

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2017**

**KATEŘINA KULDOVÁ**

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



**Vliv adaptačních kurzů Atmosféry z. s. na minimalizaci  
šikany v adolescentních kolektivech Zlínského kraje**

Kateřina Kuldová

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lucie Vacková, PhD.

**Praha 2017**

**Prague College of Psychosocial Studies**



**The influence of adaptation courses of Atmosféra z. s. on  
minimizing bullying in adolescent collectives in the Zlin  
Region**

Kateřina Kuldová

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Lucie Vacková, PhD.

**Praha 2017**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce na téma „Vliv adaptačních kurzů Atmosféry z. s. na minimalizaci šikany v adolescentních kolektivech Zlínského kraje“, je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

V Praze dne 15. 4. 2017

.....

Podpis autorky

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Lucii Vackové, PhD., za metodické vedení, podnětné rady, cenné připomínky a trpělivost, které mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

Také bych ráda poděkovala respondentům výzkumné části za jejich ochotu, otevřenost a spolupráci, dále členům a šéfinstruktorům Atmosféry z s., za jejich pomoc a sdílení informací při získávání výzkumných dat k jednotlivým třídám.

V Praze dne 15. 4. 2017

.....

Podpis autorky

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá vlivem adaptačních kurzů, pořádaných organizací Atmosféra, z. s. (dále jen Atmosféra), na minimalizaci šikany v adolescentních kolektivech Zlínského kraje.

Tento vliv zkoumá především formou rozhovorů s třídními učiteli a žáky a snaží se nahlédnout danou problematiku z jejich vlastního úhlu pohledu, vnímání a nastavení.

První, teoretická část, se věnuje prevenci, šikaně, zážitkové pedagogice a dalším tématům, které se prolínají s výzkumnou částí bakalářské práce. Ta se sestává ze dvou případových studií tříd, které prošly adaptačním kurzem Atmosféry, v nichž se objevily počátky šikany.

## **Klíčové pojmy**

Prevence, šikana, zážitková pedagogika, adaptační kurz, adolescence, školní třída, sociální skupina, učitel, Atmosféra.

## **Annotation**

This bachelor thesis investigates the influence of adaptation courses provided by Atmosfera, z. s. (Atmosfera), on minimizing bullying within adolescent collectives in the Zlin region.

This investigation has been done using a qualitative research method- interview- with class teachers and students, and is looking at this issue from their point of view and their perception.

The first part of this study focuses on the prevention, bullying, experiential pedagogy and other related topics, all linked in the practical section of this research. The practical section is composed of two case studies gained from two independent classes. Both were clients of the Atmosfera company. These classes had previous history of initial stage of bullying.

## **Key words**

Prevention, bullying, experiential pedagogy, adaptation course, adolescence, school class, social group, teacher, Atmosfera.

# Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 PREVENCE A JEJÍ SPOLEČENSKÝ VÝZNAM .....	11
1.1 Primární, sekundární, terciární prevence .....	11
1.2 Prevence šikany v prostředí školy .....	12
1.3 Psychologické a poradenské služby.....	13
2 ADOLESCENCE.....	14
2.1 Charakteristika a vymezení období adolescence .....	14
2.2 Vývojové změny v období adolescence.....	14
2.3 Rizikové a problémové chování v období adolescence .....	17
3 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA .....	18
3.1 Pojetí sociální skupiny v sociální psychologii.....	18
3.2 Skupinová dynamika.....	18
3.3 Skupinová struktura, role, normy .....	19
3.4 Fáze vývoje skupiny .....	20
4 ŠIKANA .....	23
4.1 Vymezení pojmu.....	23
4.2 Charakteristika účastníků šikanování .....	24
4.3 Vývojová stádia šikany.....	25
4.4 Role učitele při postupu šetření šikany .....	26
5 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA .....	27
5.1 Definice zážitkové pedagogiky.....	27
5.2 Metody a prostředky zážitkové pedagogiky .....	28
5.3 O organizaci Atmosféra z. s. ....	29
5.4 Adaptační kurz.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST .....	32
6 PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	32
6.1 Výzkumný cíl.....	32
6.2 Výzkumné otázky .....	32
6.3 Výběr zkoumaných osob .....	32



6.4	Výzkumná metoda .....	33
6.5	Metodologický postup získávání údajů .....	34
6.6	Případová studie č. 1 .....	35
6.6.1	Informace ze závěrečné zprávy Atmosféry .....	36
6.6.2	Informace ze závěrečných evaluačních dotazníků .....	36
6.6.3	Odpovědi respondentů na výzkumné otázky .....	37
6.6.4	Společná témata vyplývající z rozhovorů zpětně mapujících situaci ve třídě .....	43
6.7	Případová studie č. 2 .....	44
6.7.1	Informace ze závěrečné zprávy Atmosféry .....	45
6.7.2	Informace ze závěrečných evaluačních dotazníků .....	45
6.7.3	Odpovědi respondentů na výzkumné otázky .....	46
6.7.4	Společná témata vyplývající z rozhovorů zpětně mapujících situaci ve třídě .....	51
6.8	Srovnání případových studií .....	52
6.9	Shrnutí zjištěných výsledků .....	54
	DISKUSE .....	56
	ZÁVĚR .....	58
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	59
	SEZNAM PŘÍLOH .....	1
	Příloha 1: Vzor informovaného souhlasu pro třídní učitelku: .....	1
	Příloha 2: Vzor informovaného souhlasu pro rodiče: .....	2
	Příloha 3: Otázky do polostrukturovaného hloubkového rozhovoru pro třídní učitelky: .....	3
	Příloha 4: Otázky do polostrukturovaného hloubkového rozhovoru pro žáky: .....	4
	Příloha 5: Reálný scénář kurzu pro případovou studii č. 1 ze závěrečné zprávy Atmosféry: .....	5
	Příloha 6: Výňatek ze zpracování evaluačních dotazníků pro případovou studii č. 1 ze závěrečné zprávy Atmosféry: .....	6
	Příloha 7: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu šéfinstruktorky: .....	7
	Příloha 8: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu třídní učitelky: .....	9
	Příloha 9: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu agresorky: .....	10
	Příloha 10: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu oběti: .....	11
	Příloha 11: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu nestranného žáka: ....	12

Příloha 12: Výňatek z polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s třídní učitelkou pro případovou studii č. 1: .....	14
Příloha 13: Reálný scénář kurzu pro případovou studii č. 2 ze závěrečné zprávy Atmosféry: .....	18
Příloha 14: Výňatek ze zpracování evaluačních dotazníků pro případovou studii č. 2 ze závěrečné zprávy Atmosféry: .....	19
Příloha 15: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu šéfinstruktorce kurzu: .....	20
Příloha 16: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu třídní učitelky: .....	22
Příloha 17: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu agresora: .....	23
Příloha 18: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu oběti B: .....	24
Příloha 19: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu nestranného žáka: ....	25

# ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si vybrala z důvodu několikaleté práce a zkušeností v organizaci Atmosféra, kde působím jako instruktorka adaptačních kurzů pro gymnázia, SŠ, SOŠ a učiliště. Zajímala mě délka a možnosti přesahu adaptačního kurzu do třídního společenství, ve smyslu úspěšné minimalizace šikany a získání podrobné zpětné vazby na tuto problematiku od konkrétních účastníků kurzu.

Bakalářská práce si klade za cíl zjistit, jestli má pořádání těchto kurzů skutečně vliv na minimalizaci šikany v adolescentních kolektivech. Dále je cílem práce zjistit, jakým způsobem vnímají dotazovaní zásahy ze strany instruktorů Atmosféry, ve srovnání se zásahy třídní učitelky.

V teoretické části práce se snažím o propojení poznatků z oblasti psychologie a zážitkové pedagogiky, v praktické části se zaměřuji na problematiku šikany na adaptačních kurzech z osobního úhlu pohledu účastníků samých, jejich názorů a vnímání.

Zážitková pedagogika je dnes velmi atraktivním a z mnoha stran zkoumaným, žádaným fenoménem v různých sférách působení lidské činnosti a teoretického zpracování. Bakalářská práce si neklade za cíl přinést nové teoretické poznatky z oblasti zážitkové pedagogiky, ani se nesnaží o velké výzkumné šetření, přenositelné na stávající populaci, či do statistického šetření problematiky, vzhledem k povaze a rozsahu práce. Práce přináší teoretické propojení a obohacení dané problematiky o důležitost psychologického aspektu. Práce by, díky poznatkům z podrobných případových studií výzkumné části, mohla sloužit jako důležité vodítko pro pochopení hlubší podstaty realizace adaptačních kurzů s využitím prvků zážitkové pedagogiky a zároveň by mohla posloužit i jako zdroj důkazu o síle působení, přesahu a smyslu tohoto typu práce s třídním společenstvím.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PREVENCE A JEJÍ SPOLEČENSKÝ VÝZNAM

V současné době se velmi posunuje hranice normy sociálně patologických jevů tak, jak ji vnímají děti a dospívající. Vlivem počítačových her, televize, internetu, medií, společenského tlaku na výkon, nedostatku času, stresu, způsobu komunikace, školního prostředí a dalších faktorů, narůstá přirozeně například agresivita a násilí v dospívajících kolektivech. Cílem prevence ve společnosti, je předcházení některým nežádoucím jevům a sociálnímu selhání, soustavou různých opatření. Mimo násilí se do této oblasti řadí například kriminalita, rasismus, prostituce, užívání návykových látek, aj.

Sociálně patologickým jevem se vyznačuje takové chování jedince, ve kterém jde především o nezdravý životní styl, o problém s udržováním hranice sociální normy, předpisů, zákonů a etických hodnot, jde o jednání a chování, které vyústí v poškození zdraví jedince, ale také poškození prostředí, ve kterém jedinec žije a pracuje, a ve svém důsledku pak může takové chování vést nejen k individuálním, ale i skupinovým, či celospolečenským poruchám a deformacím (Pokorný, Telcová a Tomko, 2003, s. 7).

### 1.1 Primární, sekundární, terciární prevence

Pokorný, Telcová a Tomko (2003, s. 7) uvádí, že primární prevence sociálně patologických jevů je souhrnem konkrétních aktivit a provedení, které jsou součástí každodenního života společnosti, a kterými se společnost snaží předcházet vzniku a následnému rozvoji těchto jevů, které poškozují jednotlivce a skrze ně i celou společnost.

Primární prevenci lze rozdělit na nespécifickou prevenci, která se věnuje nevyhraněné cílové skupině a specifickou prevenci, která se věnuje již určité části populace. Zaměřuje se na očekávaný problém ve chvíli, kdy se zatím neprojevil. Primární prevence by měla stavět na podpoře kladného sociálního chování a postojů. Dále existuje sekundární prevence, tzv. indikovaná, kam spadají jedinci se zvýšeným rizikem sklonu k sociálně patologickým jevům nebo také jedinci, u kterých již k těmto

projevům dochází, ale přesná míra závažnosti se zatím nedá stanovit. Terciární prevence se věnuje osobám, u kterých již došlo k sociálnímu selhání. (Matoušek, 2003, s. 164).

## 1.2 Prevence šikany v prostředí školy

Prevence šikany ve školním prostředí obsahuje řadu aktivit a opatření. Některé z nich jsou zaměřené na přímou prevenci šikany, jiné jsou brány jako obecné úkony přispívající ke zdravějšímu školnímu prostředí. Některé nebývají často dávány do přímé souvislosti se šikanou.

