, ale i školy a samotných žáků. Nejenže přispívá k efektivnějšímu učení, dobrým vztahům ve třídě, ale především dokáže předcházet vzniku rizikového chování. Pro tuto diplomovou práci je důležité, že bezpečné sociální klima přispívá k minimalizaci šikany, neboť adaptační kurzy jsou zaměřené na nastavení bezpečného sociálního klimatu a osvojení si strategií chování, které vedou k jeho dlouhodobému udržení. V následné kapitole tak budou adaptační kurzy podrobně představeny.

2. 4. Adaptační kurz

Většina adaptačních kurzů, které se aktuálně na českých školách pořádají, vychází z myšlenek zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice, která se podílela na vzniku *Projektu Go!* Ten jako první v roce 1991 uspořádal s žáky Gymnázia Jana Keplera tzv. *Kurz Go!*, který se stal prvním adaptačním kurzem s prvky, které převzala nejen Agentura Wenku, ale i jiné organizace nabízející kurzy s označením adaptační (Másilka & Zappe, 2007). Základními cíli *Projektu GO!* bylo ovlivnění oblasti sebepojetí a objevení významu skupiny pro vývoj jednotlivce (závislost skupina–jednotlivec, přijímání a odmítání rolí...). *Kurzy GO!* byly základním krokem, jak tyto cíle naplnit. Měly nově vzniklé třídy pomoci v poznání mezi sebou i s třídním pedagogem, podporovaly adaptaci na nové prostředí školy a měly umožnit plynulý přechod mezi dětstvím a dospělostí. Měly i mimoškolní dosah, neboť se snažily o budování kvalitních vztahů nejen mezi samotnými žáky a školou, ale i jejich rodinami (Hanus, 2004; Hnutí GO!, 2016). Funkčnost efektů *Kurzů GO!* se pokusili členové *Hnutí Go!* ověřit v dotazníkovém šetření v roce 1999, při kterém srovnávali žáky, kteří se jejich kurzů účastnili s těmi, kteří nikoli. Výsledky prokázaly, že *Kurzy Go!* mají prokazatelný pozitivní vliv na osobnostně sociální rozvoj studentů. Žáci, kteří kurzy absolvovali, mají pozitivnější vztah ke škole, samotné třídě i třídnímu pedagogovi. Prokázali lepší orientaci v krizových situacích a vhodnější znalostní vybavenost k řešení problémů. Také uměli lépe vyjadřovat své pocity a celkově lépe komunikovat (Hanus, 2004, s. 60–61). Všechny popsané výsledky šetření jsou předpokladem k pozitivnímu sociálnímu klimatu ve třídě, které, jak bylo popsáno v předchozí kapitole, přispívá k minimalizaci šikany.

Myšlenky *Projektu GO!* a jeho kurzů začaly postupně přebírat další organizace, což vedlo k desítkám nabídek, které dnes adaptační kurzy v různých podobách nabízejí – příkladem mohou být organizace *Jules a Jim* (Jules a Jim z.s, 2016), *STAN* (Special Team For Adventure In Nature, 2006), *LEPORELO a. s.* (LEPORELO, 2017), *Adventure Company* (Adventure Company, n. d.) a jiné. Přestože konkrétní podoba i například délka se u jednotlivých organizací liší, hlavní cíle a myšlenka jsou společné:

Adaptační kurzy jsou vícedenní kurzy určené pro nově vzniklé kolektivy, které mají za cíl vzájemné seznámení studentů a třídního učitele, podpoření skupinové dynamiky a vytvoření funkčního kolektivu, dobrých vazeb a pozitivní komunikace. Kurzy mají snížit rizika nežádoucích jevů, které může formování nové sociální skupiny provázet, a zjednodušit formování nových vztahů. Kurzy by měly probíhat mimo školní budovu, aby žáci nebyli svázáni stereotypním a hierarchizovaným prostředím školy (Másilka & Zappe, 2007; Pelánek, 2013).

2. 4. 1. Charakteristika adaptačních kurzů Agentury Wenku⁵

Adaptační kurzy poskytované Agenturou Wenku přímo vycházejí z myšlenek *Projektů Go!*, který byl představen výše. Jejich charakteristika tak odpovídá myšlenkám *Kurzů Go!* s důrazem na konkrétní podobu, ve které jsou pořádány od roku 2008. Nejčastěji jsou objednávány školami pro první ročníky gymnázií: osmiletých, šestiletých i čtyřletých. Instruktoři Wenku tak pracují nejčastěji s dětmi od 11 do 16 let, ale najdou se i situace, kdy si adaptační kurz objednájí třídy základní školy. V těchto případech se nejčastěji jedná o třídy v období přechodu na druhý stupeň. Setkávají se však také naopak s poptávkou od tříd vyšších ročníků středních škol, kde došlo ke změně ve struktuře třídy – slučování tříd z důvodu odchodu většího počtu žáků, příchod většího počtu žáků nových či příchod nového třídního učitele. Primární program určený pro prvně jmenovanou skupinu je tak vždy upravován dle konkrétní poptávky a potřeb dané skupiny.

Na rozdíl od seznamovacích kurzů je dáván důraz nejen na seznámení (touto fází projdou žáci během prvního dne), ale především na podporu zdravých skupinových procesů. Všechny aktivity, které jsou hlavní náplní kurzů, tak mají za cíl podpořit komunikaci ve třídě jako celku, skrze jednotlivé kamarádské skupiny, které se v každém kolektivu přirozeně tvoří. Jsou zaměřené na pochopení vlastního „já“ jako součásti skupiny s důrazem na vnímání vlivů skupiny na jednotlivce a naopak. Žáci jsou často stavěni do situace, kde musí vyřešit zadaný problém – akcent je pak dáván na samotný proces řešení, nikoli na splnění úkolu jako takového. Reflexe procesu probíhá pravidelně napříč celou dobou trvání kurzu.

Mimo nastartování a posílení pozitivních procesů ve skupině program adaptačních kurzů Agentury Wenku pomáhá žákům při vyrovnávání se s přechodem na střední školu. Nové situace i nové sociální prostředí bývá pro děti často velice stresující. Adaptační kurzy, které se pořádají na začátku školního roku, pomáhají žákům snížením zátěže z nového prostředí prostřednictvím prvního setkání (či prvního hlubšího a komplexnějšího setkání, pokud se kurz koná po prvních týdnech školy) mimo prostředí samotné školy. Žáci se poznají jiným způsobem, než jaký by jim byl umožněn pouze ve školních lavicích. Mohou tak vznikat vazby postavené více na přátelství, nikoli na kolegiálnosti.

⁵ Pokud není uvedeno jinak, charakteristika adaptačních kurzů Agentury Wenku vychází z *Metodiky adaptačních kurzů Wenku* (Agentura Wenku s. r. o., 2017) a *Koncepce programu adaptačních kurzů Wenku* (Agentura Wenku s. r. o., 2016).

Podpora pozitivních sociálních vazeb, otevřené komunikace, zdravého životního stylu a smysluplného trávení volného času pak působí jako ochranný faktor rozvoje rizikového chování. Kurz by tak neměl mít vliv pouze na posilování vztahů mezi žáky, ale i na minimalizaci vzniku vazeb negativních.

Metodika nabízí 9 cílů adaptačních kurzů, 5 hlavních a 4 dílčí:

- Hlavní cíle
 - **Seznámení spolužáků** – nejedná se pouze o zapamatování jmen, důraz je dáván na poznání zájmů, koníčků, osobních charakteristik i typických sociálních rolí všech členů nově vzniklé třídy.
 - **Rozvoj sociálních dovedností** – sebereflexe a empatie jsou základním kamenem otevřené spolupráce a komunikace, uvědomování si vlastních motivů a potřeb i potřeb druhých, schopnosti přemýšlet o tom, co dělám – i tyto faktory jsou cíleně rozvíjeny.
 - **Budování klimatu otevřené a bezpečné komunikace** – odstranění strachu z veřejného projevu a pocit bezpečí jsou projevem vhodně rozvinutých sociálních dovedností, o kterých je psáno ve druhém cíli.
 - **Rozvoj identity a koheze skupiny** – žáci by si měli vytvořit pozitivní vztah ke třídě jako skupině referenční, měli by ji vnímat jako faktor kladně ovlivňující a formující jejich identitu.
 - **Navázání vztahu mezi třídou a třídním učitelem** – učitel je také člověk, žáci by ho měli vnímat v osobní lidské rovině, nikoli jako nedosažitelnou autoritu; mimo nastavení otevřené a bezpečné komunikace mezi žáky je tak tato snaha namířena i na vztah třída–učitel (žák–učitel).
- Dílčí cíle
 - **„Podpora a rozvoj zdravého životního stylu** – skrze aktivní pojetí náplně kurzu, bohatou škálu aktivit a v neposlední řadě během společných diskuzí vedeme žáky k různorodým možnostem aktivního trávení volného času a rozvoji zdravého životního stylu s důrazem na pohyb a pobyt v přírodě.
 - **Rozvoj environmentálního citění a ohleduplného chování k přírodním zdrojům** – kurzy probíhají vždy v přírodě; při pobytu v přírodě vedeme žáky k ohleduplnému chování i vnímání okolí, čímž je jim nepřímou rozvíjeno environmentální citění.

- **Rozvoj tvůrčího a kritického myšlení** – aktivity kurzu jsou zaměřeny na potřebu hledání různých řešení a diskutování rozličných východisek, nepřímo jsou tak rozvíjeny i kognitivní schopnosti žáků.
- **Výchova k odpovědnosti** – v průběhu všech aktivit vždy vedeme žáky k vnímání a převzetí vlastní odpovědnosti za své chování a jeho důsledky i za svůj vliv na dění ve skupině jako celku.“ (Agentura Wenku s. r. o., 2017a, s. 8–9).

Agentura nabízí standardně třídní až pětidenní kurzy. Není však problém přizpůsobit nabídku individuální poptávce školy. Kurzy se pořádají vždy mimo prostředí školy za účasti třídního učitele, kterého často doprovází některý z poradenských pracovníků (metodika prevence, školního psychologa, speciálního pedagoga či výchovného poradce), pokud ve škole působí. Postava třídního učitele hraje důležitou roli ve vztahu žáků k sociálnímu prostředí školy jako takovému, neboť právě ona je spojníkem mezi žáky a školou. Její přítomnost je tak vždy výrazně doporučována.

Každé třídě je přidělen jeden třídní instruktor, který je interně proškolen. Je odpovědný za celý program, který musí odpovídat popisované metodice. V některých případech dopomáhá třídnímu instruktorovi instruktor druhý – často se tímto způsobem zaučují nováčci či jsou dva instruktoři preferováni u více početných tříd, popřípadě pokud se kurzu účastní pouze jedna samostatná třída. Na programu v některých případech bývá přítomen také „vedoucí akce“, který má standardně na starosti organizační činnosti (ubytování, doprava, strava). Vedoucí akce bývá většinou služebně nejstarší, neboť nese odpovědnost za celkový průběh akce. U akcí, kde je přítomna pouze jedna třída, bývá vedoucí současně třídním instruktorem.

Cílem kurzů není vytvoření dokonale spolupracující skupiny, která bude bezchybně fungovat po celou dobu studia (tento cíl by byl skoro až utopistický). Snaha je spíše zaměřena na poskytnutí výhody, která středoškolákům usnadní nástup na novou školu, do nového kolektivu i fyzického prostředí. „Udržitelnost efektu kurzu nicméně záleží na návaznosti aktivit z kurzu v samotném školním prostředí.“ (Agentura Wenku s. r. o., 2017, s. 6). Agentura tak nabízí i navazující programy, v rámci kterých pomáhá učitelům s vedením třídnických hodin či pořádá stmelovací programy, které stojí na stejných principech jako samotné adaptační kurzy.

2. 4. 2. Specifikace programu adaptačních kurzů Agentury Wenku

S nově vzniklým kolektivem se začíná pracovat co nejdříve po oficiálním začátku akce. Pokud to způsob dopravy umožňuje, začínají první aktivity již na srazu k odjezdu. V jiném případě (například při přepravě autobusem), kde není možné s dětmi pracovat tak dobře jako ve vlaku, začíná program bezprostředně po výstupu souborem aktivit, tzv. **Rychlým startem**, který bude konkrétněji popsán v kapitole Metodika adaptačních kurzů Agentury Wenku. Po ubytování a poučení o bezpečnosti pokračuje další program již ve struktuře dělené na dopolední, odpolední a večerní blok. Délka jednotlivých bloků se odvíjí od časů jídel, které určuje ubytovatel, standardně se však jedná o:

- 2,5–3 hodiny blok dopolední,
- 4 hodiny blok odpolední,
- 1,5–2 hodiny blok večerní.

Je nezbytné nezapomínat na pravidelné pauzy na odpočinek (nejdelší, často trvající minimálně 1 hodinu, nastává po obědě), v rámci kterých se žáci poznávají neformálně, což je nezbytné pro celý proces adaptace.

První den probíhají se třídou aktivity zaměřené na seznámení spolužáků, nácvik společné spolupráce a navázání vztahu mezi třídou a třídním učitelem. Již po prvním dni by se všichni žáci měli znát jménem, získat představu o zájmech svých spolužáků a zbavit se především úzkosti z nového prostředí, která bývá hlavní překážkou v komunikaci nejen ve třídě, ale i s třídním učitelem i instruktorem.

Cílem dne druhého je „přivést žáky k překročení vlastního já a započítí úvah o sobě jako členu skupiny, jakým způsobem mne skupiny ovlivňuje a jak ovlivňuji já ji“ (Agentura Wenku s. r. o., 2017, s. 20). Zapojeny jsou tak aktivity zaměřené na nácvik skupinové spolupráce, řešení problémových her. Nedílnou součástí jsou reflexe dění ve skupině, které vedou k zefektivnění skupinové komunikace, sebepoznání osobních motivů a prohloubení poznání ostatních. V ideálním případě čtyř- či pětidenních kurzů jsou aktivity zaměřené na skupinovou spolupráci rozloženy do více dnů – je tak více prostoru pro postupné vedení reflexí a prohlubování náhledu žáků. Zapojena je také diskuze o „ideální třídě“ v rámci aktivity **Dům naší třídy**, na kterou později navazuje diskuze nad modelovými scénkami s tématem šikany ve skupině, při které jsou žáci vedeni k uvědomění, že se s podobnými

situacemi mohou potkat a je tak důležité vědět, jak je vyhodnotit – a především, jak na ně reagovat.

V závěrečný den vrcholí kurz v náročné aktivitě zkoušející všechny získané zkušenosti žáků. Silný společný zážitek, který aktivita poskytuje, podporuje identitu skupiny a výrazně posouvá její dynamiku. Reflexe této aktivity je tak pro účastníky kurzu často nejpřínosnější. Následuje nejen zapojení skupinových rituálů na podporu důvěry, skupinové identity a opakovaný nácvik společné komunikace, ale i odreagování a společná zábava. Kurz je ukončen skupinovou tvůrčí aktivitou, při které žáci vytvářejí kresbu se symboly, které jim budou společný adaptační kurz připomínat. Závěrečnou zpětnou vazbou jsou žáci vedeni k vytvoření společné představy o efektivním fungování skupiny jako celku. Podrobnější struktura čtyřdenního adaptačního kurzu tvoří Přílohu 1.

V případě třídního kurzu je do jednotlivých bloků zapojeno méně aktivit, blok týmových a problémových aktivit je spojen do jednoho v rámci druhého dne. Stavba voru probíhá druhý den odpoledne či v den odjezdu a **Dům naší třídy** a modelové scénky na téma šikany se zapojují po konzultaci a zájmu ze strany pedagogů. Pětidenní kurz nabízí možnost celodenního výletu a noční aktivity zaměřené na spolupráci v nestandardních a náročných podmínkách. Výlet probíhá nejčastěji třetí den a napomáhá spontánnímu seznamování a prohlubuje vzájemné poznání mimo běžné strukturované a uzavřené prostředí školy.

3. Metodika adaptačních kurzů Agentury Wenku

Cestovní agentura Wenku se již od roku 2008 specializuje na programy pro školní skupiny. Ve své nabídce má adaptační kurzy, zahraniční exkurze, sportovní kurzy (zahrnující i kurzy lyžařské), školy v přírodě i jednodenní či vícedenní výlety. Největší procento objednávek však dlouhodobě tvoří právě adaptační kurzy.

Pracovní tým tvoří především interní instruktoři, kteří jsou pravidelně školeni v rámci specifik programu adaptačních kurzů, tématech bezpečnosti práce s cílovou skupinou, vedení zpětných vazeb i principech primární prevence. Pravidelná povinná interní školení probíhají v dubnu, srpnu a listopadu, externí školení spolu s pravidelnými supervizemi a intravizemi probíhají na doporučení metodičky a garantky programů Mgr. Jany Lidické. Všichni instruktoři jsou tak před první samostatnou prací se třídou pečlivě proškoleni nejen teoreticky na interních i externích školení, ale prakticky také na samotných kurzech (Agentura Wenku s. r. o., 2016).

Představení metodiky adaptačních kurzů pořádaných Agenturou Wenku vychází ze stejnojmenného dokumentu (Agentura Wenku s. r. o., 2017), na jehož tvorbě jsem se aktivně podílela. Níže tak budou představeny jednotlivé aktivity, které dohromady vytvářejí program, který působí jako specifická primární prevence zaměřená na problematiku šikany. Výše zmíněný dokument vznikl pro účely certifikace odborné způsobilosti programů, které udílí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2013a), v roce 2016, v následném roce prošel drobnými úpravami. Tato práce tak vychází z aktualizovaného vydání *Metodiky adaptačních kurzů Wenku 2017* (Agentura Wenku s. r. o., 2017). Všechny informace použité v této kapitole jsou citovány právě ze zmíněného dokumentu, citace tak nebudou pravidelně opakovány, jak je standardně zvykem, – budou umístěny pouze u citací přímých, a to s konkretizací dané strany. Jelikož se věnuji práci instruktorky na adaptačních kurzech již více než pět let, budou v kapitole zmiňovány i mé zkušenosti z praxe, případně poznatky získané na interních i externích školení a při povinných supervizích.