Říčan a Janošová (2010, s. 111 - 117) uvádí, že na úrovni školy jakožto celku jde především o vzájemnou solidaritu pedagogů, kdy je zapotřebí, aby mezi sebou fungovaly jednotlivé komunikační kanály v podobě třídních učitelů, učitelů řadových předmětů, školních metodiků prevence atp. A je také velmi důležité, aby se školní personál mohl spolehnout na vedení školy. Dále je důležité dodržovat organizaci a hustotu dozoru na chodbách během přestávek, v jídelně. Prostory je třeba hlídat strategicky, pravidelně, nejen na školních chodbách, ale také v odlehlých prostorech školního prostranství. Do hlídání prostor lze také zapojit starší, spolehlivé žáky. Dalším možným preventivním krokem je vytvořit školní řád tak, aby obsahoval výslovný zákaz veškerého jednání, rozuměného pod pojmem šikana. Je nutné, aby se o tomto řádu dozvěděl každý žák a také rodič. Dalším prostředkem je prostor pro etickou výchovu, jejímž prostřednictvím jsou žákům vštěpovány základní hodnoty, které jdou ruku v ruce s osobním příkladem učitelů. Je tedy třeba, aby si žáci toto téma nejen verbálně poslechli, ale aby jej také ve škole zažívali v každodennosti a přijali tak normu správného fungování společnosti. Důležitá je myšlenka úcty ke každé lidské bytosti a také hodnota rytířství- tzv. statečná ochrana slabých, která by měla být běžnou součástí školního fungování. Důležité je také otevřeně informovat žáky i rodiče o problému výskytu šikany a budovat tak prostor pro vzájemnou důvěru. S tím souvisí také téma vztahu mezi rodiči a pedagogy, kdy je opět potřeba dbát na důvěru a spolupráci. Autor považuje za velmi kvalitní řešení současné vztahové situace Občanské sdružení rodičů, které může tvořit rovnocenného partnera školnímu vedení. Existují osvědčené způsoby k soustavnému zjišťování stavu šikany na škole. Dalším krokem je poté prevence na úrovni jednotlivých tříd, sestávající především z anonymního dotazníku zjišťujícím zamoření šikanou a sociogram bez ohledu na to, zda se ve třídě šikana pedagogům jeví, či nikoliv. Velmi účinné je také vytváření pedagogické komunity, či víkendové

zážitkové programy pro třídní společenství. Poslední rovinou je prevence na úrovni jednotlivců, ve které jde především o individuální sledování potenciálních obětí a také o pravidelné individuální rozhovory se všemi žáky třídy.

Základní myšlenkou prevence šikany je vytvoření bezpečného prostředí a pohody ve třídě pro všechny žáky. Vytvořit třídu, ve které vládne řád a spravedlnost. Tyto hodnoty je třeba přinášet převážně třídním učitelem a celým učitelským sborem. Pokud ze strany učitelů nebude snaha o vytvoření a udržení zdravého třídního společenství, snadno se vytvoří prostor pro nežádoucí jevy, které mohou vyústit v šikanu. Změna v nastavení třídního společenství tedy nezačíná u žáků, ale u učitelského sboru.

### **1.3 Psychologické a poradenské služby**

Vyřešení šikany ve třídě je jedna věc, stejně tak důležitá je ovšem následná starost a ošetření vztahů mezi žáky v rámci třídního společenství. Šikanou bývá poškozený často celý kolektiv, ne jen oběť, či agresor. A právě tato následná starost bývá školou často podceňována.

Jednou z možností je pomoc kvalifikovaných externistů. Ale cílené a systematické ošetření je možné také ze strany pedagogů. Mimo pedagogický zásah existují pro následnou péči o potřebné žáky, mimo jiné, například možnosti psychologického vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně, vhodné ke zjištění psychického poškození daného jedince, opakovaná klinicko psychologická setkávání, psychoterapie, existuje také několikaměsíční psychologická péče pro žáky zasažené šikanou ve formě dětských skupin. Agresoři bývají někdy přemístěni do diagnostického ústavu a jsou zařazeni do evidence OSPODu (orgán sociální a právní ochrany dítěte). Pořádají se také nejruznější zážitkové pobyty mimo školní prostředí pro celý třídní kolektiv. Dále existují terapeutické, či poradenské služby pro rodiče zasažených dětí, či terapie pro celou rodinu. Rodičům se obecně doporučuje poradit se s psychologem, který navrhne další možné postupy pro šetření situace v rámci individuálního zásahu dítěte.

## **2 ADOLESCENCE**

### **2.1 Charakteristika a vymezení období adolescence**

Pojem adolescence je odvozen z latinského slova *adolescere*, což znamená dorůstat, dospívat, mohutnět. Jako termín pro označení určitého životního období člověka, bylo toto slovo poprvé použito v 15. století. Za adolescenci tedy lze považovat celé období mezi dětstvím a dospělostí (Macek, 1999, s. 11 - 12). Macek (2003, s. 12) se spolu s Langmeierem a Krejčířovou (2006, s. 143) shodují na časovém vymezení období adolescence od 15 do 22 roku života. Vágnerová (2008) hovoří o období dospívání, které člení na období pubescence, trvající v rozmezí od 10 do 15 let a období adolescence, zahrnující 15. až 20 rok života.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 143) se jedná o období, kdy dochází k dovršení reprodukční zralosti a ustalování tělesného růstu. Dochází k rychlým změnám v oblasti role jedince ve společnosti. V návaznosti na tento fakt dochází k prudkým změnám v oblasti sebepojetí atp.

Adolescence je zajímavým vývojovým obdobím z hlediska zařazení do společnosti. Adolescent je často vnímán jako někdo, kdo ještě není dospělým, ale zároveň už není dítětem. Vlivem nároků společnosti se lidé v tomto věku formují a postupně tak zdolávají propast mezi těmito dvěma světy.

### **2.2 Vývojové změny v období adolescence**

V tomto období se začíná upozadovat biologický vývoj jedince, který již není tak silně se proměňující, jako například v období puberty. Naopak se v tomto období již pomalu ukončuje tělesný růst, dochází k postupnému zklidnění, co se tělesných změn týče. Ovšem velmi důležitým fyziologickým jevem v období adolescence je proces dozrávání mozku v období sedmnáctého roku života.

Na síle začínají získávat naopak stránky psychologické, či sociologické. V období dospívání dochází, dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 142) k postupným změnám dochází například v podobě nových pudových tendencí, skrze které hledá mladý člověk způsob, jak je uspokojit, či kontrolovat. Může docházet k emoční labilitě, či roztříštěné pozornosti, která je provázána s nástupem vyspělého způsobu myšlení a vnímání. V období adolescence jde po psychologické stránce především o dosažení autonomie.

Snahu o vymanění se a odlišení adolescentů lze sledovat například snahou o vytváření si vlastních znaků, specifickou subkulturu s odlišným způsobem vyjadřování. Liší se často oděvem, úpravou vzhledu, někdy dospívající zakládají různá formální i neformální seskupení. Kritický způsob myšlení k sobě i druhým, či další adolescentní projevy, na první pohled vymezujícího se způsobu života vede právě k tomuto cíli. Po stránce sociální dochází ke změnám v odlišném chápání a očekávání jedince společností, co se týče chování, výkonnostního nastavení, role a vlastního sebepojetí adolescenta, které je v tomto období značně variabilní, je testována jeho odolnost a odvaha. Mění se vývoj základních schopností a dovedností jedince, mění se zájmy, kognitivní vývoj, způsob myšlení, emoční vývoj, vztah k rodině, ke kamarádům, ke škole, mění se způsob navazování vztahů, sexualita aj.

Je třeba si uvědomit, že mluvíme-li o jednotlivých složkách, či oblastech lidského zrání, nejedná se o oddělené systémy. Proces tělesného zrání jde ruku v ruce se změnami v oblasti psychiky, či socializace. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 142) se však nejedná o příčinnou podmíněnost, jde pouze o souběžnost a částečnou vzájemnou závislost. Proces psychických a sociálních změn je totiž vždy ovlivňován řadou dalších faktorů majících vliv na vývoj jedince. Velkou roli ve vzájemné propojenosti hraje například pohlavní zrání, které má vliv na hormonální změny, na nervový systém. Tyto změny mají vliv například na proporční změny těla jedince, na které může člověk reagovat různě. A tyto reakce se poté mohou odrážet v sociálním světě každého adolescenta. Mohou ovlivňovat způsob, jakým se jedinec vztahuje ke světu, jak svět vidí a jak jej svět přijímá. O propojenosti tak důležitého faktoru, jakým je například způsob výchovy jedince společností, rodinou, přáteli, ani nemluvě. Stejně důležitou roli zastávají také faktory ekonomické, kulturní, pedagogické aj.

Veškeré vyjmenování změn a snaha o vymezení období dospívání, je pouhou snahou o lepší pochopení a nalezení souvislostí a propojeností, vlivů okolností na danou problematiku. Ve skutečnosti je vývoj jedince natolik individuální, že nelze brát dozrávání a jeho vlivy za jasně dané a předurčené. Můžeme se řídit určitým způsobem některými danostmi postupného utváření člověka na cestě k individualitě, nicméně při práci s touto věkovou skupinou je třeba mít na paměti různost a rozmanitost způsobu dospívání, vztahování se k sobě a chápání světa okolo nás. Je třeba dívat se na člověka jako na jedinečnou, neopakovatelnou bytost a brát tak celé rozdělení a vymezení problematiky adolescence a dospívání obecně, s nadhledem. A je důležité uvědomit si



tlak a rozporuplnost, kterou v sobě prožívá ne jeden adolescent, vlivem různých světů, názorů, postojů. Nároky na jedince v tomto věku se neustále navyšují a tak je pro práci s touto cílovou skupinou za potřebí stále více přípravy, je třeba poskytnout dospívajícím čas, možnost rozhledu, prostor pro nalezení jejich postavení ve světě, prostor pro nalezení autentického způsobu bytí. A v neposlední řadě je třeba poskytovat adolescentům v tomto životním období ochranu a určitý druh jistoty a místa, kam se mohou kdykoliv vrátit.

Tento způsob práce ve smyslu poskytování a dávání prostoru adolescentům je velmi důležitý také z toho důvodu, že na mladé dospívající lidi působí čím dál více dnešní téměř neomezené množství možností. Je třeba, aby se mladý člověk zorientoval v této přemíře všeho a našel si svou vlastní jedinečnou cestu. V jeden den může člověk pracovat, studovat, cestovat a dělat cokoli, co jej jen napadne. A z tohoto důvodu je třeba udržovat mladé lidi na cestě tázání, hledání pravé podstaty jejich bytí tady a teď, na cestě za hledáním individuálních priorit a nastavení. Při práci s mladými lidmi je dobré být pomocníkem, průvodcem na cestě, který mladým lidem neukazuje cestu, nechává je, aby si sami našli cestu nejlepší možnou pro ně samé, jen jim pomáhá držet se na zpevněné cestě a neupadnout do strmého srázu.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 162) se podrobně zamýšlejí nad vývojem identity a způsobu sebepojetí v období adolescence. Je to období velkého hledání a touhy po tom, zjistit, kým jsem, jaký je můj úkol na tomto světě, jaký to má všechno smysl. Jaký jsem, kam patřím, kam směřuji, co je pro mě důležité, v čem jsem jedinečný, atp. Hledání sebe sama, své vlastní identity, často doprovází aktivní experimentování, ujasňování postkonvenční úrovně, spirituality a duchovní orientace. Tuto kapitolu životního zrání lze považovat za úspěšnou ve chvíli, kdy postupně dojde k psychické diferenciaci a psychické nezávislosti jedince.

Nalézání vlastní jedinečnosti znamená, dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 163), odlišit se jasně od druhých. Toto nalézání je proto spojeno se snahou získat samostatnost, nezávislost na rodičích a na společenské uplatnění. Mnohé negativní vnější projevy adolescentů i přehánění rozdílů a konfliktů s rodiči v dospívajícím období, jsou pouhým projevem nejistoty mladého člověka v otázce identity a jsou obranou proti této úzkosti. Hlavním cílem konfliktního chování je často snaha o získání odezvy okolí a ujištění se o hodnotě sebe sama. Této nejistotě by měl být výchovný přístup rodičů i učitelů vždy přizpůsoben.