3. 1. Zpětné vazby

V závislosti na definovaných cílech adaptačních kurzů, uvedených v kapitole 2. 4. 1., je velký důraz kladen na tzv. „zpětné vazby“, které by měly ukončovat každý komplexní blog programu. Cílem reflexí je kritické zhodnocení deskriptivní rekapitulace toho, co se během aktivity dělo, neboť každý vnímá vždy jen část svým vlastním pohledem. Je tak důležité sdílet, co a jak vnímali druzí. Žáci jsou vedeni ke sdílení prožitků a zamýšlení se nad tím, jak každý z nich funguje jako součást skupiny. Zobecnění a následné přemostění zkušenosti by si žáci měli odnést nejen z aktivity jako takové, ale i do budoucího fungování skupiny. Specializované hry nejsou do programu zařazovány, aby žáci další podobné zvládli lépe, ale proto, aby si z nich vzali zkušenosti do běžného života. Hra má sloužit jako tréninkové pole, zpětná vazba pak slouží jako most k obecnému ponaučení a zkušenostem.

Reflexivní aktivita je také hlavním prostředkem k vytváření prostoru otevřené a bezpečné komunikace, která je jedním z cílů adaptačního kurzu a má výrazný vliv na samotnou prevenci šikany ve třídě, proto je jí v této práci věnován takový prostor. K navození pocitu bezpečí slouží soubor pravidel, který je žákům před první zpětnou vazbou představen a žáci jsou vyzváni k jeho doplnění a následnému schválení. Pojem „pravidla“ je nahrazen „Paterem zpětné vazby“, neboť slovo pravidla, dle zkušeností instruktorů, vyvolává u žáků automatický odpor.

Patero zpětné vazby:

1. **Nemusím, když nechci** – pokud je někomu nepříjemné o něčem mluvit, nechce se vyjadřovat apod., tak ho nenutíme, i když se ho můžeme snažit namotivovat; je důležité, aby žáci věděli, že z nich nebudeme „tahat“ informace, o kterých je jim nepříjemné mluvit, mohou pro ně být ohrožující atd. Neznamena to však, že se zpětné vazby neúčastní – naslouchají ostatním, ale nemusí se vyjádřit, když nechtějí.
2. **Mluví právě ten, co mluví, a počkáme, až domluví** – klasické pravidlo „mluví jen jeden“.
3. **Vyslechneme, co říkají druzí** – přestože nemusí žáci souhlasit s názorem druhých, je slušné si je vyslechnout, každý má právo na svůj názor; body 2. a 3. tak spolu velice úzce souvisí.

4. **Nehodnotím, mluvím ze sebe** – nebudu odsuzovat, svůj nesouhlas s názorem jiného vyjádřím, ale budu jen prezentovat jako názor subjektivní, můj, nikoli obecný a všeobecně platný.
5. **Co se tady upeče, to se tu sní** – základním kamenem bezpečného prostředí je důvěra ve druhé, důvěra, že to, co se na zpětných vazbách řekne, se do hodiny nedoví celá škola; neznamená to, že všechny informace (a především zkušenosti na zpětných vazbách získané) zůstanou zamčené v krabici v tajném hradě, naopak přesah nabytých zkušeností do reálného světa je cílem zpětné vazby – není však potřeba sdělovat, kdo dané informace vyřkl.

Na začátku zpětné vazby je instruktorům doporučováno zformulovat si předběžný cíl, kterého by chtěli s žáky dosáhnout. Podklady pro zpětnou vazbu získává instruktor pozorováním aktivity, která bude reflektována – není důležité sledovat samotný postup řešení, ale spíše procesy, které při jeho hledání ve skupině probíhají. Měl by již dopředu uvažovat nad tím, co chce třídě předat, kam ji posunout. Definice očekávaného cíle pak slouží jako hlavní osnova. Není však vhodné žáky k jeho splnění tlačit. Hlavní je flexibilní reagování na situaci a na podněty, které žáci sami u zpětné vazby uvedou.

Ne každá skupina je však schopna cíle určeného instruktorem dosáhnout po jedné zpětné vazbě. Rozhodně by žáci však neměli být do ničeho tlačeni a instruktor by jim měl naopak spirálovou metodou pomáhat témata rozvíjet (vracet se k tomu, co již bylo zjištěno, motivy jasně pojmenovat a snažit se je posouvat pomalu dál). Vhodné jsou otevřené otázky, nikoli uzavřené či návodné. Vlastní pohled by měl instruktor poskytnout až ve chvíli, kdy skupina není schopna dostat se k „hmatatelným“ výstupům, které by pro ni byly přínosné, pouze však s jasným upozorněním, že se jedná o jeho pohled, jeho vlastní názor.

Každá zpětná vazba se primárně váže k nějaké odehrané aktivitě, která se stává odrazovým můstkem pro již zmiňované přesahy, které jsou hlavním cílem nejen samotných zpětných vazeb, ale i hlavní zkušeností, kterou by si žáci měli z kurzu odvést. V první fázi se tak zaměřujeme na vcelku detailní popsání proběhlé aktivity. Instruktor se tak ptá žáků, jak při aktivitě postupovali, co se dělo v konkrétních situacích, kdo co dělal, kdo co říkal, co se osvědčilo a co nikoli.

Tato fáze je pro žáky všech věkových kategorií nejjednodušší, neboť popisují reálné postupy a situace. Často se velice pevně drží detailního popisu každého kroku, který například podnikli při řešení problémové aktivity. Instruktor by tak měl žáky pomalu, ale

přímo směřovat od popisu postupu, který často prezentuje nejvýraznější žák jako aktivitu celé třídy („Napřed jsme vzali to prkno, pak to přivázali, zatáhli a bylo to.“), k tomu, aby více žáků popsalo aktivitu ze svého pohledu („Já jsem tam stál a jenom koukal, protože jsem se tam nevešel.“). Je důležité apelovat na základní pravidla zpětné vazby, v této části především na dodržování vyjadřování pouze svého pohledu, nezobecňování. Vhodným sledem otázek je například:

- Jaká byla vaše strategie? (Nejčastěji jeden žák popíše, jak se jim to všechno tak hezky a rychle povedlo.)
- Kdo ji vymyslel? (Nejčastější odpověď „tak nějak všichni“.)
- Od koho padl první nápad?
- Měl někdo jiný nápad?
- Šlo by to udělat rychleji a lépe?

Postupně se instruktor snaží, aby byly řečeny různé pohledy na věc. V této fázi je vhodné skupině, která moc nereaguje, představit svůj pohled, jak to vnímal instruktor – např. „Viděl jsem, jak jste se rozdělili na dvě skupiny a každá dělala něco jiného.“ – a poskytnout tak žákům výchozí situace, o kterých se mohou odrazit.

Druhá fáze vychází přímo z východisek té první a bývá pro žáky často fází nejtěžší, neboť jejím cílem je verbalizovat emoce a vnitřní prožitky, které jednotliví žáci v situacích zažívali. Velice dobře se do fáze přechází, pokud se na začátku projeví žák s jiným než většinovým (či pouze nejhlasitějším) názorem – standardně příklad toho, když jeden žák řekne, že nápad, který se po hodinovém snažení ukázal jako správný, měl již na začátku, ale nikdo ho neposlouchal. V tuto chvíli je tak vhodné zeptat se daného žáka, jak se cítil, a následně navázat otázkami na ostatní žáky. Otázky však musí instruktor formulovat velice opatrně, především dle věku skupiny.

Mladší žáci (11–12 let) například ještě často neumí své pocity verbalizovat. Emoce chápou, ale neumí je popsat. Instruktor tak musí volit více uzavřené otázky, u kterých je však výrazná potřeba distancovat se od návodných otázek (vyhnout se otázkám typu: „Bylo ti to nepříjemné, že?“, volit spíše: „Bylo ti příjemné, nebo ne?“). Cílem tak nemusí být popsání hlubokých pocitů a samotných emocí, stačí, když žáci projeví například pocit, že jim byla zima, že jim něco nebylo příjemné atd.

U starších žáků (13–14 let) je zase problematické přimět žáky, aby se otevřeli před svými spolužáky, neboť mluvit o svých emocích je v tomto věku „trapné“. Jsou vidět například velké rozdíly mezi striktně chlapeckými třídami, kde je sice komunikace velice otevřená, ale verbalizace reálných pocitů je minimální. Stejně tak instruktoři z Agentury Wenku mají nemálo zkušeností s odmítáním projevovat své pocity před druhým pohlavím. Vyjádření osobních pocitů bývá často chápáno jako slabost, je tak na instruktorovi, aby ve třídě dopomohl bezpečnému prostředí, apeloval na minimalizaci hodnocení až nadávek a výsměchu. Z praxe se s kolegy shodujeme, že práce s touto konkrétní věkovou skupinou bývá nejsložitější.

Avšak ani nejstarší věková skupina, se kterou instruktoři přicházejí na adaptačních kurzech do styku, tedy žáci prvních ročníků čtyřletých středních škol (15–16 let), nejsou zcela bezproblémoví. Velice rychle totiž „prokouknou“, co chce instruktor slyšet, a odpovídají dokonale podle instruktorových představ, což je stejně nežádoucí jako mlčící skupina.

Ve fázi rozpoznávání a verbalizování emocí a prožitků, které žáci při reflektované aktivitě zažívali, je tak důležité netlačit skupinu do nepříjemných situací. Instruktor by se rozhodně ze skupiny neměl za každou cenu snažit dostat to, co od nich očekává. Pokud například při hře upozoruje dívku, která se nezapojuje, neboť ji k tomu zbytek skupiny nepustí, a působí na instruktora velice smutně, rozhodně není cílem zpětné vazby z dívky její emoce před třídou „vymámit“. Naopak, od instruktora je nutná valná dávka empatie a poskytnutí takového prostředí, aby se dívka z příkladu výše vyjádřila nakonec sama, rozhodně bez jakéhokoli nátlaku.

Ve třetí fázi by již žáci měli být nabádáni k zobecňování zkušenosti a přínosů, které jim aktivita dala. Instruktor se tak táže na otázky typu: „Co byste udělali jinak?“, „Co se osvědčilo?“, „Co byste udělali příště jinak?“ atd. Nejde však o odpovědi typu: „Navázali bychom jinak lano.“, „Použili bychom ten delší kůl.“ ad. Jde o podchycení „obecné podstaty“, kterou by mohli využít u jakékoli jiné aktivity, která je v kurzu čeká (stále se však v této fázi držíme zkušeností z kurzu, zobecnění do každodenní reality přijde až ve fázi konečné). V nejlepším případě si žáci sami definují zcela obecný postup, který se budou snažit dodržovat. Například:

- V tichosti si vyslechneme všechny pokyny.
- Postavíme se do kruhu a všichni, kteří budou mít nějaký nápad, jej řeknou.
- Nebudeme se překřikovat.
- Pak z předložených návrhů vybereme hlasováním jeden.
- Rozdělíme si úkoly.
- Vyřešíme úkol.

Přestože předložené body mohou působit jako okopírované z učebnice skupinové kooperace a myšlenka, že by si jej sami vytvořili žáci primy, může znít až utopisticky, není tomu tak. V praxi, po vhodně odvedené zpětné vazbě, je takovýto výsledek velmi častý. Samozřejmě se nejedná o výsledek první zpětné vazby během prvního dne kurzu, hlubší zpětné vazby během dopoledního programu druhého dne však takovéto zakončení mívají.

Poslední fáze zpětné vazby stojí na přemostění získaných zkušeností do školy a života obecně. Hlavní otázkou tedy je, kde všude a jak mohou žáci dané zkušenosti využít. Odpoutání žáků od často silného zážitku ze hry bývá někdy komplikované, o to větší důraz musí instruktor klást na konkrétní příklady, které již nesouvisí s kurzem. Může tak používat otázky typu:

- Napadá vás podobná situace, kde byste mohli tento postup použít?
- Dal by se tento postup použít někdy ve škole? Kdy a jak?
- Když si představíte, že místo problémové hry řešíte, jak bude vypadat vaše šerpa na maturitním plese, na co si dáte při domluvě pozor?

Fáze přemostění by měla v každém žákovi zanechat pocit individuální odpovědnosti – skupina jako uskupení jednotlivců si nemůže nic odnést, pokud si neodnese nic každý jedinec za sebe a pro sebe. Cíl konečné fáze se tak dokonale překrývá s hlavním cílem zpětné vazby i samotného kurzu – žáci by se měli naučit otevřeně komunikovat, sdílet své pocity, umět stavět na nabytých zkušenostech a také se posunout jako jedinec.

Rozhodně není cílem projít všechny čtyři fáze u každé zpětné vazby. Především na začátku je potřeba skupinu „naučit“, jak zpětné vazby probíhají. Nenutíme je okamžitě zobecnovat zkušenosti z první hry i z důvodu, že ze začátku bývá třída jako celek nefunkční, neboť se pořád jedná více o přibližně třicet jednotlivců než jednu skupinu. Žáky tak postupně vedeme od popisu situace přes popis pocitů k zobecnění, které mohou využít u další hry až po přemostění do každodenního života. Pokud instruktor žáky nepřesvědčí o tom, co

všechno mohou ze zpětných vazeb vytěžit, je reflexe bezcenná. Každá zpětná vazba by však měla žáky posunout o kousek dál než ta předchozí.

Především ze začátku je doporučováno zapojit různé metody, které žáky rozmluví a pomohou jim lépe vyjádřit pocity, postoje či názory. Instruktorevi pak dopomohou zpětnou vazbu rozpohybovat, neboť je možné na ně lépe navázat například ve smyslu: „Všiml jsem si, že tvé hodnocení bylo negativní, co to způsobilo?“. Nejčastěji využívanými metodami jsou:

- **Teploměr** – instruktor žáky vyzve, aby zvedli ruku do určité výše dle pocitu, názoru či hodnocení; čím výše žáci ruku umístí, tím je hodnocení lepší/pozitivnější.
- **Palec nahoru** – zdvižený palec představuje ručičku otočného měřáku, čím více nahoru míří, tím je hodnocení pozitivnější.
- **Vyjádřením prostorem** – instruktor určí, který roh představuje kterou emoci na škále od nejlepšího po nejhorší; žáci jsou vyzváni, aby se postavili do daného rohu dle své preference. Je také možnost postavit se mezi dva rohy, přičemž vzdálenost slouží jako další míra na škále.
- **Barva** – své pocity mohou žáci také promítnout do zvolené barvy, kdy se následně instruktor doptá, proč si zvolili právě tuto barvu.
- **Zvířata** – stejným případem je i zvolení zvířete: „... má velkou vypovídající hodnotu, zda se cítím jako lev, želva nebo hovnivál.“ (Agentura Wenku s. r. o., 2017, p. 18).
- **Kresba** – vyjádření pocitů pomocí kresby, ať už individuální či skupinové, pomůžeme často odhalit skryté pocity, především pokud je instruktor seznámen se základy arteterapie.
- **Místa se vymění** – aktivita, která bude podrobněji popsána v části Icebreakers, se po úpravě může použít jako metoda zpětné vazby, pokud instruktor zůstává uprostřed a ptá se na otázky vztažené k reflektované hře.
- **Karty Dixit** – obrázkové karty ze společenské hry Dixit nabídneme žákům, kteří si mají jednu zvolit dle toho, jak daná karta popisuje jejich pocity během hry, následně každý svou kartu představí a vysvětlí, proč si ji vybral.

První dvě metody se skvěle hodí pro potřeby rychlých zpětných vazeb či pro mladší žáky, neboť jsou to metody, které nepotřebují větší dávku představivosti. Oproti metodě „Vyjádření prostorem“ mají také velkou výhodu v tom, že může instruktor žáky poprosit, aby si před hodnocením zavřeli oči, aby nebyli ovlivňováni svými spolužáky. Druhé tři metody vyžadují již větší dávku abstrakce, ale například metoda se zvířaty se mně osobně velice osvědčila u skupin bez rozdílu věku.

Obecně bývají zpětné vazby někdy těžkým oříškem nejen pro žáky, ale i instruktory. Je nutná velká míra sebereflexe, aby instruktor žákům nevnucoval pouze svůj pohled. Dále empatie, aby vycítil, jakým způsobem s danou třídou komunikovat. Nezbytné jsou však samotné zkušenosti, proto je zpětným vazbám věnován výrazný prostor na interních školeních. Nováčci nejprve přihlížejí zpětným vazbám, které jsou vedeny zkušenými kolegy, následně si zkoušejí zpětné vazby „pod dohledem“ a pokud sami usoudí, že zpětné vazby zvládají, je vedení celé aktivity na nich.

Velký důraz je v agentuře kladen i na vzájemnou pomoc a sdílení zkušeností mezi samotnými instruktory, a to nejen na samotném kurzu, ale také na školeních a supervizích. Říct si o radu tak rozhodně není bráno jako projev neprofesionality, právě naopak. Každá třída je diametrálně odlišná, obecný postup, který mají instruktoři naučení je tak výbornou osnovou, nikoli však detailním popisem, jak by měla zpětná vazba vypadat. Každému instruktorovi je příjemný určitý tón komunikace, staví na různých podobách vztahu se žáky a fungují mu jiné postupy. Důraz tak není v agentuře kladen na dokonalé provedení učebnicového postupu, ale především na pochopení důležitosti zpětných vazeb, jejich cílů a nalezení takových konkrétních metod, které instruktorovi fungují a umí s nimi splnit cíle kurzu.

3. 2. Rychlý start

Jedná se o soubor aktivit, které jsou zařazeny do programu ihned po příjezdu do areálu, ve kterém se adaptační kurz koná, či po cestě do něj, pokud to podmínky dopravy umožňují. Cílem je seznámení účastníků i pedagogů se způsobem, smyslem a typem aktivit, které na žáky v průběhu kurzu čekají. Na začátku se tak třída musí bez mluvení rozdělit do skupin podle symbolů, které jim umístí instruktor na záda. Ve skupinkách pak mají několik minut na vymyšlení co nejvíce společných zájmů. První hra má žákům ukázat, že i v zcela novém kolektivu budou schopni najít spolužáky se stejnými zájmy. Druhé dvě hry jsou pak zaměřené na přímou spolupráci mezi žáky, kteří musí společnými silami splnit zadaný úkol.

Jelikož tím, co by si žáci měli z **Rychlého startu** odnést, je pochopení smyslu tohoto typu her, je nezbytné doplnit samotné hry informacemi, které by měly účastníky motivovat do dalšího programu kurzu, objasnit jim, co se přibližně bude na kurzu dít a především proč. **Rychlý start** nabízí prostor nejen pro první „oťukání“ nových spolužáků, ale také pro seznámení třídního instruktora s třídou. Instruktor by měl navázat důvěrný, přátelský vztah a přesvědčit žáky, že aktivity je mají nejen bavit, ale že by z nich měli i něco odnést. Výsledná nálada, se kterou žáci z aktivity odcházejí, často definuje náladu, kterou budou mít účastníci po zbytek kurzu. Na to by měl instruktor myslet již od začátku kurzu. Protože se jedná o aktivitu povinnou a pro adaptační kurz podstatnou, je instruktorům k dispozici v Seznamu her velice detailní popis nejen jednotlivých kroků, ale i předpřipraveného komentáře, který tvoří Přílohu 2. Ta aktivitu představuje podrobněji popsanou.

3. 3. Seznamovací hry

Seznámení žáků, tedy nejen poznání všech spolužáků jmény, ale i zjištění jejich zájmů a jiných osobních charakteristik, je cílem prvního odpoledne na adaptačních kurzech Agentury Wenku. Blok seznamovacích her tak přímo navazuje na část, při které se žáci seznamují s programem a pravidly samotného kurzu. V *Metodice adaptačních kurzů Wenku* (Agentura Wenku s. r. o., 2017) jsou uvedeny 4 aktivity, které figurují v seznamu jako doporučené, ale rozhodně by se minimálně jedna z nich měla v programu objevit.

První hrou, která je z mé zkušenosti mezi instruktory agentury nejoblíbenější, v praxi nechybí na skoro žádném kurzu a stala se jakousi stálicí, je tzv. **Krásná Kateřina**. Jedná se o aktivitu, díky které si žáci rychle zapamatují jména svých spolužáků a stejně tak se i třídní učitel a instruktor poté vyznají v nových žácích. Žáci dostanou za úkol vymyslet si ke svému křestnímu jménu přívlastek, který začíná na stejné písmeno jako jejich křestní jméno a vypovídá o jejich vlastnostech, zájmech či je jiným způsobem charakterizuje. Je důležité žáky motivovat, aby si vybírali pozitivní přívlastky a také že není vždy nejvhodnější být nejtipnější. Z praxe instruktoři ví, že se některé přívlastky (někdy bohužel) udrží s žáky až do ukončení střední školy. Apel na výběr přívlastku by měl být ze strany instruktora výrazný.

Po vymyšlení se začnou všichni postupně představovat jménem i přívlastkem takovým způsobem, že nejprve vyjmenují jména a přívlastky spolužáků před sebou. Je doporučeno dát limit například 10 lidí před sebou, přestože není problém vyjmenovat všech přibližně třicet žáků, ale účastníci se v praxi po zmínění této části pravidel vyděsí; limit 10 lidí je tedy jakýmsi uklidňujícím prvkem. Pokud si žáci jména svých spolužáků propojí s jejich

přívlastkem, lépe si je zapamatují a skvěle se tak rozdělí i oslovování žáků se stejnými křestními jmény. Stálé opakování k zapamatování také přispívá.

Instruktor však musí dávat pozor na některá rizika s aktivitou spojená:

- Členové skupiny, kteří již mají představení za sebou, občas přestanou dávat pozor. Je dobré vymyslet motivaci, která jejich pozornost udrží. U mladších dětí například skvěle funguje, když instruktor vyhlásí soutěž o to, kdo na úplném konci zvládne zopakovat jména a přívlastky všech.
- Instruktor by měl namotivovat žáky natolik, aby se vůbec neobjevovaly hanlivé přívlastky. Není však dobré jakékoli přívlastky striktně zakazovat. Je to volba žáků, pokud si tak i přes upozornění vyberou přívlastek, který není instruktorovi zcela po chuti.
- Přívlastky často vypovídají o žácích mnohé, není tak od věci, když si instruktor informace dobře zapamatuje.
- Stává se také, že žáci mají s vymyšlením přívlastku problém, je tak možné poprosit o pomoc zbytek třídy. V tom případě je od instruktora nutná ještě větší pozornost, aby napadaly hanlivé nápady.

V návaznosti na **Krásnou Kateřinu** je doporučeno zapojit aktivitu **Hádej, kdo jsem**, která slouží především k zapamatování bez ohledu na prostorové umístění nositelů. Třída se rozdělí na poloviny a mezi vzniklé menší skupinky se natáhne plachta, prostěradlo či deka a žáci se usadí tak, aby přes prostěradlo na druhou skupinu neviděli. Následně se plachta strhne a úkolem žáků sedících proti sobě za plachtou je co nejrychleji vyslovit jméno (případně i s přívlastkem) druhého. Rychlejší z dvojice si tak druhého přetáhne na svou stranu. Instruktor musí hlídat, aby na sebe žáci z jednotlivých skupin doopravdy neviděli. Pro držení plachty je dobré přizvat si druhého instruktora či poprosit pedagoga. Rozhodně není vhodné využívat pro držení plachty žáky, neboť je tím ze hry vyčleníte.

Další seznamovací hrou, která se zaměřuje již na hlubší poznání, je aktivita **Věřte nevěřte**, kdy každý účastník dostane prázdný list papíru a fixu. Úkolem je napsat doprostřed papíru své jméno a do každého rohu nějakou informaci o sobě, která může a nemusí být pravdivá. Poměr pravdivých a lživých informací není nijak určen. Následně si skupina vyměňuje jednotlivé papíry, aby se ke každému dostal papír každého spolužáka. Každý dělá čárku u informace, kterou posoudí jako pravdivou. Na konec si všichni vzájemně sdělí, co o sobě tvrdili, jak jim ostatní věřili a co je pravda.

Ve výsledcích je dobré, když instruktor zmíní, že je dobré se zamyslet nad tím, dle čeho hodnotili, a že někdy věci nejvíce nepravděpodobné mohou být pravdivé. Aktivita nemusí být zapojena během prvního dne, hodí se i pro první dopoledne (druhý den). Je také vhodnou variantou, pokud kurzu nepřeje počasí, neboť se skvěle hodí jako aktivita, kterou je možné uskutečnit i uvnitř.

Jako poslední seznamovací aktivita bude v práci představena hra s názvem **Kdo je nej**, která se skvěle hodí jako aktivita při dopravě vlakem či jako „celokurzová hra“ nebo aktivita na celodenní výlet při kurzech pětidenních. Každý žák si vylosuje papírek s otázkou začínající na „Kdo má nej...?“ a úkolem během určené doby je zeptat se na otázku všech spolužáků a najít tak člověka, který odpovídá dané otázce. Při vyhlášení pak každý představí výsledky svého bádání. Instruktor nesmí na vyhlášení zapomenout. Příkladem konkrétních otázek mohou být tyto: Kdo navštívil nejvíce zemí?; Kdo hraje na nejvíce hudebních nástrojů? či Kdo má nejvíce sourozenců? Instruktor má seznam otázek k dispozici v Seznamu her, je však možné využít i své vlastní, pokud je instruktor kreativní.

3. 4. Icebreakers

Neboť většina seznamovacích her není zcela aktivních a žáci povětšinou sedí, je doporučené zapojit tzv. icebreakers, pohybové kontaktní aktivity. Z praxe je mezi žáky nejoblíbenější tzv. **Sobí šlacha**, kdy se třída rozdělí na dvě stejně velké skupiny a losem se určí, která skupina bude začínat obíháním a druhá předáváním „šlachy“. Do prostoru se hodí „šlacha“, kterou prezentuje smotané lano. Skupina, která první předává, doběhne k lanu, vytvoří zástup a předává si lano střídavě nad hlavou a pod nohama. Jakmile lano dorazí k poslednímu, s výkřikem „sobí šlacha letí“ lano odhodí do vymezeného prostoru.

Druhá skupina se v mezičase snaží nasbírat co nejvíce „oběhnutí“ – skupina vytvoří hlouček a vybraný žák hlouček obíhá do té doby, než se ozve „sobí šlacha letí“ od druhé skupiny. V té chvíli si skupiny aktivity vyměňují. Cílem je nesbírat co nejvíce „oběhů“; je tak dobré na začátku určit buď časový limit, nebo počet oběhů (kdo dosáhne jako první daného počtu, vítězí). Jelikož počáteční los vždy znevýhodňuje jednu ze skupin, je dobré hrát na dvě kola, aby si skupiny prohodily počáteční aktivitu. Je také nezbytné volit terén, kde nejsou nerovnosti, stejně jako určit, jak se „šlacha“ smí a nesmí házet.

Další, více kontaktní aktivita, **Sousoší**, rozděluje třídu na menší skupiny, nejlépe po 5–7 hráčích. Má-li skupinka například 5 členů, znamená to, že má 10 rukou a 10 nohou. Instruktor tak vždy určí počet rukou a nohou, které mohou zůstat na zemi a úkolem účastníků je vytvořit společné sousoší, které bude danou podmínku splňovat a vydrží stabilní minimálně 30 sekund. Počet určených končetin se neustále snižuje, aby bylo vytvoření sousoší stále obtížnější.

Instruktor musí vybrat bezpečný prostor, nejlépe s měkkým, ale i tvrdým povrchem (například tráva). Hra také vyžaduje vcelku blízký kontakt žáků (někdy někdo někoho drží v náruči apod.), pokud tak instruktor vyzoruje, že je někomu aktivita nepříjemná, rozhodně žáka do zapojení nenutí, ale může mu například vymyslet alternativní roli, například rozhodčího. Hra se hodí více pro mladší skupiny, u kterých je velmi oblíbená.

Hra **Místa si vymění** se naopak dokonale hodí pro jakoukoli věkovou skupinu, protože je velice tvárná. Třída se posadí do kruhu, každý na své místo, které je jasně označené (židle, podsedáky...). Míst by mělo být o jednoho méně, než je účastníků hry. Jeden žák či instruktor, pokud se chce zapojit, stojí uprostřed a říká: „Místa si vymění ti, kteří...“ a doplní nějakou otázkou, například „... mají rádi Harryho Pottera.“ Daná věta musí platit i na něj. Všichni, kteří by odpověděli kladně, se zvednou ze svého místa a musí si co nejrychleji najít jiné volné místo. Jedinec uprostřed se snaží obsadit některé z volných míst, aby nezůstal znovu uprostřed. Další, který zůstane uprostřed, pokračuje stejným způsobem. Hra se tak dá hrát do doby, než žáky omrzí.

Aktivita se také skvěle hodí k zapojení nejen instruktora, ale i učitele. Jdou-li dospělí „s kůží na trh“ a odhalí-li i něco na sebe, prohloubí to vzájemné vztahy a podpoří to žáky ve větším otevření se. Žáci se také do hry často tak zapojí, že na přítomnost „dospělých“ zapomenou, a z praxe instruktoři ví, že často projeví věci, které by jindy napřímo neřekli. U starších ročníků se často projevují i otázky na některá riziková chování, hra tak poskytne prostor k „odhalení“ žáků, kteří mají již zkušenosti s alkoholem, kouřením a někdy i vandalstvím.

Stejně jako u ostatních aktivit, které nemají na první pohled „hlubší přínos“ pro skupinu, může instruktor vyzorovat spoustu informací, které může následně zužitkovat. A to nejen u aktivity **Místa si vymění**, která bývá informačně nejprínosnější. Například u **Sobí šlachy** může sledovat, kdo se hlásí o obíhání, kdo figuruje jako vůdce, kdo se nechává strhnout davem a jak mezi sebou skupina komunikuje. U **Sousoší** se často projeví obětavější jedinci,

ale také se vyprofilují žáci, kteří mívají problém s fyzickým kontaktem. I na první pohled banální aktivity tak mohou zkušenému oku prozradit spoustu podstatných informací.

3. 5. Prohloubení poznání – nácvik první spolupráce

Po bloku seznamovacích her, které jsou prokládány icebreakery, následuje blok her, které slouží jako první nácvik spolupráce. Nejčastěji se používají aktivity **Seřazení podle** a **Živá mapa**, které mimo nutnosti spolupráce se všemi spolužáky umožňují třídě získat další prostor pro poznání nových spolužáků z jiného pohledu.

Seřazení podle probíhá po zadaném kritériu, dle kterého se žáci řadí vedle sebe. Instruktor zadá například „Seřadte se podle data narození.“ a úkolem žáků je úkon zdolat. Musí se tak dorozumívat jinými způsoby, než slovy. Aby však aktivita získala onen akcent nutnosti spolupráce, zapojují se v různé kombinaci pravidla, kdy žáci nesmí mluvit či se musí řadit na určené linii, ze které nesmí při přesouvání spadnout (například obrubník). Pravidla kombinujeme dle šikovnosti skupiny i jejího věkového průměru. Mladším dětem stačí aktivitu ztížit mlčením, nejstarší žáci zvládnou kombinaci obou pravidel. Instruktor by měl také volit zadaná kritéria, která novým spolužákům zprostředkují zajímavé informace.

Živá mapa je vcelku rychlá aktivita, která přináší žákům především informace o tom, kde jejich spolužáci bydlí a s kým mohou například jezdit do školy. Jedná se totiž o úkol, kdy se mají žáci rozestavět na daném území dle místa bydliště. Hlavním orientačním prvkem může být instruktor, který představuje školu, či pro pražské školy instruktoři využívají vhodně umístěné lano představující Vltavu. Žáci tak stejně jako u Seřazení podle zjistí další informace o spolužácích prostřednictvím hry, která vyžaduje komunikaci a spolupráci.

3. 6. Týmové aktivity

Po bloku aktivit, kde se žáci seznamují s hrami zaměřenými na nácvik spolupráce, následuje vždy minimálně jedna patřící do skupiny aktivit týmových, kde na rozdíl od aktivit z předchozí kapitoly není již dáván důraz na hlubší poznání zájmů a vlastností spolužáků, ale na samotnou spolupráci, bez které není možné týmové hry plnit.

První den kurzu se nejčastěji zapojují aktivity **Multilyže** a **Ropovod**, které umožňují nácvik skupinové komunikace a kooperace v menších skupinách. Třída se nejčastěji rozdělí do dvou skupin,⁶ které se postupně na **Multilyžích** a **Ropovodu** vystřídají.

První ze jmenovaných aktivit probíhá na vyznačené dráze (nejčastěji na fotbalovém hřišti či jiné rovné ploše) s použitím speciálně upravených multilyží. Žáci se rozdělí do skupin po 6–8 lidech dle počtu žáků ve třídě. Každá ze skupinek se pak postaví na jeden pár multilyží, kterými je možno pohybovat pouze, pokud žáci zvedají nohy na multilyžích simultánně. Cílem je zkoordinovat pohyb jako jeden člověk a společně postupnými kroky projít vyznačenou trasu. Pokud je ve skupině více žáků než 6 (pro které jsou multilyže uzpůsobeny), přebývajících žáci mají roli vůdců udávajících tempo. To umožňuje vyzkoušet si roli vedoucího i těm žákům, kteří by se přirozeně do této role ve skupině nedostali. Aby však nebyli tito žáci z aktivního dění na multilyžích vyčleněni, je zavedeno pravidlo, při kterém se po každém šlápnutí mimo multilyže musí žáci proměnit na pozicích. Toto pravidlo se aplikuje i ve chvíli, kdy se hry účastní přesný počet 6 žáků, a to tím způsobem, že se první žák posune dozadu a všichni ostatní se o jednu pozici na multilyžích posunou dopředu. Od instruktora se očekává motivace žáků k raději pomalejšímu, ale promyšlenějšímu způsobu pohybu. Instruktor by měl také apelovat na vzájemnou domluvu s připomínáním, že se jim naučené návyky spolupráce z této aktivity budou rozhodně hodit i po zbytek kurzu.

Ropovod přenáší žáky do rolí zaměstnanců těžařské firmy. Na vyznačeném poli mají žáci/těžaři za úkol převést vytěženou ropu přes moře, které je vyznačené pomocí provazů umístěných přibližně 15–20 metrů od sebe. Za jedním „pobřežím“ (lanem) je umístěn hlavní vrt (přepravka s vodou), který obstarává „koordinátor pro těžbu“, na druhém pobřeží čeká „koordinátor pro sběr ropy“ s lahví představující hlavní sběrné místo. Ostatní žáci představují těžaře starající se o hladký průtok ropy v ropovodu – žáci dostanou k dispozici okapy, kterými musí přemístit ropu (vodu) z jednoho pobřeží na druhé. Hlavním pravidlem je, že žáci s okapy nesmí pohybovat. Skupina se tak musí domluvit na taktice přelévání ropy z jednoho okapu do druhého tak, aby ve stanoveném limitu dokázali naplnit celou lahev (či ji naplnit vícekrát).

⁶ Nejčastěji mají třídy po 30 žácích, a neboť obě popisované hry umožňují zapojení maximálně 16 žáků, třída se dělí. Žákům se tím zjednodušuje navazování vztahů a „nacházení vlastního místa ve skupině“, které je v méně početné skupině jednodušší. Pokud je ve třídě maximální počet žáků 16, třída se nedělí.

Po obou aktivitách by vždy s danými skupinami měla být provedena rychlá **Zpětná vazba** (viz kapitola 3. 1. 1.). Takto napoprvé rozhodně není nutné projít všechny její fáze, ale spíše připravit žáky na to, že je reflexe aktivit čekají. Pokud si instruktor v průběhu jedné z her všimne jakéhokoli problému, nebo naopak vhodné formy domluvy, je dobré to právě při reflexi zmínit. Ze začátku není nutné žáky tlačit k tomu, aby si na to přišli sami, ale naopak ukázat plusy a minusy skupinového fungování. **Zpětná vazba** by neměla trvat více než několik minut.

Dalšími vhodnými aktivitami jsou **Pavučina**, **Mořská příšera** a **Padák pro vejce**. U **Pavučiny** musí celá třída prolézt pavučinou, která je natažena mezi stromy; bez dotyku, aby neprobudili zlého pavouka (u starších dětí není nutné historiku o pavoukovi přidávat, stačí ho uvést jako formu překážky, kterou je nutné překonat). Oka v pavučině jsou uzpůsobena tak, aby bylo nutné některé žáky spoluprací skupiny „pronést“ těmi umístěnými nejvýše. Aktivita, na rozdíl od **Ropovodu** či **Multilyží**, kde je možné cíle hry dosáhnout formou „pokus–omyl“, bezpodmínečně vyžaduje domluvu a vymyšlení strategie. Instruktor se tak snaží třídu k tomuto postupu navést.

Mořská příšera je hra vhodná především pro mladší žáky, neboť má pohádkový podtext a pro starší žáky nebývá tak náročná. Žáci mají za úkol se pomocí židlí, na kterých stojí, dostat z jednoho rohu místnosti do druhého – bez toho, aby je sežrala příšera, která kolem nich proplová a je velice citlivá na zvuk. Instruktor tak v roli příšery sleduje, zda jsou všichni žáci zticha a ani přesouváním židlí nevydávají žádné zvuky. Pokud nějaké zaslechne, odebere třídě jednu židli. Často se tak stává, že z přibližně 30 židlí třídě zůstane necelá polovina.