### 2.3 Rizikové a problémové chování v období adolescence

Mezi problémy v období dospívání se často řadí rozpory. Rozpory mezi fyzickou a sociální a osobnostní zralostí jedince, rozpor mezi společenskou rolí a vnímáním sebe sama, mezi hodnotami rozlišných mladých a starších generací, rozpor mezi hodnotami a postoji daného jedince, rodiny a vnější společnosti aj. A i když dle Macka (1999, s. 96) není adolescence již obdobím velkých zvrátů a krizí, je obdobím velmi citlivým a náchylným k rozvoji tzv. rizikového a problémového chování. Na toto chování má vliv nespočet různých faktorů, nejrůznější povahy, záleží také na specifické genezi, navíc často dochází ke vzájemnému prolínání a ovlivňování těchto způsobů vztahování. Značnou roli hraje také fáze vývoje adolescence, ve které se jedinec nachází. Z těchto a dalších důvodů je velmi těžké popsat, které psychologické charakteristiky souvisejí s daným způsobem problémového, či rizikového chování.

Obecně lze do této oblasti zařadit páčání trestné činnosti, agresi, násilí, šikanu, týrání, užívání drog, sexuální rizikové chování, poruchy příjmu potravy, sebevraždy aj. Dle Sobotkové a kol. (2014, s. 58-59) je důležité při současném názoru na rizikové chování adolescentů nahlížet také vývojové hledisko, na základě kterého není rizikové chování výsledkem působení negativních vlivů pouze z minulosti, nýbrž jde o dynamický, vyvíjející se proces, na němž se podílí nejen minulost, ale také přítomnost a budoucnost. Někteří autoři považují rizikové chování v období dospívání za zcela normální, běžnou součást vývoje. Velká část mladých lidí se na své životní cestě zapojuje do některé z forem rizikového chování, nicméně v dospělosti poté tento druh antisociálního chování většinou spontánně odezní. K těmto přechodným stádiím patří například porušování pravidel, drobné krádeže, fyzické souboje, výtržnictví, vandalismus atp. Tento způsob vztahování se ke světu je některými autory dáván do spojitosti se způsobem řešení jednotlivých úkolů. Toto rizikové chování může mít přímou souvislost například s potřebou osamostatnění, převzetí dospělé role, hledání vlastní autenticity aj. Pouze u malé části populace jsou antisociální způsoby chování a jednání přítomny u daného jedince po celý život. Z řady výzkumů, provedených od konce osmdesátých let minulého století, vyplývá, že se většinou jedná pouze o přechodnou fázi, jakožto součást vývoje.

## 3 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

### 3.1 Pojetí sociální skupiny v sociální psychologii

Sociální psychologie věnuje studiu sociálních skupin velké množství svých sociálně psychologických výzkumů. Aniž bychom si to uvědomovali, právě sociální skupiny tvoří prostředí, jehož jsme součástí, které nás utváří a ovlivňuje. Vždy jsme členem některé ze sociálních skupin.

*„V nejširším významu se jako skupina označuje určitý počet lidí (množina lidí), kteří mají něco společného ... v sociální psychologii se pojem sociální skupina používá jen k označení určitého počtu jedinců, kteří tvoří vnitřně a funkčně propojený celek. Množiny lidí, které mají sice něco společného, ale netvoří vnitřně funkčně propojený celek, se podle jejich povahy označují jako seskupení, anebo sociální kategorie“* (Výrost a Slaměník, 2008, s. 321).

### 3.2 Skupinová dynamika

Skupinová dynamika se zabývá působením skupinových procesů na jednání jednotlivých členů a zákonitostmi interakce mezi jednotlivci i skupinami.

*„Souhrn skupinového dění a interakcí ... skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil působících ve společném sociálním prostředí ... je dána veškerým skupinovým děním, cíli, normami skupiny, její strukturací, pozicemi, rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny“* (Kroupová, 2016, s. 301).

Úkolem instruktora na zážitkovém kurzu je sledovat strukturu vývoje skupiny, role, normy, vedení a rozhodování, stupeň konflikt ve skupině, způsob, jakým skupina přistupuje k řešení úkolů, role a projevy jednotlivých členů společenství. Instruktor by si měl položit tři základní otázky. Za první kde se skupina nachází (charakteristiky skupiny, role, vývojové stádium, aktuální skupinové procesy aj.), dále kam chci jako instruktor skupinu dovést a jakým způsobem. Na základě toho instruktor volí efektivní cílený způsob a metody práce s dynamikou dané skupiny.

### 3.3 Skupinová struktura, role, normy

Dle Výrosta a Slaměníka (2008, s. 322) je skupinová struktura jinými slovy vnitřní uspořádání skupiny. Toto uspořádání je výsledkem tvoření členů skupiny a tento systém utváření a fungování sžití dané skupiny se stává jedním z charakteristických znaků fungování skupiny. Tento proces utváření skupiny a jejích vztahů bývá často velmi rychlý. Jedinci si ve skupině nachází své místo, učí se spolu žít. Problematika struktury skupiny tak velmi úzce souvisí s problematikou vývoje skupiny. Utváření skupiny také silně ovlivňuje fakt samotné jedinečnosti každého člena tvořícího danou skupinu. Tyto procesy a vztahy ovlivňující složení skupiny tvoří nejen zmiňovaná jedinečnost a individualita členů, patří sem také samotný počet jedinců, věk, pohlaví, úroveň rozumových schopností aj.

Skupinová role je jedním z prvků tvořících strukturu skupiny. Novotná (2010, s. 38) do problematiky skupinové struktury dále řadí skupinové pozice, otevřenost a efektivitu dané skupiny. Faktem je, že v rámci skupinového fungování nezaujímají všichni členové skupiny stejnou roli. Dle Mikuláščíka (2015, s. 278) je v pojmu skupinová, či sociální role zahrnuta míra funkce jedince v sociálních interakcích. S pojmem role dále souvisí pojmy, jako například společenská pozice, společenský status, či společenská norma, které velmi silně ovlivňují zařazení jedince a jeho roli ve skupině. Pozice ve skupině se dá pro zjednodušení určit za pomoci dvou základních faktorů. A to mírou oblíbenosti a mírou osobní moci. Podle míry oblíbenosti můžeme mluvit o skupinových rolích daných jedinců, kterými jsou například populární osoba, oblíbená osoba, osoba akceptovaná, trpěná, či mimostojící osoba. Dle faktoru míry moci můžeme mluvit o rozdělení rolí na vůdce, pomocníka, soupevníka. Odborníka či experta, moralistu, opozičníka. Na skupině se často vyskytují také tzv. periferní role, které s sebou nesou označení, jako například černá ovce, outsider, drahoušek, šašek, bavič, umíněné děčko, monopolista, či hvězda.

Toto rozdělení je pouze jedním z několika různých možných náhledů na problematiku skupinových rolí. Pravdou však zůstává, že role na skupině se až tolik nemění, či nestagnují spolu s vývojem, či stagnací skupinové dynamiky, mění se spíše úplnou změnou skupiny, změnou cílů, či složení daného společenství atp., protože role souvisí s našimi postoji, s určitými způsoby chování, s osobnostním nastavením, se způsobem a reakcí řešení konfliktů, situací a s celkovým vztahováním se ke světu jednotlivých členů, bez ohledu na aktuální vývojovou fázi skupiny. Z pozice instruktora

je základem pro práci s rolemi v malé skupině, vedení skupiny k akceptaci a přijímání rolí jednotlivých členů, ale také hledání rolových konfliktů a využití tak potenciálu dané skupiny, pojmenování těchto procesů aj.

Skupinové normy jsou další složkou utvářející sociální skupinu. Jsou to nepsané, neformální zásady, které utváří způsob, jakým skupina dosahuje vytyčených cílů, ovlivňují také formu skupinových procesů. Mají za následek podporu, či nesouhlas s různými způsoby jednání a chování. Normy skupiny nejsou statické a vyvíjí se během skupinových interakcí. Je důležité mít na paměti, že každá skupina má jiné normy, pozitivní i negativní, a je třeba tyto normy akceptovat. Zároveň je však třeba si uvědomit, že některé normy mohou být v rozporu například s posláním, či cílem dané skupiny.

Dle Novotné (2010, s. 22-23) vyjadřuje skupinová norma očekávané skupinové jednání, které je dáno zvykem a obvyklostí. V sociální normě je zakotveno „normální“ jednání členů skupiny, s předpokladem respektování většiny norem jednotlivými členy. Funkčnost skupinové normy můžeme hodnotit na základě množství tolerance, či deviace v rámci skupiny. Při správném fungování skupiny většina členů danou normu respektuje a deviantů je menšina.

*„Ze skupinové hodnotové soustavy a orientace vycházejí nejen skupinové potřeby, ale též skupinové normy, které se spojují do skupinových postojů“ (Novotná, 2010, s. 22).*

Dle Hayese (2005, s. 30) je jednou ze základních funkcí lidského vnímání snaha věci klasifikovat. Což je podstatou sociální identifikace. Pokud se jedinec neidentifikuje s danou skupinou, skupina jedinci neposkytuje úctu, je možné skupinu opustit, či změnit vnímání dané skupiny. Lidé si přejí, aby jim skupina přinášela pocit sebeúcty a na základě toho se ke skupině vztahují.

### **3.4 Fáze vývoje skupiny**

Sociální skupiny procházejí od svého vzniku různými vývojovými stádii a s tím souvisejícími změnami. Tyto stádia se vyznačují určitými přibližně stejnými znaky s fázemi, nezávisle na tom, o jakou skupinu jde. Organizace Atmosféra při svém interním vzdělávání vychází z modelu B. W. Tuckmana, který předpokládá několik

víceméně totožných fází a charakteristických rysů, společných každému skupinovému soužití.

Tuckmanova koncepce vychází z popsání vývoje skupiny ve dvou základních rovinách činnosti a existence členů skupiny. První rovinou je sociálně emocionální sféra, která zahrnuje chování a vzájemné vztahy členů skupiny. Tato rovina je pojmenovaná jako struktura skupiny z interpersonálního hlediska. Tato sféra prochází fázemi testování a závislosti, konfliktem uvnitř skupiny, vývojem soudržnosti skupiny a funkční rolí vztahů. Druhou rovinou je úlohově orientovaná činnost, ve které jde především o obsah interakcí při řešení společných skupinových úloh aj. Druhá rovina prochází fázemi orientace a testování, emocionálními reakcemi na požadavky úkolů, otevřenou diskuzí a fází objevení řešení. Všechny fáze v obou sférách vývoje probíhají souběžně, navzájem se ovlivňují, souvisí spolu a jsou na sobě závislé. Následně byly popsány čtyři vývojové fáze vycházející z modelu postupného vývoje obou stránek, ke kterým byla později přidána poslední, pátá fáze (Výrost a Slaměník, 2008, 327). Tento model má lineární povahu a časové trvání jednotlivých fází je různé. A i přes tento fungující model je třeba mít na paměti individuální nastavení jednotlivých členů skupiny, s jejich individuálními potřebami.

**1. Forming (fáze formování)** - Fáze tvorby skupiny, seznamování se se členy skupiny, se společnými úkoly aj. V této fázi je znát nejistota, vzájemná závislost. Skupina je v této fázi hodně zaměřená na cíl. Role ve skupině nejsou, dochází k postupnému testování dostupných rolí pro sebe a pro ostatní. Členové hledají témata, která je spojují, ze skupiny může být patrné vymezování se vůči okolí, umlčování konfliktů, minimální snaha o vymezení se, často až nepřirozený souhlas, nucený humor aj. Instruktor je v této fázi vnímán skupinou jako autorita a má pozitivní roli. V této fázi je důležité posilovat důvěru a budování dobrých vztahů mezi členy skupiny, tvorba maximálně vstřícné atmosféry. Role instruktora musí být podporující ke členům v náročných, či nejistých situacích, spolu s oceňováním a akceptováním každého individuálního přínosu pro skupinu. Je třeba pracovat se skupinou na přijetí možnosti osobního risku, vytvoření prostředí pro otevřenou komunikaci, kritickou zpětnou vazbu a sebereflexi. Vhodné herní programy pro danou vývojovou fázi je takový, který obecně popisuje osobní a týmové preference s možností mírného přesahu směrem k individu a programy, které obecně popisují a tematizují role ve skupině.

**2. Storming ( fáze bouření )** - Pro tuto fázi jsou charakteristické konfliktní situace, řešení rozdílů, ventilování nespokojenosti. Členové týmu se snaží o prosazení vlastních zájmů a uspokojení osobních potřeb, mezi členy vzniká napětí a nesouhlas. Členové jsou často v hodnotící roli, bez počáteční euforie, nezávislí. Důležitý je proces, ne cíl. Může docházet k opouštění či změně rolí, k otevřenější zpětné vazbě, k negativnímu vnímání skupiny, k emočně vypjatým situacím. Instruktore je často vnímán negativně, jako zdroj konfliktu a v této fázi zatím chybí mechanismus pro řešení. Skupinu lze posílit vytvářením bezpečného prostředí pro vyjednávání a facilitaci konfliktu. Vhodné jsou aktivity pro celou skupinu, pro zkoumání tolerance osobnostních rozdílů a nedestruktivní ventilaci emocí a kvalitní zpětnovazební programy. Instruktore je více v pozadí, snaží se neovlivňovat skupinu.

**3. Norming ( fáze normování )** - V této fázi dochází ke tvorbě očekávání, shodě ohledně norem, cílů a potřebných rolí. Účastníci potřebují pocit bezpečí a reálný pohled na skupinu. Hlavní role jsou přiděleny a probíhá jejich potvrzení. Dochází k vyšší vzájemné toleranci, jasné struktuře a ochotě ke změně. Skupinu lze podpořit zapojením všech členů s využitím všech rolí a intenzivní interakce. Je třeba zajistit dořešení klíčových témat. Ideální jsou programy zaměřené na role, cíl, osobní výpovědi, zpětnovazební, málo strukturované aktivity.

**4. Performing ( fáze optimálního výkonu )** - Jedná se o nejvýkonnější fázi skupiny s efektivním fungováním. Konflikt je nahlížen jako příležitost k rozvoji. Skupina má společný cíl a jsou vyvážené složky cíle, procesu a účastníků. Skupina má vytvořené a přijaté role ve skupině, respektují vůdce, jsou vytvořeny důležité skupinové procesy a existují kontrolní mechanismy. Instruktore je vnímán už spíše jen jak facilitátor. Problém může nastat ve chvíli vyvstání nedořešených témat z předešlých fází vývoje skupiny, dále v situacích nepodpory členů, či vůdce, ve chvíli porušení norem, či změny složení skupiny. Vhodné jsou aktivity podporující upevnění rolí a možnosti spolupráce. Dále programy akční, nevšední, programy ve speciálních podmínkách, s alternativním průběhem aktivity.

**5. Adjourning ( fáze ukončení )** - Poslední fáze vývoje skupiny, kdy dochází k rozchodu, rozpadu, členové se uvolňují z vytvořených vazeb. Patří sem například rozpuštění pracovního týmu po ukončení projektu, rozpad třídy s přechodem na SŠ, VŠ aj.

## 4 ŠIKANA

### 4.1 Vymezení pojmu

Definice šikany od Říčana a Janošové (2010, s. 21) říká, že šikana znamená ubližování někomu, kdo se nemůže nebo z nějakého důvodu nedovede bránit. Běžně je za šikanu považováno opakované jednání, nicméně v závažných případech lze za šikanu označit i jednorázový incident, s hrozbou možného opakování. Mezi agresorem a obětí existuje osobní asymetrický vztah moci. V základním rozlišení lze mluvit o šikaně přímé a nepřímé. Do oblasti přímé šikany spadají především různé formy násilí – způsobování bolesti, ponižující tělesná manipulace, braní a poškozování osobních věcí, slovní napadání, zotročování aj. Nepřímá šikana je založená na sociální izolaci obětí. Šikana může vznikat jak z přímé, tak z nepřímé šikany. Nepřímá šikana bývá někdy mnohem horší, a trýznivější, než šikana přímá.

Kolář (2001, s. 27 – 35) uvádí trojrozměrný praktický pohled na šikanování. Prvním způsobem náhledu na problematiku je šikanování, jako nemocné, tzn. patologické chování (behaviorální pohled), kde autor definuje šikanu jako stav, kdy „jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“ (Kolář, 2001, s. 27). Šikanu z pravidla doprovází také nepoměr sil, samoučelnost převahy agresora nad obětí. Problém rozpoznání šikany je, že často není vidět, je skrytá. Z hlediska trojdimenzionální mapy lze šikanování členit na přímé a nepřímé, dále fyzické a verbální, třetí úroveň tvoří rozlišení šikany na aktivní a pasivní. Z těchto tří dimenzí vzniká osm druhů šikanování. Patří sem šikanování fyzické přímé aktivní, fyzické aktivní nepřímé, fyzické pasivní přímé, fyzicky pasivní nepřímé, verbální aktivní přímé, verbální aktivní nepřímé, verbální pasivní přímé a verbální pasivní nepřímé. Druhým způsobem náhledu je šikanování jako závislost (psychodynamický pohled), při kterém jde o vzájemný vztah mezi agresorem a obětí. Tento rozměr šikanování již není viditelný vnějším pozorováním. Tento vztah funguje na principu skrytí vlastního strachu tím, že využiji strachu druhého. Tento princip potom dělí žáky ve třídě na silné a slabé. A tento strach se mezi agresorem a obětí neustále přelévá a mezi těmito žáky vzniká velmi silná vazba. Je důležité pochopit tento rozměr vzájemné závislosti, jeho principy a způsoby fungování, abychom dokázali šikaně porozumět. Třetím rozměrem je šikanování jako



porucha vztahů ve skupině, ve kterém je kladen důraz na to, aby člověk pochopil šikanování jako onemocnění celé skupiny. Rizikové faktory přispívající k rozvoji šikany

Mezi hlavní faktory patří rizikové osobnostní charakteristiky, kam se řadí nejen iniciátor a oběť šikany, kteří přinášejí nejrizikovější faktor, ale také ostatní členové skupiny a třídní učitel. Celý následný vývoj možné šikany ve třídě je ovlivněn třídou samotnou. Její stabilitou pozitivního nastavení skupinové dynamiky, hloubkou vztahů, schopnosti objektivního zhodnocení situace, postoji žáků na problematiku šikany a celkovou prací se třídou ze strany školy. Dále hraje velkou roli osobnost třídního učitele, u kterého se může vyskytnout celá řada nedostatků majících potom vliv na páchání škod na třídní společenství. Dalším faktorem je časté nepreventivní prostředí, kdy vývoj šikany ve třídě závisí na síle a způsobu působení nejbližšího okolí. Vždy záleží na konstelacích dané skupiny a na osobnosti pedagoga. Do zmiňovaného prostředí lze zařadit všechno, co agresory a celou třídu obklopuje. Mezi další faktory patří samozřejmě působení rodinného prostředí, kamarádi a skupiny v mimoškolním prostředí, společnost, role pedagoga v školském systému, způsob nahlížení, zkušeností a jednání školy v rámci šikanování aj. (Kolář, 1997, s. 53).

## 4.2 Charakteristika účastníků šikanování

Jak již bylo zmíněno, osobnostní charakteristiky účastníků šikanování jsou jedním z hlavních faktorů ovlivňujících nastavení třídního společenství. Agresor může mít prvotní motivy k agresii z důvodu upoutání pozornosti, dále například zabíjení nudy, roli může hrát také žárlivost, snaha vykonat něco velkého atp. Kolář (2001, s. 86) rozlišuje tři typy agresorů. *První typ – hrubý, primitivní, impulzivní typ, se silným energetickým přetlakem a kázeňskými problémy ... druhý typ – velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný ... třetí typ – tzv. „srandista“, optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, nezřídka oblíbený a vlivný“* (Kolář, 2001, s. 86 – 87). Naopak oběti šikany se leckdy stát jakékoliv dítě. Pro zjednodušení uvádí autor podskupiny obětí, do kterých se řadí například oběti „slabé“ s tělesným či psychickým handicapem, oběti silné a v podstatě nahodilé, oběti, které jsou deviantní a nekonformní a také žáci, kteří jsou s tzv. životním scénářem oběti (Kolář, 2001, s. 89).

### 4.3 Vývojová stádia šikany

Vývoj šikany dle Koláře (2001, s. 35 – 47) je členěn do pěti vývojových stupňů a každý z nich s sebou nese specifickou potřebu zásahu. Sám autor v knize dále uvádí jisté odchylky od existujícího schématu, které je nutné znát a uvědomit si, že teoretický model nelze vztáhnout na všechny případy šikanování. Jednotlivá stádia šikany jsou vlastně postupným vývojem způsobu bytí v napadené skupině, kdy skupina směřuje stále blíže k totálnímu přijetí postojů, norem a hodnot šikanování.

**První stádium (zrod ostrakismu)** – *„jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají j, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet „drobné“ legrácky atp.“* (Kolář, 2001, s. 36). Je třeba mít na paměti, že šikana se může zrodit v téměř každém kolektivu, podmínky pro jeho vznik mohou být zcela běžné, iniciátory mohou být obyčejní lidé, děti.

**Druhé stádium (fyzická agrese a přitvrzování manipulace)** – Ostrakismus se může přehoupnout do dalšího stádia například tím způsobem, že ostrakizovaný žák začne sloužit jako zdroj úlevy pro některé své spolužáky, například při náročných situacích, stresových situacích ve třídě. Dalším důvodem může být přirozeně větší množství agresivních silných jedinců, kteří se sejdou v jednom kolektivu, a kteří násilí berou jako svůj způsob chování a jednání k uspokojování vlastních potřeb. Následující vývoj šikany závisí na nastavení skupiny jakožto celku.

**Třetí stádium (klíčový moment, vytvoření jádra)** – Vytvořením pevné skupinky agresorů začne systematická spolupráce šikanování obětí. Nejčastěji si agresoři vybírají osvědčené ostrakizované žáky. Ve školní třídě se v tomto stádiu mohou objevit dvě více méně vyrovnané skupinky lidí, kdy jedna část má stále náhled na situaci a svým jednáním proces někdy pozastaví, málokdy se ale stane, že by tato skupinky byla z dlouhodobého hlediska, bez zásahu vnějšího okolí, silnější, než skupina agresorů.

**Čtvrté stádium (většina přijímá normy agresorů)** – pokračování činnosti agresorů. Normy agresorů se ve třídě začínají stávat nepsaným zákonem. Tímto nátlakem dojde ke změně fungování třídního společenství, kdy se třída začne zevnitř rozpadat a všichni žáci začínají žít svým světem ve světě, kde přestávají fungovat hranice nastavované vnějším okolím.

**Páté stádium (totalita neboli dokonalá šikana)** – Tzv. stádium vykořisťování, v tomto stádiu již panuje ve třídě v podstatě totalitní režim se všemi náležitostmi. Toto stádium šikany se může vyskytovat také na školách. A to v situacích, kdy vůdce jádra agresorů je sociometrickou hvězdou třídy (Kolář, 2001, s. 40).