Vhodnou kreativní týmovou hrou je **Padák na vejce**, při které musí žáci, rozdělení do skupin po přibližně 5 členech, sestavit z poskytnutého materiálu padák pro vejce. Vyvrcholením je pak společné testování padáků – je doporučeno vybrat nejvyšší místo v areálu (bývá to nejčastěji druhé patro budovy), odkud se padáky pouští k zemi. Padák, který poskytl vajíčku pohodlný let a s nímž se vajíčko nerozbilo, vítězí. Je dobré zapojit i jiné parametry, které musí vítěz splnit, například vhodné kreativní provedení, styl letu a jiné. Porota, složená nejčastěji s instruktory a pedagogy, pak vybere vítěze.

Neboť všechny aktivity slouží k trénování skupinové spolupráce, komunikace a učení se reflektovat sama sebe jako člena skupiny, je dobré zapojování zpětných vazeb, jak bylo zmíněno u prvních dvou popisovaných týmových aktivit. Instruktor by si po celou dobu měl

všímat vznikajících vazeb ve skupině, jednotlivých rolí, které žáci přebírají (kdo je více vůdce, kdo se naopak cítí lépe v submisivní roli, kdo by chtěl být vůdcem, ale není mu dát prostor...) a procesů, které uvnitř třídy probíhají. Měl by se snažit tyto poznatky třídě postupně předávat, nejlépe formou zpětných vazeb. Pokud si žáci uvědomí, na jakých principech ve skupině fungují, mohou následně posilovat chování vhodné a minimalizovat chování nevhodné. Instruktor u týmových aktivit do her může více zasahovat, upozorňovat na vhodné či nevhodné chování, podporovat přímou komunikaci mezi žáky a podílet se tím na rozvoji pozitivního sociálního klimatu. Právě svým zapojením se liší vedení týmových aktivit od vedení aktivit problémových, které budou popsány v jedné z následujících kapitol. V problémových aktivitách již instruktor slouží spíše jako nezapojený pozorovatel, který nechává skupinu, aby se s problémem sama vypořádala. U her týmových naopak aktivně podporuje týmovou spolupráci a snaží se o to, aby se žáci postupně učili návykům, které jim v dalších dnech kurzu pomohou s řešením právě problémových her a v následných letech školní docházky možná vyřeší některé spory.

3. 7. Intuice

Aktivita **Intuice**, kterou je doporučeno zapojit jako závěr prvního dne, je zaměřena na navázání vztahu s třídním učitelem a také má žáky přivést k zamyšlení nad tím, jakým způsobem si vytváříme obraz o druhých. Hra probíhá na místě, kde je možné, aby třída seděla v kruhu, aby na sebe všichni viděli a mohli mezi sebou bez problémů interagovat.

Instruktor si dopředu s třídním profesorem domluví přibližně 6 až 10 otázek, na které je možné vymyslet několik nabídek odpovědí (a, b, c, d), z nichž vždy jen jedna je pravdivá. Mělo by se jednat o otázky z osobního života pedagoga, ale je vždy pouze jen na něm, jaké informace chce o sobě žákům prozradit. Pro příklad se může jednat o otázky typu *Jaký byl oblíbený předmět pedagoga na základní škole?*, *Kolik má dětí?* nebo *Jaké je jeho nejoblíbenější jídlo?* Ke každé otázce jsou žákům nabídnuty minimálně dvě odpovědi, ze kterých vybírají. Žáci mají následně za úkol tipnout si správnou odpověď a také napsat, proč si myslí, že tomu tak je. Právě poslední zmíněný úkol žáky nabádá k tomu, zamyslet se nad tím, které poznatky je přivádějí k danému závěru a na základě čeho si vytvářejí obraz o druhém.

Na konci aktivity si třída pod vedením instruktora jednotlivé otázky projde a učitel prozradí správné odpovědi. Prostor je nutné dát i tomu, proč si to žáci mysleli zrovna tak, jak odpovídali. Instruktor by měl vyzdvihovat postřehy jako: usuzování na základě vzhledu

(„Paní učitelka ráda čte, protože má brýle.“), usuzování na základě zkušenosti („Paní učitelka říkala, že ráda lyžuje, tak její nejoblíbenější dovolená bude na horách“) atd.

Aktivitu je dobré uzavřít slovy typu: *„Jak vidíte, dozvěděli jste se spoustu nových informací o svém pedagogovi. Mohli jste přijít na zájmy, které máte společné, nebo i na tip na dárek, který by ho potěšil při předávání maturitního vysvědčení. K tomu jsme se dozvěděli, že někdy není dobré dělat si obrázek o člověku jenom podle toho, jak vypadá. Zkuste si na to někdy vzpomenout – třeba, kdyby k vám přišel nový spolužák, který vám nebude na první pohled sympatický.“*

3. 8. Volejte učiteli

V závěru každého dne by měl dostat prostor třídní profesor na své aktivity se třídou či jen na shrnutí dne z jeho pohledu. Učitelé jsou však i instruktory vyzývání, aby s žáky rozvedli diskuzi na spokojenost s programem, instruktory a i areálem či například poskytovaným materiálem. Předpokládá se, že žáci si především na práci instruktora postěžují spíše bez jeho přítomnosti a zpětná, i když třeba negativní, vazba na instruktora je pro průběh kurzu důležitá. Poskytnutý prostor také dopomáhá k vytvoření intimnějšího vztahu mezi žáky a učitelem.

3. 9. Problémové hry

V každé skupině najdeme řadu rolí, které jednotliví členové přejímají. Někteří se lépe cítí ve vedoucích pozicích, jiní raději, když je někdo naopak vede. Hrabal (2002) rozlišuje například následující typy žáků: *žák ve vedoucí pozici; žák vlivný, méně oblíbený; žák oblíbený, méně vlivný; žák v nevýrazné pozici; žák izolovaný a neoblíbený a žák nevlivný, neúspěšný.*

Problémové aktivity mají za cíl nejen nácvik správné komunikace, skupinové spolupráce, domluvy a nastartování dalších procesů, které mají vést ke kvalitnímu fungování třídy jako skupiny, ale také se zaměřují právě na uvědomění si svých rolí a rolí spolužáků ve třídě a následnému reflektování. Hry jsou voleny tak, aby k jejich vyřešení bylo třeba zapojení celé skupiny.

Doporučenými problémovými aktivitami jsou **Reaktor**, **Námořníci** a **Zoom**. Povinnou problémovou aktivitou na každém kurzu je pak **Stavba voru**, která bývá zařazena na konec kurzu a žáci by na ní měli využít všechny doposud získané zkušenosti a poznatky z problémových her předcházejících. Jedná se totiž o aktivitu hodnocenou jako

nejnáročnější, která přináší i často největší zážitek. Všechny aktivity vycházejí ze stejného principu – žákům je vysvětlen problém, který mají vyřešit s pomocí poskytnutého materiálu.

Konkrétně:

- **Reaktor**

- Přibližně 20 metrů od startovní čáry je umístěn lanem vyznačený kruh, uvnitř kterého jsou rozmístěny kartičky s písmeny od A do Z a čísla od 0 do 9. Třída je motivována příběhem, kde se stávají pracovníky atomové elektrárny, kteří mají za úkol vyřadit poškozený reaktor zadáním kódu: písmena od A od Z následována čísly 0 až 9. Na zadání kódu mají dohromady 20 minut – do doby, než reaktor vybuchne. Kód je však potřeba zadat do limitu 50 vteřin, po překročení limitu se kód nuluje. Limit se počítá od překročení startovní čáry prvním žákem po doběhnutí posledního žáka za čáru cílovou. Kód je možné zadávat tak, že jsou karty v kruhu postupně „vyklikávány“ (zašlapávány) členy týmu. Jeden člen nesmí „vykliknout“ dvě za sebou jdoucí písmena či čísla a v kruhu vždy může být pouze jeden člen týmu. Každé porušení těchto dvou pravidel se počítá jako chyba, za kterou se k času „vyklikávání“ kódu přičítá penalizace 2 vteřin (žáci tak mohou udělat libovolný počet chyb, pokud se vejdou do limitu 50 vteřin i s penalizací – pokus se poté počítá jako úspěšný).
- Nejvhodnějším řešením je rozdělit si v týmu jednotlivá písmena a čísla, na první pokus se jít v klidu podívat na jejich rozmístění a následně v dalším pokusu co nejrychleji postupně kód „vyklikat“.
- Alternativně je možné starší žáky motivovat namísto prostředím atomové elektrárny přihlašování na Erasmus, kde musí co nejrychleji vyplnit kód k přístupu do přihlašovacího systému.

- **Námořníci**

- V kruhu o průměru alespoň 6 metrů, který je vyznačen lanem, je umístěno přibližně 20 kartiček velikosti přibližně A4, které symbolizují topící se námořníky. Kartičky jsou umístěny tak, aby na ně jednotlivec nedosáhl zpoza ohraničení. Úkolem skupiny je přemístit všechny kartičky mimo kruh bez toho, aby do kruhu kdokoli vkročil. Na „záchranu námořníků“ má třída 30 minut.
- Žáci mají k dispozici dostatečně dlouhé lano a několik matoucích předmětů (kužele, další kratší lana...). Řešením je navzájem se přidržovat při „záchraně nejbližších námořníků“. Pro záchranu „námořníků“ nejbližše středu kruhu je třeba natáhnout lano přes vyznačený kruh tak, aby jeden člen týmu mohl přeručkovat pro „tonoucí námořníky“ bez jediného doteku v kruhu.

- **Zoom**

- Aktivita vychází z knihy Zoom (Banyai, 1998), která je poskládaná z jednotlivých obrazů, které na sebe navazují. Každý následný obraz je výřezem předchozího a společně tvoří jeden „příběh“. Každý žák dostane 1 obrázek, který nesmí nikomu ukázat, a pouze popisem toho, co na obrázku má, musí skupina správným seřazením složit dohromady příběh.
- Princip návaznosti obrázků se žákům neříká, prvním krokem k řešení je tak tento princip objevit. Následně by měl instruktor sledovat organizaci skupinové domluvy, principy efektivní komunikace a formu předávání a získávání informací. Všechny poznatky by měl pak zúročit v následné zpětné vazbě.

- **Stavba voru**

- Jedná se prakticky nejnáročnější úkol, se kterým se žáci při řešení problémových her mohou potkat.⁷ Úkolem je totiž stavba plovoucího voru a následná plavba na něm po řece či rybníku. Třídě je poskytnut veškerý nutný materiál, ze kterého musí stvořit vor, na kterém pak bude moct třída převést svého třídního pedagoga. Plavidlo musí být konstruované tak, aby se na něj vešla s pedagogem i celá třída.
- Aktivita není náročná na vymyšlení řešení, ale na jeho uskutečnění ve formě, která bude reálně použitelná. Nejedná se již o problém vystavěný na smyšleném příběhu s jasně danými pravidly, bez kterých by řešení bylo snadné (například, pokud by nebylo u **Námořníků** dáno pravidlo, že se nesmí vstoupit do vyznačeného kruhu). Skupina musí vytvořit věc použitelnou pro reálnou akci, v tomto případě přeplutí po vodě. Aktivita také nenabízí „druhou možnost“, jako hry popsané výše – pokud se při předchozích aktivitách něco nepovedlo, třída mohla vyzkoušet vše – při často neomezeném počtu pokusů –, u Stavby voru je tomu naopak, pokud se vor rozpadne uprostřed rybníka, skončí celá třída ve vodě. Aktivita se tím přibližuje mnohem více situaci z reálného života.
- Instruktor po celou dobu hlídá nejen bezpečnost celé aktivity (aby byl vor sestaven pevně), ale i situace, které vznikají při skupinové komunikaci. Neboť si žáci uvědomují rozdíl od předchozích her (jediný pokus), u aktivity častěji dochází ke konfliktům a sociální dynamika se projevuje naplno.

Instruktor již u aktivit žáky jen pozoruje, pouze pokud jsou žáci ztraceni, může radami navést skupinu ke správnému řešení. Hlavní je žáky motivovat k domluvě, vyslechnutí všech

⁷ V samotné *Metodice adaptačních kurzů Wenku* (Agentura Wenku s. r. o., 2017) je **Stavbě voru** věnována samostatná kapitola, pro účely diplomové práce a její větší přehlednost a tematickou ucelenost byla přidána mezi problémové hry, mezi které se svým zaměřením řadí.

nápadů, neodsuzování názorů druhých a respektování spolužáků. Pokud instruktor usoudí, že jedinou překážkou je pouze nemožnost nalezení správného řešení a že jinak skupina funguje dle očekávání, je rozhodně dobrou volbou s řešením pomoci. Nejde o zkoušení inteligence žáků, ale o podpoření pozitivních procesů pro vznik funkční skupiny. Každá problémová aktivita by měla být následována zpětnou vazbou, neboť jsou to právě tyto typy aktivit, které jí poskytují nejvíce podnětů. Rozhodně je již prostor pro projití všech jejích fází. Není nutné hloubkově reflektovat každou problémovou aktivitu, pokud následují v jednom bloku, ale rozhodně se doporučuje každou krátce shrnout v několika minutách a po celém bloku udělat zpětnou vazbu hloubkově. Často jsou tyto aktivity klíčem k nakročení k naplnění hlavních cílů kurzů, je tak důležité jim věnovat dostatek pozornosti i prostoru. **Zpětná vazba po Stavbě voru** je definována i jako povinná, neboť se jedná o jednu z nejvýraznějších aktivit – často se u ní projeví procesy a vztahy, které zůstávaly do té doby skryty. Právě reflexe po **Stavbě voru** by měla být zaměřena na celkové shrnutí všech zážitků, zkušenostní a pocitů, které si žáci z týmových a problémových aktivit odnesli.

3. 10. Lanové aktivity

Aktivita probíhající na nízkých lanových překážkách (maximálně 0,5 m nad zemí), je vytvořena tak, aby žákům poskytla společný zážitek a podpořila vzájemnou podporu a rozvíjela důvěru ve skupině. Na rozdíl od vysokých lanových překážek, které jsou nabízeny například v areálu U Starého rybníka ve Zbraslavicích, kde probíhá nemalá část adaptačních kurzů Agentury Wenku a kde nabízejí i vlastní adaptační kurzy (viz webové stránky areálu U Starého rybníka Zbraslavice, Sicco s. r. o., 2016), nabízejí nízké lanové překážky skupinový rozměr, který vysoké lanové překážky, kde leze povětšinou každý žák sám za sebe, nemohou nabídnout.

Lanové aktivity Agentury Wenku nabízejí žákům možnost překonat lanovou překážku jednotlivě či po dvojicích, zapojen je však i zbytek třídy, který má za úkol lezce jistit. Motivace žáků, aby spolužáky pečlivě jistili, má vést k podpoře důvěry ve skupině. Lezec by si měl připadat ve skupině natolik bezpečně, aby neměl pochybnosti o tom, že ho třída v případě nejistoty a zaváhání na lanech „podrží“. Tato myšlenka je základní pro celou aktivitu, instruktor by ji tak měl pravidelně opakovat. Jedná se o týmovou aktivitu, nikoli o individuální adrenalin, který poskytují například zmíněné vysoké překážky.

Aktivita na lanech probíhá vždy po přibližně 15 žácích (třidu tak standardně dělíme na dvě poloviny). Skupinu rozdělíme tak, aby po všech stranách lan stáli žáci a mohli lezce

bezpečně jistit (s rukama připravenýma před sebou a jednou nohou zakročenou pro větší stabilitu). Před tím, než vybraný žák vstoupí na lanovou překážku, vyzve ho instruktor, aby se třídy zeptal, zda jej jistí. Skupina by měla hlasitě odpovědět po pravdě, že jistí. Až poté by měl žák vstoupit na překážku. Instruktor by měl na tomto rituálu po celou dobu aktivity apelovat, a to jak z bezpečnostních důvodů, tak z pohledu zmíněné podpory skupinové důvěry. Pro podporu skupinového ducha i pozornosti, která může postupem času upadat, je vhodné jmenovat každého lezce jménem a po překonání lanové překážky mu hromadně zatleskat.

3. 11. Sebepoznávací aktivity

Prohloubení vzájemného poznání o druhých, poznání sebe samého a úvahy nad tím, jak se projevují různé charakteristiky druhých i mne samotného, vedou k podpoře skupinové koheze a budování společné skupinové identity. Sebepoznávací aktivity jsou právě na tyto aspekty zaměřeny. Do programu každého adaptačního kurzu Agentury Wenku by měla být zapojena tzv. **Charakteristická věc**, do vícedenních kurzů je doporučeno zapojit i **Krokodýlí řeku**.

První výše uvedená aktivita bývá zapojována třetí večer při čtyřdenních či pětidenních kurzech, u kurzů třídních probíhá aktivita již druhý den. Již v informacích, které žáci i pedagogové dostávají před začátkem kurzu, je v seznamu věcí s sebou uvedeno, že by si každý měl dovést věc, která je pro ně charakteristická. Přibližně hodinu před konáním samotné aktivity jsou žáci vyzváni, aby na předem určené místo umístili pod připravené prostěradlo svou charakteristickou věc tak, aby ostatní neviděli, o co se jedná. **Charakteristická věc** pak probíhá tak, že si každý postupně zpod prostěradla vytáhne jednu věc (ne svou), kterou představí zbytku třídy a pokouší se o charakteristiku člověka, kterému by mohla věc patřit. Následně hádá, komu ze třídy by mohla věc patřit. Cílem však není natolik samotné uhádnutí, ale spíše předcházející charakteristika, díky které by si žáci měli uvědomit, na základě čeho charakteristiku tvoří, z čeho vycházejí. Zapojení instruktora i pedagoga je vhodné – především u mladších žáků je dobré, když instruktor začne a prakticky předvede, jak by charakteristika měla vypadat. Měl by také po celou dobu žáky motivovat k hlubším úvahám, než jen k popisu vnějších charakteristik.

Krokodýlí řeka se zaměřuje na hodnotové žebříčky a nahlédnutí na jejich různost v rámci jedné skupiny. Aktivita na základě otevření poměrně osobního tématu hodnot jednotlivce vyzývá žáky k diskuzi, vyjádření vlastního názoru, respektování názoru jiného a

zvládnutí situace, kdy se všichni neshodnou (nalézání kompromisů). Podkladem aktivity je příběh (viz Příloha 3) 5 postav – žáci mají za úkol seřadit hrdiny od nejkladnějšího po nejzápornějšího. Příběh je uzpůsoben tak, aby postavy nebyly „černobílé“, ale naopak vyvolávaly svým chováním v příběhu morální dilemata. Poté, co si každý žák vytvoří svůj vlastní žebříček, následuje společná diskuze, která by měla mít za cíl vytvoření jednoho společného žebříčku.