#### **4.4 Role učitele při postupu šetření šikany**

Základním schématem dle Říčana a Janošové (2010, s. 79) je rozhovor s informátory a oběťmi, dále rozhovory se svědky a nakonec rozhovory s agresory, resp. podezřelými. Může se stát, že pořadí rozhovorů se neudrží vlivem jednání třídního společenství. Agresory je ovšem třeba vyslechnout dříve, než se začnou domlouvat na tom, jak lhát, či jakým způsobem jednat. V první řadě záleží na informacích, na základě kterých se třídní učitel rozhodne pro řešení nápravy šikany. Pokud přijde oběť s informací šikany za třídním učitelem, je třeba si s žákem promluvit, získat co nejvíce informací, ale zároveň mít na paměti, že může jít o falešné udání. Dále je třeba sepsat či zdokumentovat například škody na těle oběti atp. a v neposlední řadě je třeba zajistit důkladnou ochranu oběti po čas vyšetřování. Dále je třeba spojit se s rodiči oběti a spolu s tím zvážit všechna možná rizika spojená s obeznámením rodičů o této skutečnosti. Od počátku je třeba snažit se odhadnout závažnost šikany, aby bylo možné kriticky zhodnotit, zda třídní učitel stačí na vyřešení situace sám, či zda je třeba zajistit odbornou pomoc, kterou by případně měl poskytnout specializovaný pedagog, dále je možné obrátit se na sdružení Společenství proti šikaně aj. Záleží na mnoha faktorech, například na míře následné spolupráce s jednotlivými žáky, na chování oběti, míře brutality, frekvenci ubližování a celkového trvání, počtu agresorů a počtu obětí, či na spolupráci potenciálních svědků. A pokud zvolíme cestu šetření šikany pedagogem, je třeba pokračovat v rozhovorech se svědkem a agresorem, přičemž nesmí dojít ke konfrontaci mezi agresorem a obětí i přesto, že neexistuje podrobný návod k vedení diagnostického rozhovoru, který by obsáhl adekvátní a nejlepší možné způsoby reagování na veškeré možné vzniklé situace.

Kolář (2001, s. 107 – 203) mluví o dalších možnostech šetření šikany, mimo první pomoci třídních učitelů a rodičů. Osvědčila se mu diagnostika pomocí baterie SO-RA-D a DSSR, dále mluví o základním intervenčním programu ZIP, o pedagogické komunitě aj.

## 5 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

### 5.1 Definice zážitkové pedagogiky

V současné době neexistuje jedna obecně platná a přijímaná definice zážitkové pedagogiky, která by obsáhla kompletní podstatu dané problematiky. Ovšem existuje již několik propracovaných tvrzení, které se snad po dalších úpravách mohou jednou stát základem pro budoucí definici zážitkové pedagogiky. Pro představu uvádím některé z nich.

*„Zážitková pedagogika je koncepce užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje, ve smyslu vyvolání budoucích výchovných změn jedince. Zážitková - neboť výchovný prožitek, s nímž dále pracujeme, uplynul do minulosti. Pedagogika - neboť její podstatou je výchova (zahrnující výchovu i vzdělávání- budoucí zisk zkušeností)“ (Másilka, 2003, s. 31).*

Jirásek (2004, s. 15) v prvním čísle časopisu Gymnasion (časopisu pro zážitkovou pedagogiku) uvádí, že v zážitkové pedagogice jde o vystihnutí a analýzu výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí tak, aby bylo možné získat přesah ze zkušenosti do běžného života. Takových cílů lze dosáhnout jak ve školním, tak mimoškolním prostředí, stejně tak v přírodním, či kulturním, stejně tak v různých sociálních skupinách (co do věku, sociálního statusu, profesního postavení aj.) a za pomoci různých prostředků (hrou, modelovou situací, tvořivostí, dramatem, besedami, diskusemi, výzvodnými situacemi, sebepoznáváním a spoluprací). Je třeba mít na vědomí, že prožitek je pro zážitkovou pedagogiku vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro zážitkovou pedagogiku je starořecký výchovný ideál a všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

*„Zážitkově pedagogické přístupy vytvářejí situace, které člověku umožňují vlastním, jedinečným a konkrétním „pro- žitím“ odhalit neznámé osobité oblasti, dosáhnout vědomosti a získat empirické poznatky ... prožitá zkušenost, navazující na dřívější zážitky, je zachycena nejen zevně a objektivně, nýbrž dochází k jejímu zvnitřnění a prohloubení jedincem, což vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků“ (Vážanský, 2001, s. 135).*

## 5.2 Metody a prostředky zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika je znovuobjeveným způsobem vzdělávání a seberozvoje. Je to metoda bezprostředního učení se srdcem, rukama, rozumem a všemi smysly, vytváří prostor pro kontakt s přírodou, se sociálním prostředím i se světem, který nás obklopuje. V dnešním světě se vytrácí vnitřní prožitek, přímý kontakt, opravdovost, propojení aj. Zážitková pedagogika se snaží bojovat s tímto postupným odcizováním se přírodě, lidem i sobě samým a nabízí program zaměřený na to, co se nám z každodennosti vytrácí. Jsou to především témata seberealizace, spolupráce ve skupině, skupinové tvorby, komunikace, zpětné vazby, seberozvoje, sebepoznání aj. Zážitková pedagogika je metoda, která do učení zapojuje celou osobnost člověka a je vhodná pro rozvoj znalostí, dovedností i postojů.

Zážitková pedagogika staví, mimo jiné, na Kolbově cyklu učení, který popisuje postup efektivního učení se, kdy na začátku stojí akce (zážitek, zkušenost), po které následuje ohlednutí se za proběhnutou aktivitou, zmapování, co se dělo. Dále následuje fáze zhodnocení, toho, co se dařilo, nedařilo a proč. Dochází k rozšíření našeho poznání vypracováním teorie, popřípadě změnou teorie existující. A poslední fází je plán pro příště. Nalezení způsobu, jak příště postupovat v další (podobné) akci. Aktivní experimentování, plánování, generalizace závěru do nových konceptů, testování nových koncepcí (změny našeho poznání, nové zkušenosti, poučení ze zkušenosti). Následuje další akce a celý cyklus se opakuje.

Na adaptačním kurzu klade zážitková pedagogika důraz na aktivitu žáků a studentů. Výchovné a vzdělávací procesy staví na vlastním prožitku a jeho následném vytěžení pro osobní růst a přesah do běžného života. Spojením a propojením aspektu hry a výchovy vzniká velmi silný proces zážitkového učení.

Zážitková pedagogika využívá specifických metod fáze přípravy a realizace jednotlivých projektů, či kurzů. Pracuje s tvorbou a řízením týmu, s dramaturgií a cílováním celého kurzu, s důležitostmi vytváření příběhů, dějů, situací. Dále s cílenou zpětnou vazbou, která dle Reitmayerové a Broumové (2012, s. 10) neprobíhá zcela přirozeně, mimoděk, jak je tomu často při běžných každodenních interakcích. Tato cílená zpětná vazba je chtěná, zaměřená na určitou charakteristiku. Je často vyvolaná záměrně, většinou iniciátorem zvenčí. Sdělené informace se týkají konkrétních situací, či osob, jsou otevřené a srozumitelné. Další významnou metodou zážitkové pedagogiky

je motivace, ve které se pracuje, mimo jiné, se stavem „flow“, se zónami komfortu, s teorií rozmanitých inteligencí aj. Csikszentmihalyi (2015) popisuje flow (plynutí, proudění) jako stav, při kterém je člověk natolik zabraný do úkolu, je natolik pohlcen, že jej nic neruší, ztrácí pojem o čase, realita se vytrácí. Na začátku každé metodologie stojí vždy analýza potřeb (čemu se chceme věnovat a proč), následuje stanovení si reálného cíle (co chceme, aby si účastníci odnesli, čemu je chceme naučit, jak budeme hodnotit, jak co možná nejefektivněji využijeme prvek zážitku). Poté následuje samotná realizace kurzu a v závěru probíhá reflexe programu a hodnocení.

Nejdůležitějším prostředkem zážitkové pedagogiky je hra. Hra je silným nástrojem 21. století, z důvodu umění opustit od rácia. Při hře totiž dochází k tomu, co někteří lidé v běžném životě zapomínají, nepřemýšlet jen v hlavě, ale věci skutečně prožívat a žít, otevírat se tak více světu i sobě samé. Hra má taky úžasnou schopnost opustit ze zaběhlých způsobů smýšlení, postojů a rolí. Dostává účastníka do nové role, nových situací, nových možností, kde začíná prostor pro nové poznání a učení. Hra je velmi účinným prostředkem, který slouží jako stavební kámen pro následnou práci s třídním společenstvím.

### **5.3 O organizaci Atmosféra z. s.**

Atmosféra, z. s. zajišťuje zážitkové kurzy, programy, výlety a tábory ve Zlínském kraji. Byla založena v roce 2003. Od té doby nabízí programy lanových aktivit, především pro střední a základní školy. Tato nabídka byla postupně rozšířena do oblastí školních výletů, seznamovacích (adaptačních) kurzů, sportovních kurzů, programů na sněžnicích a také lukostřelby. Atmosféra nabízí velmi zajímavé, atraktivní programy, zprostředkovává silné zážitky a bravurně se tak vypořádává s výzvou zaujetí dospívající mládeže v 21. století.

Za pomocí prostředků zážitkové pedagogiky a zkušenostního učení se v programech zaměřuje na průřezová témata a klíčové kompetence, především z oblasti osobnostně-sociálního rozvoje, environmentální a mediální výchovy, kterým vytváří program na míru.

Atmosféra vychovává kvalifikovanými instruktory s akreditovanými licencemi, jejichž odbornost a kvalitu si zajišťuje především vlastním interním akreditovaným vzděláváním především v oblasti zážitkové pedagogiky. Vychovává z toho důvodu, že

do Atmosféry často přichází noví členové v období po návratu z adaptačního kurzu, na kterém byli jako účastníci a práce se jim natolik líbila, že se rozhodli podpořit a rozšířit instruktorkou základnu a přidávají se tak k organizaci v 1. – 2. ročníku SŠ, není to ovšem pravidlem. Atmosféra pořádá otevřený vzdělávací cyklus „Instruktor zážitkové pedagogiky“, který se v roce 2007 podařilo spojit s akreditovaným vzděláváním občanského sdružení Educatio. Od roku 2012 vydáváme vlastní akreditovanou licenci Instruktor zážitkové pedagogiky. V roce 2014 jsme získali akreditace MŠMT Instruktor školních lanových aktivit, Instruktor školní lukostřelby a Efektivní prevence a možnosti intervence v případě školní šikany. V rámci zmiňovaného interního vzdělávacího cyklu prochází postupně semináři s tématy zážitkové pedagogiky, jako jsou například základy zážitkové pedagogiky, osobnost instruktora, cílená zpětná vazba, dramaturgie a cílování, pedagogicko-psychologické základy, motivace, risk management, skupinová dynamika, realizace kurzu, komunikace aj.

Každý kurz Atmosféry tedy vede šéfinstruktor s patřičným vzděláním a akreditovanou licencí. I další aktivity, které spolek nabízí, jsou realizovány pouze lektory s patřičnou kvalifikací a na každém kurzu je přítomen zdravotník s licencí Českého červeného kříže.

#### **5.4 Adaptační kurz**

Adaptační kurzy slouží především k seznámení a stmelení a k nastavení pozitivní skupinové dynamiky v rámci nově vznikajících kolektivů a v neposlední řadě, jak z názvu kurzu vyplývá, jedná se také o proces přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám. Jde o tzv. sociální adaptaci, která je definována jako *„posun, k němuž dochází v sociálně psychologických či kulturních rysech jedince po přechodu do nového prostředí“* (Hartl, 1996, s. 6). Kurzy Atmosféry se realizují z pravidla pro první ročníky SŠ, ale také pro víceletá gymnázia, či VŠ. V současné době se jedná o třídní pobyty, které si zajišťuje škola sama a program je realizován učiteli dané školy, nebo třída odjede na kurz pořádaný externí organizací.

*„Je to akce určená pro nové třídy, případně i pro třídy, které už se znají. Důraz je kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe. Délka trvání je od dvou dnů do jednoho týdne. Akce probíhá nejčastěji na začátku školního roku“* (Pelánek, 2008, s. 13).

Další definice říká, že „*adaptační soustředění poskytují jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sblížení, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné nastartovat a významně urychlit během několika dní*“ (Dubec, 2007, s. 4).

Tyto kurzy se vždy konají mimo školní prostředí. Jde o to vytáhnout žáky z běžné školní každodennosti, ze zaběhnutých kolejí všedního dne, ale také ze zaběhlých vztahů. Tato změna umožňuje instruktorům daného adaptačního kurzu větší prostor pro práci s třídním společenstvím. Výhod mimoškolního působení adaptačního kurzu je velké množství. Žáci jsou vytrženi z reality, jsou více „tady a teď“ na kurzu, lépe se soustředí na celý proces, jsou vtaženi do jiného světa, který jim umožňuje poznávat, zažívat, prožívat a reflektovat, působit a vzdělávat jiným způsobem, než na jaký jsou zvyklí ze školních lavic. Žáci odjedou z pravidla do přírody, do některé z rekreačních oblastí.

Primárním cílem těchto třídních pobytů Atmosféry je nejen navázat sociální vazby mezi účastníky, ale i účastníky a třídním učitelem. Nastartovat komunikaci mezi těmito stranami. Program tedy obsahuje hry na uvolnění atmosféry, prolomení ledů, vzájemné poznání, komunikaci, spolupráci a především důvěru.

Vzájemné poznání studentů mezi sebou je následováno druhým cílem, kterým je navázání vztahu s třídním učitelem, který hraje ve školním životě studentů nezastupitelnou čtyřletou roli. Třídní učitelé byli nejdříve seznámeni s typickým programem adaptačních kurzů prostřednictvím materiálu: „Podrobný rozpis aktivit uváděných na adaptačních kurzech“. Na kurzech byli vždy dopředu informováni šéfinstruktořem kurzu tak, aby měli možnost co nejvíce využít programu k poznání studentů a k tomu, aby studenti mohli zároveň poznat i je samotné.

Třetím důležitým cílem kurzu je nastartování pozitivního směřování skupinové dynamiky. Tím je myšleno vytváření pozitivní atmosféry ve třídě, která je tolerantní ke všem svým členům, nikoho nevyčleňuje a oceňuje kvality každého člověka. Jde o prevenci vzniku a rozvoje sociálněpatologických jevů, v níž zdravý třídní kolektiv patologické chování nepřipustí. Tento stav se ale musí budovat a udržovat a adaptační kurz je, dle mého názoru, sice důležitým, ale pouhým počátkem cesty, po které půjdou studenti spolu se svým třídním učitelem.



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 PŘÍPADOVÉ STUDIE

### 6.1 Výzkumný cíl

Bakalářská práce si klade dva cíle výzkumu.

- Prvním cílem je zjistit, jestli pořádání adaptačních kurzů Atmosféry ovlivnilo vnímání členů třídního společenství a třídní učitelky ve smyslu úspěšné minimalizace šikany.
- Druhým cílem je zjistit, jakým způsobem vnímají dotazovaní účinky zásahu ze strany členů Atmosféry do třídního kolektivu ve srovnání se zásahy třídní učitelky.

### 6.2 Výzkumné otázky

Otázky jsou postaveny tak, aby dokázaly odpovědět zadaným cílům bakalářské práce a aby obsáhly stěžejní body zkoumané problematiky.

1. Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?
2. Který hlavní faktor podle dotazované/ho napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?
3. Zaznamenal/a dotazovaný/á některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které faktory to byly?
4. Jak vnímá dotazovaná/ý zásah ze strany třídního učitele ve srovnání se zásahem členů Atmosféry?
5. Uvítal by dotazovaný/á opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

### 6.3 Výběr zkoumaných osob

Výběr samotných tříd byl záměrný. „Za záměrný (někdy také účelový) výběr výzkumného vzorku označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností“ (Mioviský, 2006, s. 135). Výběr tříd probíhal formou oslovení

všech instruktorů Atmosféry, kteří autorce bakalářské práce předali typy na třídy, které pak zařadila do své práce. Požadovaným kritériím odpovídaly takové třídy, které prošly adaptačním kurzem Atmosféry, v nichž se objevily počátky šikany (ostrakismu) a kdy tyto třídy byly maximálně 3 roky po adaptačním kurzu, tzn. v současné době maximálně ve 4. ročníku SŠ. Na základě tohoto záměrného výběru a dalších doplňujících informací k dané třídě, jsem shromáždila potenciální možné třídy, které by bylo možné zařadit do kvalitativního výzkumu, vedeného formou případových studií. Finální dvě třídy jsem vybírala tak, aby zahrnovaly různost, jinakost, co se týká genderového složení tříd, zaměření škol, roků účasti na adaptačním kurzu, měst, ve kterých školy působí aj.

Respondenti byli nakonec vybráni ze dvou tříd středních škol, které prošly adaptačním kurzem Atmosféry, v nichž se objevily počátky šikany. Výběr zkoumaných osob probíhal jednak na základě rozhovoru vedeným s šéfinstruktorkou daných turnusů, která byla schopna identifikovat agresora/y, oběť/i a nestranné/ho žáky/a. Dále byl výběr respondentů ovlivněn rozhovorem s třídními učitelkami, které mi popsaly vývoj skupiny od adaptačního kurzu až do současnosti a byly mi tak schopné detailněji popsat aktuální vztahy ve třídě. Na základě těchto rozhovorů byli potom vybráni 3 konkrétní žáci z každé třídy + třídní učitelka. S žáky jsem se spojila osobním, či telefonickým kontaktem a v některých případech jsem poprosila o spolupráci třídní učitelku, abych si s žáky domluvila místo a čas setkání pro realizaci individuálních rozhovorů.

#### **6.4 Výzkumná metoda**

Jedná se o kvalitativní výzkum vedený formou případových studií. „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů ... jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti ... předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům*“ (Hendl, 2005, s. 104). Případová studie byla pro tuto práci zvolena z důvodu specifičnosti každé ze zkoumaných tříd (složení třídního společenství, proces šikany, různost instruktorů na adaptačním kurzu atp.) při kterých mi šlo především o hlubší porozumění konkrétnímu problému, situaci. Při analýze dat jsem se snažila o získání co nejvíce validních informací.

Samotná analýza rozhovorů probíhala „metodou vytváření trsů“, jejímž cílem bylo seskupit, rozlišit, či najít překryv a podobnosti, dále například najít vztahovost k určitému místu, situaci, či časovosti. Bylo možné hledat, uspořádat, ohraničit téma,

nalézt znaky a rysy a vytvořit srovnání na základě získaných dat z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů.

Při zpracovávání výzkumné části bakalářské práce jsem vycházela převážně ze dvou publikací o kvalitativním výzkumu. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu (Miovský, 2006) a Kvalitativní výzkum (Hendl, 2005).

Případová studie každé třídy obsahuje informace ze závěrečné zprávy adaptačního kurzu a také vyhodnocení evaluačních dotazníků prováděných na konci adaptačního kurzu o spokojenosti či nespokojenosti s uplynulým kurzem. Dále pak odpovědi na výzkumné otázky, které jsem zpracovala z výpovědi z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů agresora, oběti, nestranného žáka a zároveň i rozhovoru s třídní učitelkou, které byly nahrávány na diktafon a následně přepsány. Výzkumná část obsahuje také vypracovaná společná témata vyplývající z rozhovorů zpětně mapujících situaci ve třídě. Po provedení analýzy byly záznamy rozhovorů vzájemně porovnávány. Na závěr je zpracována diskuse k proběhnutému výzkumu. Příloha bakalářské práce obsahuje, mimo jiné, vypracované popisy třídy ze zpětného pohledu třídní učitelky, agresora, oběti a nestranného žáka. Kompletní autentické přepisy získaných rozhovorů nejsou součástí bakalářské práce, ale jsou uloženy u vedoucí bakalářské práce.

## **6.5 Metodologický postup získávání údajů**

Nejprve jsem našla případové studie vhodné k bližšímu zkoumání. Některé případy jsem si pamatovala ze společných setkání členů Atmosféry, jiné jsem si dohledala v závěrečných zprávách adaptačních kurzů a poprosila jsem instruktory daných kurzů o bližší popsání situace. Z tohoto šetření mi vyvstaly dvě třídy, se kterými jsem především chtěla navázat spolupráci. Získávání údajů probíhalo formou analýzy všech dostupných dokumentů a materiálů k dané třídě (závěrečné zprávy, názor instruktora kurzu, program kurzu, evaluační dotazníky). Poté jsem zkontaktovala konkrétní školu a třídu a poprosila jsem dané respondenty o spolupráci. Součástí spolupráce bylo také podepsání informovaného souhlasu, který jsem vytvořila v několika variantách s drobnými úpravami vzhledem k věku žáků, tzn. jejich zletilosti, či nezletilosti a změně terminologie vzhledem k tomu, že jeden z respondentů žije v dětském domově. Další informovaný souhlas byl vytvořen pro třídní učitelky. Vzor informovaného souhlasu je součástí přílohy bakalářské práce (Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu pro třídní učitelku. Příloha č. 2: Vzor informovaného souhlasu pro rodiče). Následně jsem

respondenty požádala o podepsání informovaného souhlasu a vysvětlila jim veškeré podrobnosti. Všechny osm podepsaných informovaných souhlasů je uloženo u autorky bakalářské práce. Poté jsem s žáky a třídními učitelkami provedla hloubkový polostrukturovaný rozhovor ve volné učebně dané školy, kde bylo zajištěno naprosté soukromí v době po nebo během vyučování. Vzory otázek polostrukturovaných hloubkových rozhovorů pro třídní učitelky a žáky jsou uvedeny v příloze bakalářské práce (Příloha č. 3: Otázky do polostrukturovaného hloubkového rozhovoru pro třídní učitele. Příloha č. 4: Otázky do polostrukturovaného hloubkového rozhovoru pro žáky). V úvodu rozhovoru jsem žákům i učitelkám promítla několik vybraných fotek z daného adaptačního kurzu, které zaznamenávaly aktivity a atmosféru v průběhu celého kurzu. Fotky jsem promítala z důvodu snadnějšího rozvzpomenutí se na daný kurz vzhledem k časové prodlevě mezi současností a proběhlým kurzem. Před začátkem rozhovoru jsem respondentům vysvětlila průběh rozhovoru se všemi náležitostmi. Respondenti byli poté nahrávání na diktafon, kvůli následnému přepisu rozhovorů a jejich analýzy. Průběh sběru dat obou případových studií probíhal velmi podobně. Po zkompletování veškerých informací byly případové studie hotovy se všemi jejich náležitostmi a bylo provedeno srovnání hloubkových rozhovorů a analýza zjištěných výsledků spolu s možnými východisky. Při práci s přepisy hloubkových rozhovorů jsem vycházela ze snahy o zachycení podstatností. Vyhledávala jsem v textech informace zodpovídající, mimo jiné, výzkumné otázky a cíle bakalářské práce. Tyto informace jsem poté zpracovávala především formou parafrázování respondentů, kdy byl zachován obsah informace, ovšem s použitím jiného způsobu vyjadřovací techniky, pozměněním vlastních slov atp. Při zpracování údajů jsem také využívala podobností, překryvů, podstatností, důležitých momentů a myšlenek, které jsem poté interpretovala a propojovala do smysluplných celků.