Není však nutné skupinu tlačit k tomu, aby dospěla ke kompromisu. Aktivita je uzpůsobena k tomu, aby vyvolala diskusi s pevnými argumenty. Jednohlasný kompromis bývá až nemožný. Instruktor má za úkol diskusi moderovat, ale neměl by zapojovat své vlastní názory, měl by být pouze pozorovatel. Zvýšenou pozornost by měl věnovat hlavně žákům, kteří zastávají chování Slaga (jedna z postav příběhu), který v příběhu řeší problémy násilím a agresí. U **Krokodýlí řeky** instruktor často posbírání důležité poznatky o jednotlivých členech skupiny; je možné vytipovat žáky, kteří volí spíše násilné řešení problémů, kteří se řešení vyhýbají a raději volí útekové obranné mechanismy či ty, kteří jsou lehce ovlivnitelní názorem silnějšího. Všechna zjištění je vhodné probrat s třídním pedagogem, který bude mít možnost je následně využít při práci se třídou.

3. 12. Dům naší třídy

Při vzniku nové třídy bývá zvykem stanovit si tzv. „pravidla třídy“, která, jak bylo popsáno v kapitole 2. 3., přímo přispívají k budování pozitivního sociálního klimatu ve třídě, které je jedním z primárních preventivních prvků. Dům naší třídy slouží tomuto účelu kreativní formou. Na základě sdílení očekávání a představ o fungování ideální třídy mají žáci za úkol stvořit kresbu domu, jehož jednotlivé části mají představovat hodnoty a pravidla, která by měla být uvnitř skupiny dodržována.

Pro zjednodušení spolupráce je třída nejprve rozdělena do přibližně 4–6 skupin, v rámci které se vždy vytvoří jedna kresba. Následně jednotlivé skupinky své návrhy představí a na konci spojí své návrhy do jedné společné kresby, která bude představovat jejich ideální třídu. Metafora domu je volena z důvodů, že umožňuje vizuální představu jinak těžko uchopitelných pojmů a hodnot. Základy domu představují hodnoty, na kterých by třídní kolektiv měl stát, pilíře symbolizují hodnoty, které mají třídu držet pohromadě, podpírat ji. Jak chce třída působit navenek (co chtějí, aby se ostatním vybavilo, když se řekne například 1. A) prezentují okna. Dveře představují hodnoty, které chce třída přijímat, pouštět dovnitř.

V podkroví je ukryto soukromí třídy (co chtějí, aby bylo jenom jejich), střecha představuje hodnotu, která je všechny zastřešuje, a komínem pak odcházejí vše, co ve třídě nechtějí.

Třída se ve většině případů v očekávání shoduje – všichni chtějí být ve třídě, kde je sranda, kde na sebe nejsou zlí a pomáhají si. Instruktor by však měl apelovat, aby tyto pocity dokázali hodnotově pojmenovat, a dále by se měl snažit o diskuzi nad jednotlivými pojmy, které žáci při aktivitě používají. Diskuze často podnítlí uvažování nad pojmy, které každodenně používáme, ale každý si pod nimi představuje něco jiného. Příkladem může být pojem tolerance či respekt – je vhodné po žácích chtít, aby pojem svými slovy vysvětlili, aby si každý udělal podobnou představu o tom, co se tím myslí.

Instruktor by se měl zaměřit na jevy, které třída umístila do komína, a upozornit na to, že je možné, že se jevy/hodnoty/názory ve třídě objeví, a postavit diskuzi na tom, jak by se žáci v danou chvíli chovali. Často zmiňovaným slovem se u komína stává právě pojem šikany. Instruktor má tak možnost se poprvé tématu napřímo věnovat. Je doporučené se optat, co si pod pojmem žáci představují, co to vlastně šikana je a jak se pozná. Instruktor vede žáky k vyvození jejích znaků a vhodných způsobů reagování. Tímto způsobem si instruktor připravuje podmínky pro aktivitu **Modelové scénky šikany**.

3. 13. Modelové scénky – šikana

Jedná se o aktivitu, která je přímo zaměřená na téma šikany a slouží jako specifická primární prevence tohoto rizikového chování. Slouží k přímé edukaci žáků o tématu šikany a vede žáky k pojmenování základních znaků šikany – má upozornit na rozličné prožívání stejné situace různými jedinci, přímo pojmenovává nevhodné chování, i když se nejedná o šikanu, a má žáky vybavit sociálními dovednostmi a strategiemi, které je připraví na vhodné chování v obdobných situacích.

Edukačně zážitkový blok následuje vždy až po aktivitě **Dům naší třídy**, kde se často téma šikany poprvé zmíní. Jednotlivé aktivity by však měly mít mezi sebou alespoň půldenní odstup, neboť jsou obě zaměřeny na diskuzi, což by žáky spíše demotivovalo a výsledek by tak nemusel naplnit svůj cíl. Aktivita je tvořena 3 modelovými situacemi (viz Příloha 4), které jsou sehrávány instruktory spolu s učiteli a představují situace ze školního prostředí, kde se odehrává nějaký konflikt. Scénky jsou vymyšlené tak, aby představovaly znaky počínající šikany nebo spor s projevem neadekvátního chování. Po každé scénce vede instruktor s žáky diskuzi o tom, co viděli, jaké chování bylo vhodné a jaké nevhodné, zda se

podle nich jednalo o šikanu, či nikoli, jak je možné ji odlišit a zejména, jaké mohou být pocity aktérů a co by bylo vhodné v daných situacích dělat.

Instruktor by měl upozorňovat na to, že se žáci mohou se situacemi reálně ve školním prostředí setkat. Na všechny poznatky by si však žáci měli přijít sami, instruktor by je měl jenom navádět. Měli by pojmenovat vhodné a nevhodné chování a přijít na to, že je na nich, jak na nevhodné chování budou reagovat, aby nepřispívali k prohlubování špatného chování, ale naopak proti němu aktivně vystupovali. Žáci by měli být vedeni ke schopnosti asertivního odmítnutí a k vzájemné podpoře v nepříjemné situaci. Měli by si také odnést zkušenost, že informování dospělých o takových situacích a žalování jsou dvě odlišné věci.

Po odehrání všech scének by mělo následovat shrnutí všech poznatků ze strany žáků. Pokud instruktor vyhodnotí, že jsou žáci do problematiky vtaženi, a vnímá prostředí ve třídě jako bezpečné, je možné otevřít i otázku, zda se žáci s podobným chováním již setkali, jaké to pro ně bylo a jak reagovali. Po celou dobu je však ze strany instruktora nutné, aby nezacházel do situací, které by byly komukoli ve skupině nepříjemné. Již ze začátku je tak nutné volit jména a charakteristiky rolí ve scénkách tak, aby nebylo možné si je spojit s konkrétními žáky ve třídě. Diskuzi je také potřeba vést tak, aby žáci nebyli postaveni do nepříjemných situací. Rozhodně by neměl být nikdo nucen vyjadřovat se, pokud mu situace není příjemná.

Žáci by z aktivity měli odcházet vybaveni základními znalostmi o šikaně a strategiemi, jak v případě setkání s podobnými situacemi reagovat, na koho se obrátit. Především by však měli odcházet s pocitem, že pokud budou reagovat naučeným způsobem, mohou v budoucnu přispět k minimalizaci šikany nejen ve své třídě, ale i jiném kolektivu, ve kterém se pohybují.

3. 14. Společná kresba

Jedním ze závěrečných rituálů je společná kresba, kterou si třída vytvoří poslední den adaptačního kurzu. Měla by shrnovat všechny prožitky, se kterými se na kurzu potkali, a měla by do budoucna sloužit jako připomenutí nejen samotných zážitků, ale i poznatků a zkušeností, které díky kurzu žáci nabrali.

Žákům se poskytnou potřebné výtvarné potřeby, rozměrný papír a dostatek času, během kterého má třída vytvořit společnou kresbu. Instruktor by měl třídu namotivovat k tomu, aby se doopravdy jednalo o projekt celé skupiny, aby se všichni na její podobně shodli a v nejlepším případě se i společně podíleli na její tvorbě. Po dokončení může třída kresbu

představit třídnímu pedagogovi, případně, pokud se kurzu účastní více tříd jedné školy, může proběhnout hromadná prezentace kreseb. Instruktor nesmí zapomenout na předání hotové kresby pedagogovi s apelem na to, aby kresba byla v případě možnosti vystavena ve třídě.

3. 15. Závěrečná reflexe – Klubíčko

Druhým podstatným závěrečným rituálem je závěrečná reflexe kurzu, která nejčastěji probíhá formou aktivity **Klubíčko**. Každý žák je vyzván, aby sdělil, co mu kurz přinesl, co se mu nejvíce líbilo a co si z kurzu odváží. Je také přidán rituál vzájemného ocenění, který slouží k „předávání slova“. Začínající žák, pedagog či instruktor drží v ruce klubíčko vlny, které po svém shrnutí kurzu hodí jinému žákovi s pochvalou za něco, co se v rámci kurzu událo. Klubíčko však hodí tak, aby mu začátek vlny zůstal v ruce a mezi ním a „pochváleným“ tak vznikla vizuální vazba v podobě natažené vlny. Pochválený žák pak pokračuje svou reflexí, po které opakovaně hodí klubíčko někomu dalšímu s pochvalou a tak, aby si část natažené vlny stále držel. Postupně se tak mezi žáky tvoří „pavučina pochval“. Po dokončení při dostatku času je možné zase klubíčko zpátky namotávat a s předáním klubíčka poděkovat za pochvalu či také nějakou sdělit. Instruktor by měl dávat pozor na to, aby žádný žák nebyl z pavučiny vyčleněn a měl by žáky motivovat, aby reflexe nebyly jen povrchní („Líbilo se mi to.“), ale aby zacházely do detailů (co se jim konkrétně líbilo, co si odnáší...). Není od věci se přímo doptávat. Pochvaly by pak měly být pozitivní a instruktor by měl minimalizovat výroky ironické, které se někdy objevují.

3. 16. Podpora důvěry

Tzv. závěrečné rituály na podporu důvěry jsou aktivity zařazované na úplný závěr kurzu. Často se jedná o poslední hry, které jsou s žáky podniknuty před samotným odjezdem. Mají za cíl podpořit a „ozkoušet“ důvěru jednotlivce v celou skupinu. Standardně je zapojena jedna ze tří aktivit:

- **Ulička důvěry**
- **Pád důvěry**
- **Těsto**

Při **Uličce důvěry** třída vytvoří špalír na délku rukou, které každý natáhne před sebe tak, aby se konečky prstů dotýkal spolužáka naproti sobě. Jeden žák pak následně špalírem probíhá tak, že ostatní postupně zvedají ruce těsně před ním. Je dobré, když se instruktor účastní také, nejen jako hlavní motivace, ale také tak může lépe kontrolovat průběh aktivity.

Je důležité, aby všichni žáci dávali pozor, když někdo běží, a nedělali vtipy, například že ruce vůbec nezvednou. Následky, když žák narazí na nezvednuté ruce, nejsou příjemné ani pro jednu stranu. Je tak doporučeno, aby žák předtím, než vyběhne, na sebe hlasitě upozornil například zvoláním „Běžím!“.

Druhá jmenovaná aktivita, **Pád důvěry**, je náročnější alternativou **Uličky důvěry** a doporučuje se tak pouze pro skupinu, kterou instruktor vyhodnotí jako vysoce kohezní. Jedná se totiž o reálný pád jednotlivce do rukou připravených spolužáků. Třída vytvoří pilíř stejně jako u **Uličky**, avšak s tím rozdílem, že paže natáhnou tak, aby vždy vedle sebe byly paže žáků stojících naproti sobě, a to střídavě, aby celá třída dohromady vytvořila jakési „lože“. První žáci stojí co nejbližší pařezu, zídce, či jinému vyvýšenému mísu, na který si každý žák postupně stoupne a padne na ruce svých spolužáků. Ten padá zády ke třídě s rukama překříženými přes hrudník či nataženými podél těla. U této aktivity musí instruktor dbát především na bezpečnost žáků, je tak vhodné, když se zapojí jako jeden z chytajících přibližně v polovině místa dopadu žáků.

Ani v jedné z popsaných her žáky nenutíme, aby si „důvěru zkusili“, ale cílem instruktora je, aby během celého kurzu dovedl třídu do stadia, kdy nebudou mít problém si navzájem věřit a aktivity se tak účastnit. Účast žáků na aktivitě a jejich chování při jejím průběhu bývá jedním z indikátorů, jak se povedlo třídu stmelit.

U mladších tříd se někdy místo popsaných rituálů na důvěru používá hra **Těsto**, kdy se třída seskupí do propojeného tělesa (těsta) a třídní pedagog (případně instruktor, pokud se učitel nechce účastnit) chodí kolem propojené skupiny a snaží se jednotlivce od skupiny odtrhnout. Úkolem skupiny je zůstat v celku a udržet všechny členy v rámci „těsta“. Hra má přidanou hodnotu metafory „nerozpojení skupiny“, kterou by měl instruktor verbálně zdůraznit (například s ní celou aktivitu uvést).

Ať už instruktor zvolí kterýkoli z popsaných rituálů, je důležité, aby žáci odcházeli s pocitem, že své skupině věří, že se nebojí jim „spadnout“ do rukou. Rituály jsou tak skvělou příležitostí, jak kurz uzavřít. Pokud se však při hrách stane nějaká nevhodná situace (někdo naschvál někoho pustí), je nutné na to reagovat reflexí dané situace, neboť by žáci měli z kurzu odjíždět se všemi zkušenostmi a poznatky uzavřenými, nic by nemělo zůstat otevřené.

4. Dotazník názorů učitelů na adaptační kurzy Agentury Wenku

V rámci přípravy diplomové práce jsem v lednu 2017 vypracovala stručný dotazník s cílem zjistit postoje učitelů vybraných škol k adaptačním kurzům se zaměřením právě na tematiku šikany. Hlavním cílem bylo porovnat postoje učitelů, kteří se v minulosti účastnili adaptačních kurzů pod vedením Agentury Wenku, a učitelů, kteří tuto zkušenost nemají, ke vhodnosti užití adaptačních kurzů jako prevence šikany. Vycházela jsem z hypotézy, že učitelé, kteří se kurzů agentury účastnili, budou častěji ve shodě s výroky v dotazníku; že jejich postoje k volbě adaptačního kurzu jako vhodné prevence šikany budou kladnější oproti učitelům, kteří se kurzů pořádaných Agenturou Wenku neúčastnili, a tím se také mohla částečně potvrdit hypotéza, že adaptační kurzy jsou učiteli vnímány jako jedna z forem prevence šikany. K vyhodnocení výsledků tak zvolila primárně metodu kontingenčních tabulek, které přímo zobrazují potenciální vztah mezi dvěma definovanými proměnnými.

Dotazník byl tak na základě předchozí dohody v elektronické podobě rozeslán do vybraných škol, které v minulosti s agenturou spolupracovaly, a alespoň jedna z jejich tříd se adaptačního kurzu pod jejím vedením účastnila. Konkrétně se jednalo o Akademické gymnázium Štěpánská, Gymnázium Budějovická, Gymnázium Evolution Jižní Město, Gymnázium Opatov, Gymnázium Říčany, První jazyková základní škola na Praze 4 Horáčkova, Střední průmyslová škola elektrotechnická V Úžlabině, Střední průmyslová škola stavební a obchodní akademie Kladno, Základní škola Jižní.

Na každé škole vyučuje přibližně 40 pedagogů, vzorek respondentů měl tak čítat kolem 400 lidí, mezi kterými se měl profilovat vzorek učitelů, kteří se kurzů s Agenturou Wenku účastnili, a těch, kteří se jich neúčastnili. Na základě zkušeností ze spolupráce s vyučujícími těchto škol jsem očekávala návratnost dotazníků okolo 80 %. Nicméně ta byla nakonec poměrně nízká, jelikož dotazník vyplnilo pouhých 78 učitelů, tj. přibližně 20 %. Učitelé byli dopředu o dotazníku informováni a byl jim přímo rozeslán prostřednictvím zástupců ředitele, metodiků prevence či jiných interních pracovníků širšího vedení školy. Z důvodu nízké návratnosti nebylo možné prokázat statisticky signifikantní vazby v hypotéze – nebylo tedy možné statisticky prokázat, že by učitelé, kteří se účastnili adaptačního kurzu s Agenturou Wenku, reagovali kladněji na předložené výroky než učitelé, kteří se adaptačních kurzů buď vůbec neúčastnili či jej absolvovali v jiné formě. Ze stejného důvodu není možné výsledky zobecňovat, avšak i přes nízkou zaplněnost kontingenčních tabulek,

kteře jsem pouřila pro klíčové vyhodnocení a interpretaci výsledků sondy, ukázaly výsledky zajímavé podklady k interpretaci, které budou v této části práce prezentovány, pouze však jako výsledky tohoto konkrétního vzorku.

4. 1. Podoba dotazníku

Dotazník, který jsem vypracovala skrze elektronickou platformu Google Formuláře tvoří Přílohu 5. Skládal ze dvou částí, v první učitelé odpovídali na otázku, zda se již účastnili adaptačního kurzu připravovaného Agenturou Wenku, či nikoli. Druhou část tvořila baterie jedenácti výroků, které učitelé hodnotili pomocí tzv. Likertovy škály. Měli tak na výběr ze dvou kladných a dvou záporných odpovědí a odpovědi „nevím“, která představovala střední hodnotu – konkrétně tak mohli volit z možností *naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím*.

U první otázky, která zněla „Účastnil/a jsem se adaptačního kurzu s Agenturou Wenku...“, měli na možnost z výběru:

- *Ano, jako třídní učitel/ka.*
- *Ano, jako doprovod (dozor / psycholog / výchovná poradkyně...).*
- *Ne, ale účastnil/a jsem se jiné akce s Agenturou Wenku zaměřené na třídní spolupráci (jednodenní teambuilding, aktivní poznávání, seznamovací den, třídnické hodiny...).*
- *Ne, ale účastnil/a jsem se jiného adaptačního kurzu.*
- *Ne, nikdy jsem se neúčastnil/a adaptačního kurzu.*

V další části vyjadřovali svůj postoj k výroku na zmíněné škále. Vždy mohli zvolit pouze jednu odpověď a žádná otázka nesměla zůstat bez reakce. Mezi výroky jsem zařadila takové, které se týkají přímo tématu adaptačních kurzů jako vhodné prevence šikany. Učitelé byli dotazováni nejen na očekávané cíle adaptačních kurzů, na vazby mezi důvěrou ve třídě a možností vzniku šikany, ale také na konkrétní prvky prevence šikany a jejich funkčnost (například zda souhlasí s výrokem, že *Pozitivní sociální klima ve třídě přispívá k minimalizaci výskytu šikany*). Dotazník vyplňovali oslovení učitelé elektronicky, měla jsem tak k dispozici výsledky v programu Excel, které mohly být následně analyzovány ve statickém programu SPSS.