## **6.6 Případová studie č. 1**

První případovou studii tvoří heterogenní třídní společenství s výraznou převahou dívek, která je tvořena žáky SŠ, třída má 21 žáků. Z toho jsou 2 chlapci a 19 dívek. V současné době je žákům 16 - 17 let, na adaptačním kurzu byli v prvním ročníku studia SŠ, v září roku 2015. Nyní jsou žáci ve 2. ročníku studia. Kurzu se nezúčastnila celá třída, 3 žáci na pobytu chyběli. Tito 3 žáci se ke třídnímu společenství opět zařadili až po návratu do školy. Třídní učitelka neregistrovala žádné závažné problémy v rámci

třídy před odjezdem na adaptační kurz. Instruktoři Atmosféry tak nebyli informováni o přítomnosti šikany. Dle názoru šéfinstruktoranky kurzu, se jednalo o ostrakizující třídu, s výskytem velkého množství pomluv, urážek, narážek, nadávek a vzájemné nesnášenlivosti mezi dvěma hlavními skupinami třídního společenství. Hlavní aktérky si poté vybíjely svou zlobu také na slabších a méně se projevujících žácích. Do vztahových problémů tak obě dívky zatáhly téměř celou třídu.

### **6.6.1 Informace ze závěrečné zprávy Atmosféry**

Ze závěrečné zprávy Atmosféry vyplývá, že třídní učitelka se velmi zajímala o dění ve třídě a konzultoval s instruktory další postupy, které by zajistily účinnou pomoc kolektivu i po návratu z adaptačního kurzu. Třída byla šéfinstruktorankou kurzu vnímána v počátku jako značně ostrakizující. Všichni žáci se aktivně zapojovali do programu. Náročná vztahová situace se řešila nejdříve při aktivitě „Obavy a očekávání“ na kurzu, dále u vytváření pravidel třídy, na „Ranním servise“ a při dalších aktivitách. Poté byla situace ponechána na žácích, kteří odešli do chatky spolu se sepsanými pravidly třídy a mluvili spolu na téma prvního dojmu a názoru na druhé, již bez zásahu instruktorů, či třídního učitele. Po tomto bloku nebyla ve třídě již registrována zaznamenaná nesnášenlivost a byla pocíťována velká snaha ze strany třídy o vzájemné pozitivní vztahy. Účastníci v závěrečném dotazníku ocenili tuto možnost vysvětlit si vše již na kurzu pod dohledem instruktorů. V dalších aktivitách bylo cílem přednesení dalších témat k prohloubení vzájemných vztahů studentů v daném třídním společenství. Celý program adaptačního kurzu je k dispozici v příloze bakalářské práce (Příloha č. 5: Reálný scénář kurzu pro případovou studii č. 1 ze závěrečné zprávy Atmosféry).

### **6.6.2 Informace ze závěrečných evaluačních dotazníků**

Evaluační dotazníky byly rozdány účastníkům v závěru kurzu. Výňatek z grafického vyjádření dotazníkového evaluačního šetření, je uveden v příloze bakalářské práce (Příloha č. 6: Výňatek ze zpracování evaluačních dotazníků pro případovou studii č. 1 ze závěrečné zprávy Atmosféry).

Z dat vyplývá, že na otázku, jak se účastník cítil během pobytu, 6% studentů uvedlo, že se na pobytu cítilo „výborně“, 25% žáků se cítilo „dobře“, dalších 44% „normálně“, 6% „nedobře“ a 19% účastníků se cítilo „špatně“. Na otázku, zda účastník díky programu kurzu blíže poznal své spolužáky, 37% žáků uvedlo, že „rozhodně ano“,

dalších 25% „ano“, 25% uvedlo „možná“ a zbylých 13% účastníků uvedlo, že se díky programu se spolužáky lépe „nepoznali“.

Na otázku jakým přídavným jménem by účastník charakterizoval atmosféru na kurzu, lze vnímat rozporuplnost ve vnímání kurzu účastníky. Slova jako „v celku dobré, cajk, k ničemu“, se vyskytovaly nejčastěji.

Ovšem na otázku, zda si účastník myslí, že tento kurz byl dobrým začátkem společného působení v jedné třídě, se celá třída jednoznačně shodla na odpovědi „ano“.

Při průzkumu oblíbenosti jednotlivých aktivit studenti nejvíce oceňovali večerní hry.

Další informace o třídě tak, jak její vývoj zpětně popsala třídní učitelka, agresorka, oběť a nestranný žák, jsou k dispozici v příloze bakalářské práce (Příloha č. 7: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu šéfinstruktorce kurzu. Příloha č. 8: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu třídní učitelky. Příloha č. 9: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu agresorky. Příloha č. 10: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu oběti. Příloha č. 11: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu nestranného žáka).

### **6.6.3 Odpovědi respondentů na výzkumné otázky**

#### ***Třídní učitelka***

1) Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?

Dle názoru třídní učitelky adaptační kurz dokázal napomoci k řešení šikany ve třídě. Žáci se již nevrátili do původního rozpoložení, které panovalo ve třídě před adaptačním kurzem.

2) Který hlavní faktor podle dotazované napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?

Třídní učitelka neuvédla jeden, ale několik faktorů. Dle jejího názoru se hlavní faktory točí především kolem neformálního poznání žáků a z něj plynoucí plasy adaptačního kurzu. Uvádí důležitost adaptačního kurzu z důvodu možnosti strávení společného času mimo školu, při kterém se třída s třídní učitelkou měla možnost seznámit a spřátelit a žáci měli možnost poznat se více mezi sebou. Adaptační kurz je vnímán jako kvalitní odrazový můstek pro nastartování dobrých vztahů v třídním společenství. Dále důležitým faktorem bylo, dle názoru třídní učitelky, že byl vytvořen

prostor, podmínky a atmosféra, jiná ve srovnání s atmosférou školní, atmosféra vhodnější pro otevřenou komunikaci a vyřešení problémů. Dále třídní učitelka uváděla jako velmi důležitý faktor - osobnost instruktorů a z ní vyplývající chování, odbornost i znalosti. Jako další důležitý faktor uvádí třídní učitelka zábavu, pobavení se, uvolněnou atmosféru na kurzu. Dále rovnocennější postavení mezi žákem a učitelem, ve srovnání se školním prostředím, což napomohlo k získání větší důvěry třídy k třídní učitelce díky lidskému a přirozenému přístupu a otevřenosti ze strany třídní učitelky během kurzu. Dále třídní učitelka ocenila dobře nastavený program, zejména způsob řešení vztahově náročné situace.

Poznámka autorky: Z odpovědí třídní učitelky tedy vyplývá, že pro ni neexistuje jeden jediný faktor, nýbrž systém několika důležitých faktorů, které hrály pozitivní roli v práci s třídním společenstvím.

3) Zaznamenala dotazovaná některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které?

Třídní učitelka uvádí přesah pouze ve smyslu udržení dobrých vztahů v třídním společenství bez návratu složité vztahové situace, která ve třídě panovala před adaptačním kurzem. V rámci třídnické hodiny se spolu se třídou dívala na fotky z adaptačního kurzu a procházeli si společně velký flip s pravidly třídy, které si žáci sepsali na kurzu a potom odpečetili láhev, kterou si přivezli z adaptačního kurzu z večerních rituálů a četli si vzkazy, které do láhve hodili. Žádný další přesah třídní učitelka neuvádí, spíše říká, že by takových akcí mělo být více a spíše ve formě pravidelného setkávání, tento přesah s následnou péčí o třídní společenství po návratu z adaptačního kurzu, by osobně velmi uvítala.

4) Jak vnímá dotazovaná zásah ze strany třídní učitelky ve srovnání se zásahem členů Atmosféry z. s.?

Třídní učitelka srovnávala převážně rozdílnost a jinakost školního prostředí s prostředím, které bylo vytvořeno na adaptačním kurzu, které bylo, dle jejího názoru, přirozeně lepší, než to školní. Od toho se také odvíjelo srovnání její osoby a instruktorů Atmosféry.

Třídní učitelka uvádí, že instruktoři Atmosféry hráli značnou roli v celém procesu. Vyzařovali pozitivní energii. Žáci pod vedením instruktorů Atmosféry, jakožto nestranných osob, k sobě měli věkově, ale i celkově, velmi blízko. Žáci si s nimi dobře rozuměli. Instruktoři byli na třídu hodní a neměli prakticky žádný důvod jít do nějakých

konfliktů. Třídní učitelka vnímala osoby instruktorů na adaptačním kurzu velmi pozitivně, dokázali se třídou velmi dobře pracovat. Instruktoři dávali žákům, jimi velmi dobře přijímaný, pocit úcty. Měli vůči účastníkům vedoucí pozici, nicméně dokázali vztahy udržet na rovnocenné partnerské rovině. Třídní učitelce přišlo, že její žáci s instruktory najednou velmi dobře fungovali. Instruktoři přiměli žáky k řešení vztahově náročné situace. Role třídní učitelky byla s odjezdem na kurz jasně daná, co se organizace, zodpovědnosti a dalších věcí týče. Nicméně třídní učitelka se snažila, aby žáci pocítili její zájem o ně, o celou třídní situaci a práci na vzájemné důvěře. Doufá, že žáci vnímali, že na kurzu s nimi není pouze z donucení. Vnímala z mnoha pohledů velmi pozitivně neformální soužití s celou třídou během celého adaptačního kurzu. Ve školním prostředí funguje v rámci systému spousta věcí jinak a není často prostor pro takovou otevřenost, rovnocennost, sdílení, milé chování, jednání a udržování nastavených pozitivních vazeb, jako na kurzu.

5) Uvítala by dotazovaná opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

Třídní učitelka chtěla podniknout další akci s Atmosférou ještě v období dozívající pozitivní vlny po adaptačním kurzu, toto další setkání řešila na konci kurzu s instruktory, kteří souhlasili, dále řešila následnou spolupráci se třídou, nicméně vlivem dalších školních povinností tato myšlenka postupně vyšuměla a k realizaci kurzu nedošlo. Tento rok, ve druhém ročníku, mají žáci spoustu jiných akcí a aktivit, ve třetím ročníku už poté přicházejí na řadu přijímací zkoušky a nezbývá příliš času a naladění, dle slov třídní učitelky, na organizaci kurzu. Třídní učitelka by tedy uvítala další kurz v návaznosti na kurz adaptační v prvním ročníku. Pokud by to systém školy dovozoval, ještě raději by byla za systematickou a pravidelnou práci s třídním společenstvím. Její návrh na následnou práci s třídním společenstvím uvádím v příloze bakalářské práce (Příloha č. 12: Výňatek z polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s třídní učitelkou pro případovou studii č. 1).

### ***Agresorka***

1) Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?

Dle názoru agresorky kurz určitě dokázal hodně pomoci s aktuální situací, se kterou přijela třída na adaptační kurz. A takto vyřešené to bylo ještě asi měsíc po návratu z kurzu, než vznikly další problémy. Adaptační kurz pomohl s nejhrošími vztahovými začátky ve třídě, ovšem pouze dočasně s úplným vyřešením situace. Špatné



vztahy se do třídy, dle názoru agresorky, opět vrátily, ale pouze v mnohem slabší podobě.