4. 2. Zpracování dat

Na základě získaných odpovědí jsem nejprve vytvořila grafy (k nahlédnutí na str. 55 a 57, kapitola 4. 3. Výsledky) shrnující obě použité baterie – výsečový graf jsem zvolila pro zobrazení odpovědí na otázku, zda se učitelé účastnili, či neúčastnili adaptačních kurzů, sloupcový graf pro vizualizace všech odpovědí v baterii výroků, které učitelé hodnotili na škále od *naprosto souhlasím* po *rozhodně nesouhlasím*. Již tato první práce s daty ukázala výraznou tendenci odpovídat na výroky především volbou kladných odpovědí. Záporné odpovědi jsem tak ve zdrojové tabulce dat zvýraznila za účelem zjistit možné skupiny respondentů, kteří volili spíše odpovědi záporné (tedy *spíše nesouhlasím* a *rozhodně nesouhlasím*). Následně s cílem tyto hodnoty porovnat jsem vytvořila tabulky znázorňující počet konkrétních odpovědí u každé ze skupin, které byly děleny dle účasti na adaptačních kurzech. Vznikla tak tabulka, která na jednotlivých řádcích zobrazovala například kolik učitelů, kteří se účastnili adaptačních kurzů pod vedením Agentury Wenku, odpovědělo na jakýkoli výrok v dotazníku odpovědí *naprosto souhlasím*. Po transformaci pěti kategorií škály na tři ukazující odpovědi kladné (spojením odpovědí *naprosto souhlasím* a *spíše souhlasím*), neutrální (*nevím*) a záporné (spojením kategorií *spíše nesouhlasím* s *rozhodně nesouhlasím*) jsem dopočítala, kolik procent učitelů rozdělených podle účasti a neúčasti na adaptačních kurzech odpovídalo kladně, neutrálně a záporně. Po těchto úvodních krocích, které sloužily především k základnímu popisu konkrétního pozorovaného vzorku, jsem prošla data statistickou analýzou pomocí programu SPSS,⁸ ve kterém byly vytvořeny tzv. kontingenční tabulky zobrazující potenciální vztah mezi dvěma vybranými proměnnými.

Z důvodu malé návratnosti dotazníků bylo potřeba získaná data transformovat tak, aby bylo vůbec možné výsledky podrobit statistické analýze (kontingenční tabulky musí být do určené míry zaplněny,⁹ aby se daly použít statistické metody k jejich vyhodnocení). Jelikož hlavní hypotézu jsem definovala jako zjištění vazby mezi odpověďmi na předložené výroky s tématem adaptačních kurzů jako prevence šikany a účastí na adaptačních kurzech pořádaných Agenturou Wenku, bylo nutné nejprve transformovat odpovědi na první otázku dotazníku. Ta zjišťovala první proměnou, tedy zda se učitelé kurzů s agenturou účastnili, či nikoli. Pět možných odpovědí, které byly popsány v předchozí kapitole, byly rozděleny do dvou kategorií: *zúčastnil/a* (odpovědi *Ano, jako třídní učitel/ka* a *Ano, jako doprovod (dozor*

⁸ Analytický software poskytovaný firmou IBM umožňuje hloubkovou statistickou analýzu.

⁹ Kontingenční tabulka může obsahovat maximálně 20 % políček s hodnotou nižší než přibližně 5.

/ psycholog / výchovná poradkyně...) a neúčastnil/a (ostatní odpovědi). Neboť nikdo z dotázaných neodpověděl *Ne, ale účastnil/a jsem se jiné akce s Agenturou Wenku zaměřené na třídní spolupráci (jednodenní teambuilding, aktivní poznávání, seznamovací den, třídnické hodiny...)*, byla tato volba při transformaci automaticky vyřazena.

Kategorie samotné škály (*naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím*), pomocí které respondenti vyjadřovali své postoje k daným výroky, byly upraveny kvůli zvýšení zaplněnosti kontingenčních tabulek, které jsem použila jako hlavní zdroj analýzy. Kategorie *nevím* byla z analýzy vyřazena, protože neměla pro zjištění popsaného cíle dotazníku vypovídající hodnotu¹⁰ (hodnota byla označena jako tzv. *missing*). Výsledné kontingenční tabulky ukazují potenciální vztah mezi proměnou *zúčastnil/a či neúčastnil/a se adaptačních kurzů pořádaných Agenturou Wenku a s danými výroky naprosto souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím*.

Jak však již bylo uvedeno, i po této transformaci nebyly použité kontingenční tabulky dostatečně zaplněny, aby bylo možné prokázat jasnou statistickou vazbu mezi proměnnými a potvrdit či vyvrátit stanovenou hypotézu. Přesto však primární analýza dat, popsaná na začátku této kapitoly, ukázala tendence, které hypotézu o souvislosti kladnějšího postoje k výroky, vztahu adaptačních kurzů a prevence šikany podporují. Mohu tak nakonec prezentovat pouze data, která není možné zobecnit a pomocí statistických metod potvrdit. Jejich platnost se tak vztahuje pouze na získaný vzorek učitelů.

4. 3. Výsledky

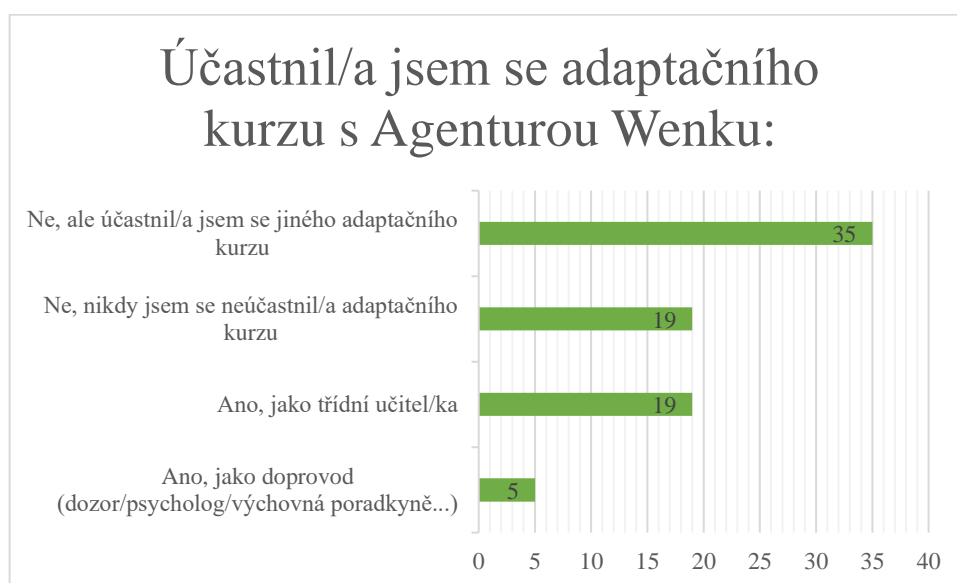
Jak již bylo několikrát zmíněno, návratnost dotazníků byla v porovnání s očekávanou hodnotou nízká – vzorek na analýzu tak obsahoval 78 plně vyplněných dotazníků. Na základě získaných dat jsem se snažila potvrdit hypotézu ve znění:

Učitelé, kteří se účastnili adaptačního kurzu pořádaného Agenturou Wenku, vyjadřují kladnější postoje k výroky předložených v dotazníku než učitelé, kteří se účastnili jiného adaptačního kurzu či takovou zkušenost vůbec nemají.

Ze 78 navracených dotazníků se 45 % respondentů již někdy adaptačního kurzu účastnilo, nikoli však pod vedením Agentury Wenku. Devatenáct učitelů se účastnilo adaptačních kurzů s Agenturou Wenku v roli třídního učitele, stejný počet se naopak nikdy neúčastnil

¹⁰ Cílem bylo zjistit kladný či záporný postoj k předloženým výroky v dotazníku. Odpověď *nevím* nepředstavuje ani jeden z těchto postojů, proto jsem se rozhodla tuto odpověď z analýzy vyřadit.

žádného adaptačního kurzu. Zbýlých 6 % se adaptačních kurzů s Agenturou Wenku účastnilo v roli pedagogického dozoru. Odpověď *Ne, ale účastnil/a jsem se jiné akce s Agenturou Wenku zaměřené na třídní spolupráci (jednodenní teambuilding, aktivní poznávání, seznamovací den, třídnické hodiny...)* ne zvolil ani jeden z učitelů, kteří dotazník vyplnili. Celkově bylo zaznamenáno 24 dotazníků od učitelů, kteří adaptační kurz s Agenturou Wenku účastnilo, 54 od učitelů, kteří zkušenost s programem, popsáním v kapitole 3. 1., *Metodika adaptačních kurzů Agentury Wenku* nemají. Konkrétní odpovědi jsou znázorněné v grafu:



V hlavní části dotazníků respondenti vyjadřovali pomocí Likertovy škály svůj postoj k následujícím výrokům:

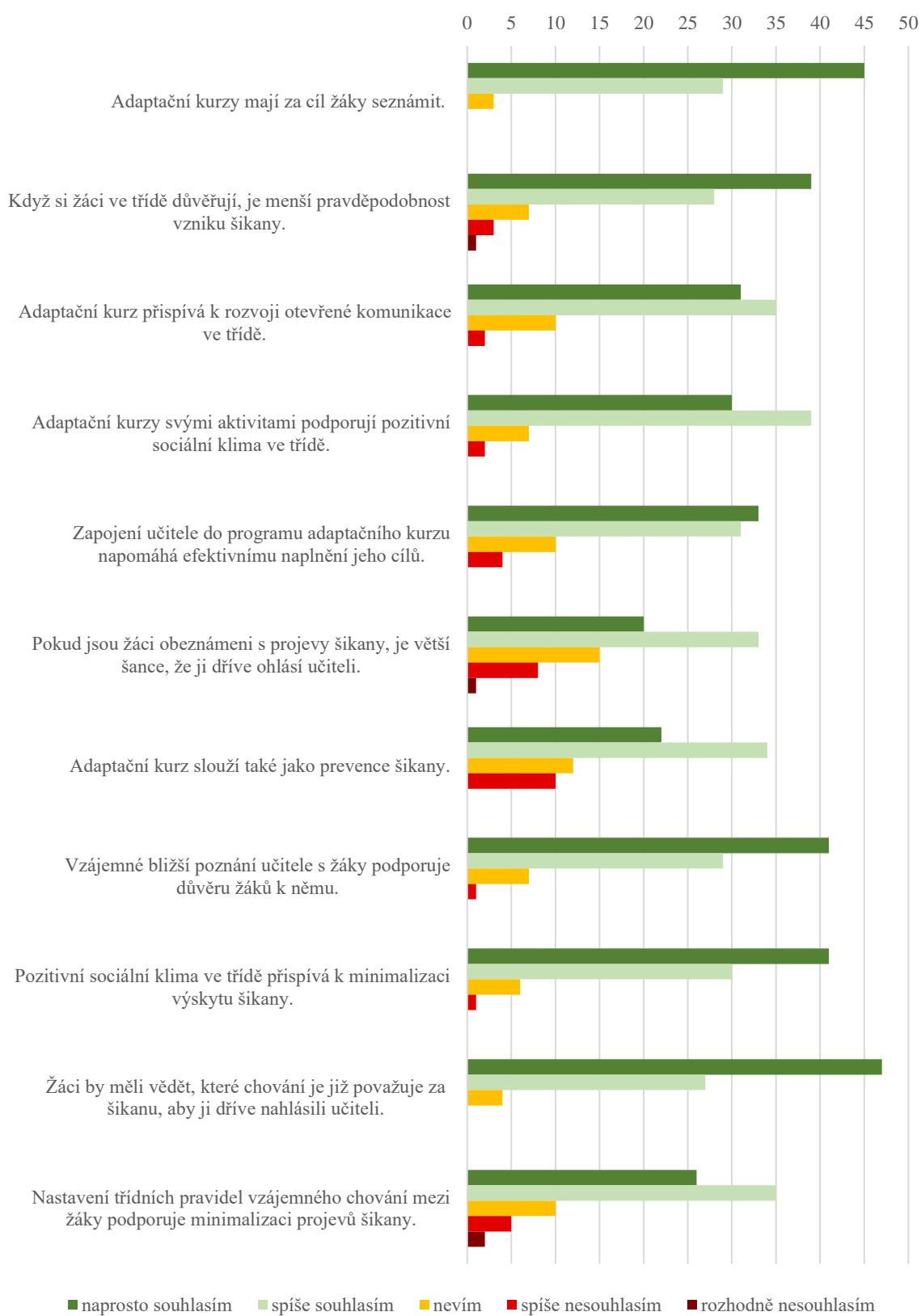
1. *Adaptační kurzy mají za cíl žáky seznámit.*
2. *Když si žáci ve třídě důvěřují, je menší pravděpodobnost vzniku šikany.*
3. *Adaptační kurz přispívá k rozvoji otevřené komunikace ve třídě.*
4. *Adaptační kurzy svými aktivitami podporují pozitivní sociální klima ve třídě.*
5. *Zapojení učitele do programu adaptačního kurzu napomáhá efektivnímu naplnění jeho cílů.*
6. *Pokud jsou žáci obeznámeni s projevy šikany, je větší šance, že ji dříve ohlásí učitel.*
7. *Adaptační kurz slouží také jako prevence šikany.*
8. *Vzájemné bližší poznání učitele s žáky podporuje důvěru žáků k němu.*
9. *Pozitivní sociální klima ve třídě přispívá k minimalizaci výskytu šikany.*

10. *Žáci by měli vědět, které chování je již považuje za šikanu, aby ji dříve nahlásili učiteli.*

11. *Nastavení třídních pravidel vzájemného chování mezi žáky podporuje minimalizaci projevů šikany.*

Celkově se ve výsledcích projevila vysoká tendence ke kladným odpovědím. Z celkově 852 zaznamenaných odpovědí bylo pouze 40 záporných (tedy volba postoje vyjádřeného odpovědí *spíše nesouhlasím* a *rozhodně nesouhlasím*). Dokonce pouze 4 odpovědi vyjadřovaly zcela negativní postoj (odpověď *rozhodně nesouhlasím*). Vysokou tendenci ke kladným postojům jsem očekávala, avšak nikoli v takovéto míře. Již tento fakt ztížil práci s daty, neboť názory byly víceméně jednostranné, přesto rozdíly pozorovatelné byly. Odpovědi na jednotlivé výroky jsou znázorněny grafem na následující straně:

Do jaké míry souhlasíte, či nesouhlasíte s níže uvedenými výroky?



Otázky, které měly nevyšší míru kladných odpovědí (otázky na prvním a desátém místě v grafu) by bylo možné označit jako věcné – předkládají tazatelům výrok, který je pravdivý a měl by spadat do všeobecného povědomí o zkoumaném tématu. Výrokem *Adaptační kurzy mají za cíl žáky seznámit* jsem zjistila, zda je pojem pro respondenty známý, zda v odpovědích nevzniknout zásadní rozdíly. Jelikož 96 % dotázaných odpovědělo na výrok kladně (*naprosto souhlasím, spíše souhlasím*) naplnila se má očekávání. 4 % zbylých odpovědí tvořila varianta *nevím*, kterou zvolili tři učitelé, překvapivé však pro autorku bylo, že jedním z nich byl pedagog, který se účastnil adaptačního kurzu pod vedením Agentury Wenku. Zbylí dva zkušenosti s adaptačními kurzy neměli, jejich odpověď tak nebyla překvapující. U desátého výroku (*Žáci by měli vědět, které chování se již považuje za šikanu, aby ji dříve nahlásili učitelé.*) byly zaznamenány pouze čtyři odpovědi *nevím*, ostatní vyjadřovali s výrokem souhlas. Jelikož na adaptačních kurzech Agentury Wenku je tato informace přímo zdůrazňována v souvislosti s aktivitou *Modelové scénky – šikana* (popsána v kapitole 3. 1. 14.), nebylo pro mě tak překvapivé, že odpovědi *nevím* se vyskytovaly pouze u učitelů, kteří zkušenost s programem agentury nemají.

Ostatní výroky již byly od učitelů hodnoceny i postoji zápornými (přestože někdy ve velmi nízké míře). Nejvýraznější neshodu mezi tazateli zaznamenaly otázky 6. a 7., kde první z nich zjišťovala názor na výrok: *Pokud jsou žáci obeznámeni s projevy šikany, je větší šance, že ji dříve ohlásí učitelé*, druhá se pak přímo dotazovala na téma této práce – *Adaptační kurz slouží také jako prevence šikany*. První z uvedených výroků (6. v pořadí) zaznamenal nejvíce odpovědi *nevím*, což připisuji faktu, že na vytvoření postoje má vliv velké množství faktorů, které nebyly respondentům známy. I u této otázky se však projevila tendence kladnějších odpovědí u učitelů, kteří absolvovali adaptační kurz s Agenturou Wenku, neboť pouze jeden respondent z této skupiny odpověděl záporným postojem *spíše nesouhlasím* (z celkových osmi odpovědí této kategorie škály). Tento respondent patřil do podskupiny učitelů, kteří častěji zaznamenávali neutrální odpověď, než byla průměrná hodnota. Ostatní učitelé, kteří u výroku 6. odpověděli *nevím*, měli celkově vyšší hodnoty těchto neutrálních postojů.

Výrok sedmý o adaptačním kurzu jako prevence šikany zaznamenal nejvíce záporných postojů učitelů, kteří dotazník vyplnili. Přestože se jednalo o hodnotu deseti odpovědí *spíše nesouhlasím* a hraniční postoj *rozhodně nesouhlasím* nevolil žádný z respondentů, spolu s vyšší než průměrnou hodnotou odpovědí *nevím* zaznamenal tento výrok nejméně shodné

odpovědi (měl největší rozptyl odpovědí). Nesjednocenost odpovědí připisují tomu, že na rozdíl od ostatních výroků, které řeší témata v pedagogickém prostředí často zmiňována, souvislosti adaptačního kurzu a prevenci šikany stále nejsou natolik živým tématem, aby s ním byli všichni učitelé dostatečně obeznámeni. Tendence kladnějších odpovědí u pedagogů, kteří byli na adaptačních kurzech s Agenturou Wenku, je však viditelná i u tohoto výroku, což odpovídá hypotéze.

Všechny popsané tendence, které by potvrzovaly hypotézu popsanou na začátku této kapitoly, jsem chtěla statisticky průkazně potvrdit analýzou kontingenčních tabulek vytvořených s pomocí programu SPSS. Z důvodů jejich nedostatečné zaplněnosti, však tento druh potvrzení či vyvrácení hypotézy nebyl celkově možný, přestože data prošla dvojitou transformací, která měla dostačující zaplněnost tabulek podpořit. Statisticky signifikantní korelace mezi kladnými postoji k výročkům v závislosti na účasti na adaptačních kurzech Agentury Wenku byla s hraničními hodnotami prokazatelná pouze u otázek *Adaptační kurzy mají za cíl žáky seznámit...* a *Adaptační kurz přispívá k rozvoji otevřené komunikace ve třídě*. První ze zmíněných však přispívá k potvrzení hypotézy jen minimálně, protože, jak bylo vysvětleno výše, měl výrok spíše funkci zjištění znalosti tématu adaptačních kurzů; nebyl jedním z hlavních výroků, které by zkoumaly postoje k adaptačnímu kurzu jako k možné formě prevence šikany. Druhý výrok již tuto funkci splňuje, avšak není možné hypotézu potvrdit či vyvrátit pouze na jeho samotné statistické významnosti. Na základě analýzy výsledků této konkrétní otázky by tak bylo možné statisticky významně potvrdit pouze hypotézu formulovanou například takto:

Učitelé, kteří se účastnili adaptačního kurzu s Agenturou Wenku, mají kladnější postoje k výroku Adaptační kurz přispívá k rozvoji otevřené komunikace ve třídě než učitelé, kteří se tohoto programu neúčastnili.

U výroku *Když si žáci ve třídě důvěřují, je menší pravděpodobnost vzniku šikany*, odpověděli všichni učitelé, kteří byli na adaptačním kurzu pořádaným Agenturou Wenku, kladně – na rozdíl od těch, kteří na takovém kurzu nebyli. Ukazatele korelace dosahovaly hodnot, které by v případě plné zaplněnosti tabulky vztah mezi proměnnými potvrzoval, avšak ukazatele svou schopnost doložit významnost díky nedostatečné zaplněnosti nezískaly. Výrok *Adaptační kurzy svými aktivitami podporují pozitivní sociální klima ve třídě* ukázal v kontingenční tabulce s transformovanými daty tendenci, že učitelé, kteří byli

na adaptačních kurzech s Wenku, častěji volili hraniční kladnou hodnotu *naprosto souhlasím*. Ostatní se přikláněli spíše k volbě *spíše souhlasím*.

Na základě shrnutí všech poznatků provedené sondy by bylo možné říci, že se mi nepodařilo statisticky významně potvrdit ani vyvrátit vytvořenou hypotézu, která zněla: *Učitelé, kteří se účastnili adaptačního kurzu pořádaného Agenturou Wenku, vyjadřují kladnější postoje k výrokům předložených v dotazníku než učitelé, kteří se účastnili jiného adaptačního kurzu či takovou zkušenost vůbec nemají*. Avšak podle mého soudu je možné říci, že získaná data vykazují tendence, které platnost hypotézy naznačují. Nejenže bylo možné u dvou výroků i statisticky prokázat vztah mezi zkoumanými proměnnými, ale u většiny otázek se kladnější postoje učitelů se zkušeností s adaptačními kurzy Wenku k výrokům o adaptačních kurzech jako prevenci šikany skutečně projeví. V tabulce 1 níže, kde byla data velice zjednodušena, je tato tendence viditelná, neboť pouze necelá dvě procenta učitelů se zkušeností s adaptačním kurzem pod vedením Agentury Wenku vyjádřilo záporný postoj k předloženým výrokům a necelých osm procent odpovídalo na výroky odpovědí *nevím*. U ostatních učitelů byly jak záporné, tak neutrální postoje častější.

	Kladné odpovědi	Nevím	Záporné odpovědi
Účastníci AK ¹¹ s AW ¹²	90 %	8 %	2 %
Účastníci jiného AK ¹⁰	82 %	12 %	6 %
Nezúčastnění na AK ¹⁰	82 %	13 %	5 % ¹³

Tabulka 1

Tabulka dělí respondenty na učitele, kteří se účastnili adaptačního kurzu s Agenturou Wenku, ať už jako třídní učitelé či jiný pedagogický doprovod (Účastníci AK s AW), na ty, kteří se účastnili jiného adaptačního kurzu (Účastníci jiného AK) a na ty, kteří zkušenost s adaptačním kurzem nemají (Nezúčastnění na AK).

Tato interpretace výsledků získaných ze sondy, která byla uskutečněna pro účely této diplomové práce, tak může potvrdit tendence, které ukazují, že učitelé, kteří měli zkušenost

¹¹ AK = adaptační kurz

¹² AW = Agentura Wenku

¹³ Procenta byla počítána z celkového poměru kladných, neutrálních či záporných odpovědí ku celkovému počtu odpovědí v dané kategorii respondentů.

s programem na adaptačních kurzech Agentury Wenku, reagují na vybrané výroky týkající se problematiky adaptačních kurzů jako možné prevence šikany dle mé hypotézy, již několikrát v této kapitole zmíněné. Hypotézu sice není možné statisticky signifikantně potvrdit či vyvrátit, je však možné ji prokázat jako platnou v případě tohoto konkrétního vzorku, který byl v této kapitole popsán.

Pro případná budoucí šetření bych tak doporučovala zaměřit se na zvýšení hodnoty návratnosti – například pomocí papírových dotazníků, které by byly učitelům předloženy na pedagogických radách. Předpokládaná návratnost by se tak mohla blížit i 100 %, neboť by se dotazníky mohly přímo rozdávat a následně i vybírat. Aby se rozšířila informační hodnota dotazníků, bylo by vhodné rozšířit počet výroků, přidat i výroky negativní, které by mohly sloužit jako kontrolní, a rozhodně přidat demografické údaje o respondentech (v nejlepším případě informace o pohlaví, věku a škole, ve které respondenti vyučují). Na základě demografických dat by bylo možné sledovat vztahy mezi jejich hodnotami a samotnými postoji. Avšak i dotazník v podobě, ve kterém byl použit, přinesl k tématu zajímavé poznatky, které mi umožnily na konkrétním vzorku prokázat možné souvislosti v tématu adaptačních kurzů jako prevence šikany definované hypotézou. Přestože není možné přímo prokázat, že by samotné adaptační kurzy pořádané Agenturou Wenku fungovaly jako specifická prevence šikany, bylo možné na použitém vzorku prokázat, že existují tendence, že učitelé, kteří se takových kurzů účastnili, mají kladnější postoje k výroky použitéch ke zjištění názoru na adaptační kurzy jako formu prevence šikany.

5. Závěr

Šikana je forma či specifický projev agresivního chování, který dle mého názoru nebude nikdy možné plně vymýtit. Agrese je způsob chování lidem přirozený¹⁴ a bude tak, stejně jako šikana samotná, vždy v (nejen) lidské skupině přítomna. Co však z mého pohledu můžeme dělat, je jejímu vzniku předcházet a minimalizovat její následky. Primární prevence, která se podílí na vytváření takových podmínek, ve kterých by výskyt šikany měl být zcela minimalizován, by tak měla být zdokonalována a její integrace do výchovy ve škole prohlubována.

Souhlasím s autory (Bendl, 2003; Hrouzek & Marková, 2012; Kolář, 2001, 2011; Kolář & Havlínová, 2001, aj.), že faktor bezpečného sociálního klimatu, popsáno v kapitole 2. 3., by měl být v preventivních programech zaměřených na šikanu jedním z nejdůležitějších. Nastavení a pravidelná podpora dobrých vztah ve třídě, otevřené komunikace, pocitu bezpečí, sounáležitosti, tolerance a pozitivních strategií k řešení problémů by měla být součástí pravidelné práce se školní třídou. Dle výsledků šetření Koláře a Havlínové (2001) se bezpečné sociální klima navozované projektem Zdravá škola přímo podílí na minimalizaci šikany.

Adaptační kurzy stojící na myšlenkách *Hnutí GO!* se přímo podílejí na vytváření bezpečného sociálního klimatu v nově vzniklých třídních kolektivech (Hanuš, 2004; Másilka & Zappe, 2007), které jsou ke vzniku rizikového chování nejvíce náchylné. Každý žák vstupuje do nově vznikající skupiny s jinými naučenými vzorci chování jak z předchozí školy, tak z domova, noví spolužáci jsou pro ně neznámými a vazby mezi jednotlivci se teprve utvářejí. Primární prevence zaměřená na podporu vytvoření těchto vazeb ve zdravé a pozitivní formě má při formování nové skupiny nejvýznamnější vliv, neboť může působit již od začátku, ještě než se vytvoří vazby a s nimi spojené klima, které by vznik šikany podněcovalo (Bendl, 2003; Kolář & Havlínová, 2001; Říčan & Janošová, 2010).

Adaptační kurzy Agentury Wenku na rozdíl od konkurenčních organizací neposkytují pouze nespécifickou formu primární prevence, která se zaměřuje na minimalizaci rizikového chování obecně. Program je sestaven tak, aby se zaměřoval především na šikanu. Neznamená to však, že by program nepůsobil i jako prevence nespécifická, právě naopak. Specifické zaměření na šikanu je přidanou hodnotou, kterou mohou kurzy pod vedením

¹⁴ Například podle teorií Sigmunda Freuda či Ericha Fromma (Freud, 1999; Fromm, 1997).

instruktorů Agentury Wenku nabídnout. Program, který tvoří jednotlivé aktivity popsané v kapitole 3., je vytvořen tak, aby postupně provázel skupinu prvými kroky seznamování, podporoval týmového ducha, a především nastroval procesy nezbytné pro zdravé fungování školní skupiny a rozvíjel žádoucí sociální dovednosti u jednotlivých žáků.

Program funguje pouze komplexně. Je možné jej upravovat pro potřeby konkrétní třídy, instruktoři Agentury Wenku mají možnost volby mezi konkrétními podobami her, ale struktura (tedy postupování od seznámení přes prohlubování poznání, nácvik spolupráce až po závěrečné rituály) a především samotná metoda musí být zachována, aby bylo dosaženo všech cílů popsaných v kapitole 2. 4. 1. Přestože je téma šikany verbalizováno až ve druhé části kurzu (především u aktivit **Dům naší třídy** a **Modelové scénky – šikana**), všechny aktivity a především jejich reflektování prostřednictvím techniky **Zpětných vazeb** přispívají k její prevenci právě prostřednictvím budováním bezpečného sociálního klimatu. Dům naší třídy pak přímo přispívá k nastavení vhodných pravidel chování a tím se, jak píše Hrouzek s Markovou, podílí na bezpečném klimatu. Modelové scénky – šikana pak s tématem pracují bezprostředně. Žáci si za pomoci vedení instruktorů sami definují, co je šikana, co je „jen nevhodné chování“, jak reagovat, na koho se obrátit a především, co dělat pro to, aby šikana v jejich kolektivu neměla místo.

Práce na diplomním projektu pro mě znamenala především utřídění a ucelení pohledu na šikanu a práci s její primární prevencí. V průběhu psaní práce pro mě adaptační kurz stále více vystupoval jako nejvhodnější forma primární prevence šikany a dalších nežádoucích projevů chování ve školním kolektivu. Největší osobní přínos tedy shledávám právě v samotné formulaci vlastních zkušeností z práce se školními skupinami a její zasazení do teoretického rámce.

6. Seznam použitý zdrojů

- Adventure Company. (n.d.). Adaptační a harmonizační kurzy. Retrieved November 27, 2017, from <http://www.adventurecompany.cz/p157-adaptacni-kurzy-a-harmonizacni-kurzy>
- Agentura Wenku s. r. o. (n.d.). Seznam her. Retrieved November 27, 2017, from <https://wevnitr.wenku.cz/games.php>
- Agentura Wenku s. r. o. (2016). Koncepce adaptačních kurzů agentury wenku. Retrieved November 27, 2017, from https://wevnitr.wenku.cz/super_files/manuals/Koncepce_programu.pdf
- Agentura Wenku s. r. o. (2017). Metodika adaptačních kurzů Wenku. Retrieved November 27, 2017, from https://wevnitr.wenku.cz/super_files/manuals/Metodika_AK_AW.pdf
- AISIS. (2007). Minimalizace šikany. Retrieved November 27, 2017, from <http://www.minimalizacesikany.cz/>
- Banyai, I. (1998). *Zoom*. Londýn: Puffin Books.
- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Boudová, J., Frohlichová, L., Krunclová, M., Martinková, D., Nejedlá, M., Pavlíková, M., ... Sládková, A. (2015). *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie. Retrieved from http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/Program_SPZ/07_Skola_podporujici_zdravi.pdf
- Bourcet, S., & Gravillonová, I. (2006). *Šikana ve škole, na ulici, doma*. Praha: Albatros.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, & V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young People's Health in Context: International report from the HBSC 2001/02 survey*. (p. 12). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Retrieved from http://www.who.int/immunization/hpv/target/young_peoples_health_in_context_who_2011_2012.pdf
- Freud, S. (1999). *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924*. Praha:

Psychoanalytické nakladatelství.

Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.

Hanuš, R. (2004). Probudi se a jít - Hnutí GO! *Gymnasion: Časopis pro Zážitkovou Pedagogiku*, 1, 55–61. Retrieved from http://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/09/G01_rek_170908_web.pdf

Havlíňová, M., & Kolář, M. (2001). Sociální klima v prostředí základních škol ČR. *Výzkumná Studie MŠMT*. Retrieved from <http://www.klimes.us/mojeprace/socialniklima.pdf>

Hnutí GO! (2016). Hnutí GO! Retrieved January 1, 2016, from <http://hnutigo.cz/>

Hrabal, V. (2002). *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.

Hrouzek, P., & Marková, Z. (2012). *Bezpečné klima ve třídě*. Praha: Minimalizace šikany. Retrieved from http://www.minimalizacesikany.cz/images/tiskoviny/Bezpecne_Klima_TISK2.pdf

Janošová, P., Kollerová, L., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.

Janošová, P., Kollerová, L., & Zábrodská, K. (2014). Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. *Československá Psychologie*, 58(4), 368–377.

Jules a Jim z.s. (2016). Adaptační / stmelovací kurzy. Retrieved November 27, 2017, from <https://www.julesajim.cz/prevence/adaptacni-stmelovaci-kurzy/>

Kolář, M. (1997). *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál.

Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.

Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.

Kolář, M., & Havlíňová, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha: MŠMT.

- LEPORELO. (2017). Adaptační kurzy pro školní kolektivy – Společně a jeden pro druhého. Retrieved November 27, 2017, from <https://adaptacnikurzy.cz/>
- Linka bezpečí. (2017). Postav se s námi proti šikaně. Retrieved November 27, 2017, from <http://zastavsikanu.cz/>
- Lovaš, L. (1998). Tyranizovanie ako typ agresie. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 33(3), 195–202.
- Másilka, D., & Zappe, P. (2007). Vstupní adaptační kurz GO! *Gymnasion: Časopis pro Zážitkovou Pedagogiku*, 7, 67–70.
- MŠMT. (2013a). Certifikace odborné způsobilosti programů primární prevence. Retrieved November 27, 2017, from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/certifikace-programu-primarni-prevence-1>
- MŠMT. (2013b). Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 a 2018. Retrieved November 27, 2017, from <http://www.msmt.cz/file/28077>
- MŠMT. (2016). Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. Retrieved November 27, 2017, from <http://www.msmt.cz/file/38988/>
- MŠMT. (2017a). Nenech to být. Retrieved January 1, 2017, from <https://www.nntb.cz/>
- MŠMT. (2017b). Pomůcku k nově zakotveným právním a povinnostem pedagogických pracovníků. Retrieved November 27, 2017, from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- Pelánek, R. (2013). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Philippová, L., & Janošová, P. (2009). *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU.
- Pražské centrum primární prevence. (2010). *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu*. Praha: MŠMT. Retrieved from <http://www.prevence-praha.cz/index.php/minimalni-preventivni-program>
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.

- Sicco s.r.o. (2016). “U Starého rybníka” ve Zbraslavicích. Retrieved November 27, 2017, from <https://www.zbraslavice.eu/skoly>
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas E Práticas*, 71, 81–98. Retrieved from <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n71/n71a05.pdf>
- Special Team For Adventure In Nature. (2006). Adaptační kurzy. Retrieved November 27, 2017, from <http://www.istan.cz/cz/skoly/1-adaptacni-kurzy.html>
- Šmatláková, K. (2016). *Minimální preventivní program Gymnázia Budějovická*. Praha: Gymnázium Budějovická. Retrieved from <http://www.gybu.cz/uploads/articles/559/files/PP-2016-17.pdf>
- Webster-Doyle, T. (2002). *Proč mě pořád někdo šikanuje?* Praha: Pragma.

7. Seznam příloh

7. 1. Příloha 1 – Podrobný rozpis programu čtyřdenního adaptačního kurzu

1. den

- **Příjezd** – aktivita „Věřte nevěřte“ v případě možnosti spolupráce již po cestě.
- **„Rychlý start“** – uvedení do způsobu práce a smyslu aktivit.
- **Poučení o bezpečnosti, pravidla kurzu, organizační záležitosti** – této části předchází schůzka s třídními učiteli, kde se vyjasňuje přesné znění pravidel, časy večerky a jiné organizační záležitosti.
- **Seznamovací aktivity** – aktivity zaměřené na zapamatování jmen a poznávání zájmů spolužáků („Krásná Kateřina“, „Hádej, kdo jsem“ ad.).
- **Icebreakers** – nenáročné hry na uvolnění a odreagování („Sobí šlacha“, „Sousoší“ ad.).
- **Prohloubení vzájemného poznání, nácvik první spolupráce** – aktivity vyžadující spolupráci celé skupiny bez výjimky, což vede k podpoře společné identity („Řazení se podle...“, „Živá mapa“).
- **Navázání vztahu třídy s třídním učitelem** – „Intuice“.
- **Večerní komunita** – zmapování nálady skupiny, navázání osobnějšího vztahu, získání reflexe na denní program.
- **„Volejte učiteli“** – v závěru dne nechává instruktor třídu pouze s třídním učitelem, aby mohl prostor využít pro vlastní aktivity; je také požádán o získání zpětné vazby na proběhlý den, zejména na práci samotných instruktorů (předpokládá se, že žáci řeknou instruktorům pozitiva, negativa k jejich práci raději prozradí bez jejich přítomnosti).

2. den

- **Ranní komunita** – zmapování nálady po první noci, naladění žáků na celodenní program.
- **Týmové aktivity** – složitější hry podobné těm z prvního dne, znovu je vyžadována týmová spolupráce („Ropovod“, „Multilyže“, „Mořská příšera“ ad.).
- **Nízké lanové překážky** – propojením zábavné sportovní aktivity s rozvojem vzájemné podpory a důvěry vede k hlubokému společnému zážitku.

- **Workshop na téma ideální třídy** – „Dům naší třídy“.
- **Tvůrčí aktivity** – zapojením kreativity a nutnost domluvy a spolupráce nad společným výtvořem podporuje kohezi skupiny („Padák pro vejce“).
- **Večerní komunita**
- „Volejte učitelé“

3. den

- **Ranní komunita**
- **Problémové aktivity** – tematické aktivity zaměřené na řešení modelových úkolů, k jejichž vyřešení je potřeba zapojení většiny členů skupiny a práce skupiny jako celku („Reaktor“, „Námořníci“ ad.).
- **Modelové scénky – šikana**
- „Stavba voru“ s reflexí – nepostradatelná aktivita každého adaptačního kurzu vede žáky k vyřešení náročného úkolu.
- **Prohloubení vzájemného poznání** – sebezpoznavací aktivity, které vedou k prohloubení poznání sama sebe i spolužáků („Charakteristická věc“).
- **Večerní komunita**
- „Volejte učitelé“

4. den

- **Ranní komunita**
- **Společná kresba** – forma závěrečného rituálu, která podporuje tvořivost a shrnuje prožitky celého kurzu.
- **Závěrečný rituál** – aktivita podporující důvěru mezi spolužáky a identitu skupiny („Ulička důvěry“, „Těsto“ aj.).
- **Závěrečná reflexe** – hodnocení kurzu.
- **Odjezd**

7. 2. Příloha 2 – Detailní struktura aktivity Rychlý start

„Aktivitu **Rychlý start** začínáme proto povídáním v tomto duchu:

Už se pomalu blížíme do areálu, tak vám teď chci prozradit, co se bude dít dále. Ještě než se ubytujeme a řekneme si více k tomu, co se tu bude dít, začneme rovnou hrou, která by vám

měla ukázat, co od kurzu čekat. Pak samozřejmě budete mít dost času se ubytovat, porozhlédnout a tak. Takže, jakmile vystoupíme, vezměte si z autobusu své zavazadlo a doneste ho tam a tam a přemístěte se tam a tam. Poprosím vás, abyste si na tom místě stoupli do kruhu, a tam se dovíte, co se bude dít dál.

Jakmile zvládnou výstup a odložení batohů, srovnáme si třídu do kruhu, ověříme, že máme všechny žáky a vyprávíme dál v duchu:

My vás budeme v průběhu kurzu vystavovat různým úkolům a teď začíná první z nich. První bojový úkol je, že od teď nesmíte promluvit. Je to taková první zkouška, co dokážete.

Následuje aktivita, ve které nalepíme každému na záda připravený symbol, přičemž účastníci se mají zcela bez slov rozdělit do skupin dle symbolů na zádech. Jakmile jsou rozdělení, pokračujeme v povídání v duchu:

Je vás tady skupina zhruba třiceti jedinečných individualit, každý jste jiný, s někým se možná znáte, s někým vůbec, s někým si budete rozumět víc, s někým míň, je to přirozené. I s těmi, co jsou vám vzdálení, máte ale možná společného více, než si myslíte, pojďme to teď zkusit.

Následuje aktivita, v rámci které mají skupinky za úkol zjistit během pěti minut co nejvíce věcí, které mají všichni společné (je dobré použít nějaký vtipný příklad: *Například zjistíte, že jste byli všichni v létě na Havaji a máte doma kobru královskou.*). Ano, samozřejmě u tohoto již mohou mluvit. Po uplynutí 5 minut si skupinky vzájemně sdělí, na co všechno přišly. Pochválíme nejúspěšnější skupinku, ale upozorníme na to, že byly všechny skupinky skvělé a všechny dokázaly, kolik toho mají společného.

Je dobré mít během povídání skupinky opět v kruhu, může se tak rovnou přejít k další aktivitě, kterou uvádíme v duchu:

Ukázali jsme si, že jste všichni jedineční, ale máte současně hodně společného. Od teď jste skupina, která bude muset řešit spoustu věcí jako celek, i když se budete logicky normálně bavit třeba v menších skupinkách podle toho, s kým si víc rozumíte. Je ale dobré umět vyřešit společně otázku toho, kdo vypracuje jaký referát, kam se pojedete na školní výlet anebo co bude na maturitní šerpě a jaký bude program na maturitní ples. No a to budeme tady spolu tak trochu trénovat. Budete od nás dostávat různé tzv. problémové úkoly, které nepůjdou vyřešit, pokud spolu nebudete jako skupina spolupracovat a nezapojíte se všichni. Já bych ráda, abychom teď první dva takové úkoly zkusili.

Řekneme skupině, ať se chytí za ruce, jednomu dáme přes rameno lano a následuje aktivita **Lano kolem dokola** – lano musí oběhnout celý kruh bez toho, aby se rozpojily ruce či rozvázalo lano.

Pochválíme třídu, jak jim to jde a zmíníme něco v duchu:

Na každém jednotlivém článku záleží, jinak byste to nedotáhli do konce. Pojd'me si tak zkusit ještě jeden takový úkol.

Necháme skupinu stále v kruhu, poprosíme je, aby každý udělal krok až dva vzad, vezmeme dlouhé lano, necháme ho jednoho člověka držet a oběhneme skupinu a oba konce svážeme tak, aby třída stále uvnitř kruhu z lana. Poprosíme je, ať pustí lano rukama a drží ho jen tím, jak se o něj opírají a napínají ho a dáme jim úkol, aby za stálého napínání lana a stálého kontaktu všech členů třídy s lanem vytvořili z lana čtverec. Když se jim to podaří, dáme pak jako další složitější tvar hvězdičku (ta se hodí, protože musí přijít na to, že zadání umožňuje, aby stáli u lana i z venku, musí se ho ale stále dotýkat).

Když se podaří tvar, zeptáme se, co by se stalo, kdyby z něho vystoupil člověk, který napíná roh. Samozřejmě by se to rozbilo. Pak se zeptáme na někoho, kdo jen stojí u rovné hrany – co by se stalo, kdyby udělal pár kroků kolmo na lano – tvar by se zničil, strana by se vyboulila. Na tom chceme ukázat, že na každém z nich záleží, každý z nich je důležitý a podílí se na společném výsledku, i když to třeba tak nevypadá.

Můžeme ještě doplnit povídání příkladem o „kecání ve třídě“:

Možná se vám stane, že vás budou učitelé okřikovat, jak jste hrozně hluční, ale vy budete mít pocit, že jste potichu. Každý z vás bude mít ten pocit, „vždyť jste jen něco pošeptali, to mluví ti druzí“. Ale když třicet lidí šeptá, je to pěkný binec. Je to jako by každý z vás teď udělal krok někam jinam, hvězdička už to nebude.

Můžete zkusit zakončit tím, ať každý doopravdy udělá krok někam jinam. (Agentura Wenku s. r. o., 2017a, s. 24–27)

Do aktivit je možné zapojit i třídního učitele. Volba je na něm, ale tato možnost by mu měla být rozhodně nabídnuta. Může se účastnit jen části, či všech dílčích her. Je dobré mu vysvětlit, že zapojení mu umožní první navázání bližšího kontaktu s žáky, může se o nich dovědět mnoho informací a především jim ukázat „svou lidskou tvář“, která bývá často zahalena výraznou autoritou. Učitele by instruktor nikdy neměl k ničemu nutit, ale výrazně

mu vysvětlit výhody zapojení. Dobré je také upozornit, aby žákům při řešení problémových úkolů neradil, ale byl pouze v pozici zúčastněného pozorovatele.

Je důležité, aby si instruktor uvědomil, že cílem není trápit žáky tak dlouho, dokud aktivitu nevyřeší. Právě naopak, žáci by měli odcházet se skvělým pocitem, že se jim aktivita podařila, neboť „táhli za jedno lano“. Instruktor jim tak může při aktivitě pomáhat a radit. Hlavní je, aby třída uspěla (Agentura Wenku s. r. o., 2017a).

7. 3. Příloha 3 – Příběh Krokodýlí řeka

V jednom království v jednom městě žili milenci – krásná Abigail a mužný Gregory. Městem protékala řeka plná krokodýlů, která město rozdělovala na dvě poloviny. Na pravém břehu žila Abigail, Gregory žil na levém. Jednoho jara nastaly prudké deště, řeka se rozvodnila a strhla most, který obě části města spojoval. Velká voda trvala dlouho a Abigail se čím dál tím víc stýskalo po Gregorym; byla smutná a přemýšlela, jak by se ke svému milovanému dostala. Žádná loď se neodvažovala na velkou vodu, jenom starý zkušený námořník Sindibád se svou bárkou to dokázal. A tak se za ním Abigail vypravila, aby jí pomohl. Sindibád souhlasil, ale jen pod podmínkou, že s ním Abigail stráví jednu noc. Abigail tento návrh velmi rozhořčil, polekala se a utekla. Běžela pryč a uvažovala, co má dělat. Napadlo ji, že půjde k jejich společnému dávnému příteli Ianovi a celou překérní záležitost s ním prohodí. Ian znal Abigail a Gregoryho již od dětství. Ian Abigail pozorně vyslechl, ale odmítl se k tomu jakkoli vyjadřovat, nechtěl s tím mít nic společného. A tak krásná Abigail musela rozhodnout sama. Samým steskem už byla celá utrápená. Po dlouhých úvahách s těžkým srdcem splnila Sindibádovu podmínku a ten ji, jak bylo domluveno, převezl přes krokodýlí řeku za Gregorym. Šťastné bylo shledání milenců. Po chvílích štěstí si Abigail postěžovala, jaké příkoří musela vytrpět, aby se mohli setkat. Gregory ovšem neměl pro její čin omluvu, velmi se rozhořčil a Abigail zapudil. Nešťastná Abigail utíkala pryč. Cestou potkala Slaga, který když viděl, že pláče, hned se ptal, co se přihodilo. Abigail mu vše vylíčila. Slag se zarazil, připadalo mu to jako velká nespravedlnost a rozhodl se, že Abigail pomstí. Vyhledal Gregoryho a surově ho zbil (Agentura Wenku s. r. o., n. d.).

7. 4. Příloha 4 – Modelové situace Scénky šikana

A/ „Třídní snaživec“

Pomůcky: cedule uvádějící scény (přestávka, zvoní, hodina dějepisu, později na obědě), stoly, židle, penál – předmět symbolizující penál

Role:

- 1) žák snaživec (S) = instruktor 1
- 2) žák popichovač (P) = instruktor 2
- 3) učitel/ka (U) = instruktor 3/ pedagog
- 4) dav – ostatní žáci (Ž) = 3 vybraní žáci

Rizika – upozornění: volíme jména aktérů, která se ve třídě nevyskytují!

Scénář:

Přestávka – scéna 1:

S sedí u stolu, přijde k němu P s dalšími Ž

P: Stando, dej nám opsat matiku.

S: Nedám. Já se s tím vždycky poctivě dělám a vy si to potom jenom opíšete a jste v pohodě!

P: Nedáš? Ty jsi pěkný sobec teda. Tak to my ti asi zas nedáme ten penál.

P bere ze stolu S penál a začne si s ním s dalším Ž házet. Zvoní, sedá si jako by nic a pokládá ho na svůj stůl.

Hodina dějepisu – scéna 2: vchází učitelka, žáci sedí v lavicích

U: Dobrý den. Kdo dnes chybí?

S: Martin.

P (nenápadně zaremčá): Práskač...

U: Díky. A kdo si pamatuje, co jsme probírali minule?

S (snaživě se hlásí): Vyprávěla jste nám o manželkách Karla IV.

U: Vidíte, jsem vám slíbila, že vám ukážu jejich obrázky a zapomněla jsem je vzít. Kdo mi skočí pro tu knížku do kabinetu?

S se hlásí.

P: Já vám tam skočím. Standa by se pak nemohl přihlásit na zkoušení a to by ho móc mrzelo. Jste říkala, že se bude dnes zkoušet, ne? (šklebí se na S)

U: No vidíš, to bych taky zapomněla.

Jiný Ž: Tak šup Stando, jdi.

Oběd – scéna 3: - všichni sedí u stolu a jedí (2 stoly – 2 + 2 žáci)

S (přichází a nese si ták a chci si sednout k prvnímu stolu, kde sedí P)

P: Tady není místo pro šprty.

S jde k dalšímu stolu.

Ž: Obsazeno...

Konec.

B/ „Skaut“

Pomůcky: cedule uvádějící scénu (škola v přírodě – svačina v jídelně), stoly, židle, mobily či předměty je symbolizující

Role:

- 1) žák skaut (S) = instruktor 1
- 2) žák popichovač 1 (P1) = instruktor 2
- 3) žák popichovač 2 (P2) = instruktor 3 / učitel
- 4) dav – ostatní žáci (Ž) = 2 vybraní žáci

Rizika – upozornění: pokud se např. ve třídě zajímá někdo o ornitologii, volíme jiné téma!, stejně tak pokud je někdo např. skaut, který se nezajímá o počítačové hry, zvolíme jiné téma či scénku úplně vynecháme!

Scénář:

Na škole v přírodě při svačině v jídelně. Skupina žáků (všichni krom S) sedí a „paří“ na mobilu hru, pátý (S) sedí stranou.

S: Roste tu spousta hub, tak se chci zeptat učitelky, jestli můžu jít na houby. Nechcete se někdo přidat?

P1: Houby? Že bychom si nasbírali nějaké magic mashrooms? (smích)

P2: Jasně a pak budeme castit spelly o pět levněji? (smích)

S udiveně kouká.

P1: No jo, skautík ani neví, o čem je řeč. (smích)

P2 (se smíchem): Jsem ho viděl tuhle pozorovat ptáčky.

P1: No jo, pozoruje je na stromech, páč vlastního nemá. (smích)

Ostatní Ž se smějí.

S odchází.

Konec.

C/ „Vánoční program“

Pomůcky: nejsou potřeba – pro jednotnost také použijeme ceduli uvádějící scénu „debata o vánoční besídce“

Role:

- 1) vypravěč uvádějící do scény (V) – učitel
- 2) diskutující žák/žákyně 1 (Ž1) – instruktor 1
- 3) diskutující žák/žákyně 2 (Ž2) – instruktor 2
- 4) 2 přihlížející žáci

Rizika – upozornění: volíme jména aktérů, která se ve třídě nevyskytují!

Hrají-li scénku instruktoři muži, je dobré nehrát komedii a předělat scénář na mužské role = slečna trapka je např. mistr trapák.

Scénář:

V: Třídní učitelka dala za úkol domluvit do zítřka, co se bude dělat poslední den před Vánoci. Žáci o tom o přestávce diskutují.

Ž1: Já bych udělala tradiční besídku. Přinesem cukroví a dárky a uděláme si vánoční atmosféru.

Ž2: No jo, co jinýho asi navrhne slečna trapka. To chce něco akčního, třeba lasergame.

Ž1: Co je trapnýho na tradicích?

Ž2: Ty jsi celá trapná. Asi jako to tvý předvádění o těláku. Když se netrefíš do míče, tak se k tomu necpi.

Ž1: Jako kdybys ty byla přebornice ve volejbale, když ani nevyskočíš na síť. A nechápu, co do řešení Vánoc taháš tělák.

Ž2: Ty jsi prostě pipna. S tebou se nedá nic řešit.

Dav: Holky nechte toho. Karlo nech si ty svý blbý kecy a pojďme o tom třeba hlasovat.

7. 5. Příloha 5 – Dotazník

Váš názor na adaptační kurzy v rámci prevence

V rámci adaptačních kurzů pořádaných Agenturou Wenku (<https://www.wenku.cz/adaptacnikurzy/adaptacni-kurzy-obecne/>) se snažíme o zapojení prevence šikany, která je poslední dobou výrazným tématem při prevenci rizikového chování ve třídách. Rádi bychom na toto téma znali Váš názor. Prosím Vás tak o vyplnění krátkého dotazníku, jehož výsledky budou hlavní součástí mé diplomové práce. Předem děkuji
Barbora Smyčková

*Povinné pole

1. Účastnil/a jsem se adaptačního kurzu s Agenturou Wenku: *

- Ano, jako třídní učitel/ka.
- Ano, jako doprovod (dozor / psycholog / výchovná poradkyně...).
- Ne, ale účastnil/a jsem se jiné akce s Agenturou Wenku zaměřené na třídní spolupráci (jednodenní teambuilding, aktivní poznávání, seznamovací den, třídnické hodiny...).
- Ne, ale účastnil/a jsem se jiného adaptačního kurzu.
- Ne, nikdy jsem se neúčastnil/a adaptačního kurzu.

2. Do jaké míry souhlasíte, či nesouhlasíte s níže uvedenými výroky? *

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Adaptační kurzy mají za cíl žáky seznámit.					
Když si žáci ve třídě důvěřují, je menší pravděpodobnost vzniku šikany.					
Adaptační kurz přispívá k rozvoji otevřené komunikace ve třídě.					
Adaptační kurzy svými aktivitami podporují pozitivní sociální klima ve třídě.					
Zapojení učitele do programu adaptačního kurzu napomáhá efektivnímu naplnění jeho cílů					
Pokud jsou žáci obeznámeni s projevy šikany,					

je větší šance, že ji dříve ohlásí učiteli.					
Adaptační kurz slouží také jako prevence šikany.					
Vzájemné bližší poznání učitele s žáky podporuje důvěru žáků k němu.					
Pozitivní sociální klima ve třídě přispívá k minimalizaci výskytu šikany.					
Žáci by měli vědět, které chování je již považuje za šikanu, aby ji dříve nahlásili učiteli.					
Nastavení třídních pravidel vzájemného chování mezi žáky podporuje minimalizaci projevů šikany.					