Poznámka autorky: Domnívám se, že značnou roli na zmírněné verzi nově nastalé situace ve třídě, hrál odchod jedné z agresorek ze třídy. Nelze tak jistě říci, do jaké míry adaptační kurz skutečně napomohl k trvalému zmírnění projevů žáků a do jaké míry se jednalo o vliv odchodu jedné z agresorek.

2) Který hlavní faktor podle dotazované napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?

Nejdůležitější byl, podle agresorky, společně strávený čas, během kterého se střídali žáci v různých skupinkách a poznali tak více všechny své spolužáky, poznávali kdo z nich jaký je a zjistili přitom, že je zbytečné se tolik hádat a vytvářet nepřátelské tábory. Velmi významnou roli hrála, pro dotazovanou, spolupráce při různých aktivitách v průběhu kurzu. Významným momentem, který třídě velmi pomohl, byl čas strávený na chatce, kdy si účastníci navzájem organizovaně řekli, co si třeba o sobě navzájem myslí. Dotazovaná ocenila průběh aktivity bez vnějších zásahů a dostatečný prostor pro vyřešení.

3) Zaznamenala dotazovaná některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které?

Nejvíce přesahující je, pro dotazovanou, faktor spolupráce, který lze ve třídě do dnes sledovat například při vytváření taháků nebo při učení, kdy si žáci navzájem pomáhají. Spolupráce při jednotlivých aktivitách se přetavila do spolupráce při učení. Mimo školu příliš přesahů dotazovaná nezaznamenává.

4) Jak vnímá dotazovaná zásah ze strany třídní učitelky ve srovnání se zásahem členů Atmosféry z. s.?

Dotazovaná vnímala třídní učitelku na kurzu jinak než ve škole, kdy ve škole je tlačena řádem a určitou rolí. Na kurzu spolu trávili více času, méně formálně a měli tak prostor se o sobě navzájem více dozvědět. Na kurzu byla třídní učitelka jiná. Po návratu do školy se opět vrátila do role učitele, ovšem obohacená o novou zkušenost se třídou, která její chování vůči třídě pozitivně ovlivnila.

Instruktoři měli vliv na změnu třídní situace skrze snahu o sblížení a propojení jednotlivých žáků mezi sebou. Tím, že neustále vymýšleli způsoby, jak přimět třídu ke vzájemné spolupráci skrze program a aktivity.

5) Uvítala by dotazovaná opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

Záleželo by na průběhu kurzu. Momentálně by se dotazované nikam jet nechtělo, ale jela by z důvodu volna ve škole a také kvůli dalšímu poznání se třídou, na které ve škole není čas. Žáci jsou starší a více se znají, takže kdyby teď odjeli na další kurz, vzájemné poznání by bylo ještě hlubší a napomohl by k lepším třídním vztahům.

### **Oběť**

1) Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?

Dotazovaná si myslí, že ano.

2) Který hlavní faktor podle dotazované napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?

Díky adaptačnímu kurzu se začala celá situace řešit. Nejvíce díky programu, hrám, které odstartovaly proces, díky kterému se žáci mezi sebou více poznávali, začali se více bavit všichni mezi sebou a byli schopni si potom například sednout na chatku a vyříkat si, co si kdo o kom myslí. Co si o sobě mysleli před adaptačním kurzem a co si o sobě myslí teď, když se na kurzu více poznali. Tento moment třídě hodně pomohl.

3) Zaznamenala dotazovaná některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které?

Dotazovaná si uvědomuje sepsaná pravidla třídy, které měli studenti dodržovat jako třída a na které přišla párkrát řeč po návratu z adaptačního kurzu.

4) Jak vnímá dotazovaná zásah ze strany třídní učitelky ve srovnání se zásahem členů Atmosféry z. s.?

Třídní učitelka hrála v procesu důležitou roli především po návratu z adaptačního kurzu, kdy se v jejich hodinách se třídou bavila, hodně se ptala a řešila, jaká je situace ve třídě, jestli se něco děje nebo je vše v pořádku. Dle dotazované tato snaha ze strany třídní učitelky pomáhala, některé věci zazněly, něco se řeklo.

Díky instruktorům byla situace na adaptačním kurzu lepší, protože díky nim hrála třída různé hry a celkový program instruktoři nastavili tak, že odstartoval celý proces následného řešení situace v průběhu kurzu, říká oběť.

5) Uvítala by dotazovaná opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

Dotazovaná by na kurz jela, domnívá se, že nyní už by byl kurz jiný, žáci se mezi sebou více znají, více by se zapojovali do aktivit a bylo by to jiné, více by spolu komunikovali. Kurz by pomohl k většímu sblížení se mezi sebou.

### ***Nestranný žák***

1) Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?

Dle názoru nestranného žáka ano.

2) Který hlavní faktor podle dotazovaného napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?

Dotazovaný vypověděl, že dívkám nejspíš nejvíce pomohlo, když se sešli všichni na chatce a tam si všichni řekli, co si o sobě myslí, dívky si poté hodně věcí vyříkaly také mimo program. Šlo především o proces, kdy na začátku stojí nějaká cílená hra, zábava, když člověk dělá normální věci, na které není ve škole čas a prostor, také volno vytvoří dostatek důležitého prostoru. Z toho potom plyne povídání, seznámení se, větší poznání, sblížení se, pomáhání si navzájem, spolupráce a větší respekt, které potom dohromady vytvářejí přátelství, které už potom některé špatné vztahy zkrátka nedovolí nebo pak hádky přestanou dávat smysl. Tento proces popsal dotazovaný jako hlavní faktor, mimo uvedenou konkrétní hru, který napomohl k vyřešení třídní situace.

3) Zaznamenal dotazovaný některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které?

Dle nestranného žáka šlo především o deset pravidel, které si sepsali účastníci na kurzu. Šlo například o pravidlo vzájemného respektování, pomáhání si atp. V návaznosti přesahu kurzu na fungování třídního společenství žák také uvedl, že kdyby na kurz jeli všichni, i lidi, kteří na kurzu nebyli a jeli by jako celá třída, tak by situace ve třídě byla o něco lepší.

4) Jak vnímá dotazovaný zásah ze strany třídní učitelky ve srovnání se zásahem členů Atmosféry z. s.?

Žák uvedl, že vztah s třídní učitelkou byl po kurzu lepší, protože se více znali, více si povídali mimo jiné také o osobních věcech, nejen čistě školních. Neformální komunikace mezi žáky a třídní učitelkou se často děla v době oběda, v době volna mimo program. Po navázání bližšího vztahu se s třídní učitelkou někdy bavil o problémech ve třídě, jak je vidí on a jak je vidí třídní učitelka. Mohli tak z různých úhlů pohledů dojít k jednotnému závěru a možnému řešení, vzájemným radám. Třídní učitelka se o třídu zajímala. Dotazovaný vnímá obtížnější navázání komunikace mezi

třídní učitelkou a žáky, kteří nebyli na kurzu, protože se neznají tak dobře a žáci mají často o třídní učitelce zkreslené představy skrze to, že jí znají pouze ze školního prostředí, ale neví, jaká je jako člověk, mimo zaměstnání.

Instruktory vnímal velmi nápomocné především kvůli tomu, že přinášeli do třídy ten program samotný, vytvořili jednotlivé hry, od kterých se poté odvíjelo další dění, které třídě pomáhalo.

5) Uvítal by dotazovaný opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

Ano, určitě. Dle názoru dotazovaného především z toho důvodu, aby si třída připomněla adaptační kurz, ještě více se mezi sebou poznali nebo se poznali znovu. Dle dotazovaného žáka je třeba stále zkoušet nové věci, které jemu nebo celé třídě něco dají. Dotazovanému adaptační kurz něco dal. Bylo by dobré znovu někam jet, aby se znovu vytvořil prostor, který se ve škole nedá uskutečnit. Prostor, ve kterém se dají vyříkat věci, zahrát hry, či si jen tak povykládat.

#### **6.6.4 Společná témata vyplývající z rozhovorů zpětně mapujících situaci ve třídě**

- Všichni dotazovaní zaznamenali pozitivní změnu ve vývoji třídy během a po adaptačním kurzu a shodli se na tom, že adaptační kurz dokázal napomoci k řešení ostrakismu ve třídě, především tím, že se třída měla možnost více seznámit.
- Respondenti nějakým způsobem pojmenovali proces, při kterém se díky lepšímu seznámení, většímu poznání, zjištění více informací o druhých, vzájemném sdílení a tím pádem propojení třídy jakožto celku, opouští od skrytých intrik, nutnosti pomluv a skrytých křivd a dochází naopak k větší otevřenosti, sdílení, opravdovosti a upřímnějším vztahům.
- Všichni dotazovaní se shodli na důležitém momentu konkrétní aktivity, která velmi napomohla k vyřešení vztahově náročné situace.
- Všichni by rádi odjeli znovu na kurz s Atmosférou z velmi podobných důvodů. Třídní učitelka by navíc upřednostnila systematickou, dlouhodobou a pravidelnou práci se třídou.
- Všichni dotazovaní nějakým způsobem pojmenovali důležitost herního procesu na adaptačním kurzu, při kterém hra byla počátečním bodem sloužícím například

ke spolupráci či vzájemnému seznámení, ze kterého poté pramenilo vytvoření dostatečně silného a otevřeného prostoru k řešení ostrakizace.

- Z výpovědí respondentů bylo znát srovnávání jinakosti a odlišnosti atmosféry panující na adaptačním kurzu, s atmosférou panující ve školním prostředí, které je specifické svým řádem, povinnostmi a nedostatkem prostoru pro řešení každodenností, sporů a problémů. Jeden z hlavních důvodů důležitosti adaptačního kurzu uvedli respondenti, mimo program jako takový, možnost prostoru pro vyřikání si problémů, možnost pro neformální spolubytí mimo školní prostředí.
- Byla znát odlišnost ve vnímání vývoje třídy třídní učitelkou, která, jak sama uvedla, do vztahů ve třídě příliš nevidí, s vnímáním vývoje třídy jednotlivými žáky, kteří se v podstatném vývoji třídního společenství shodovali. Zatímco třídní učitelka hodnotila vztahy ve třídě po návratu až do současnosti pozitivně, bez větších problémů, žáci se shodovali na problémech v rámci třídního společenství, které ve třídě začaly opět panovat, po určité časové prodlevě, po návratu z kurzu.
- Důležitost instruktorů na kurzu byla vnímána především přinášením programu, her a aktivit, které poté nastartovaly celý proces řešení ostrakizace. Instruktoři s nástrojem her dali proces řešení třídní situace do pohybu, což byl hlavní přínos z jejich strany pro třídu a celý kurz. Třídní učitelka doplnila další důvody důležitosti instruktorů na kurzu.

## 6.7 Případová studie č. 2

Druhá případová studie je tvořena žáky SŠ, třída má 25 žáků, všichni jsou chlapci. V současné době je žákům 17 - 18 let, na adaptačním kurzu byli v prvním ročníku studia SŠ, v září roku 2014. Žáci jsou nyní ve 3. ročníku studia. Pobytu se zúčastnila celá třída. Třídní učitelka informovala instruktory kurzu o problematickém chování některých žáků, kvůli kterým nechtěl jet jeden z hochů na adaptační kurz. Na kurzu poté šéfinstruktorka kurzu pojmenovala třídní společenství jako značně ostrakizující. Jednalo se především o dva chlapce, kteří byli oslovováni nepříjemnou přezdívkou a to ve velké intenzitě. Třída se jednomu z chlapců stranila, chlapec se s nikým nebavil, zůstával poslední například při rozdělování ubytování, výběru hráčů do hry atp. Ve třídě mimo

přezdívky zaznívaly také časté pomluvy, ponižující urážky a narážky na schopnosti a dovednosti, především již zmiňovaného člena třídního společenství. Tento chlapec, dle výpovědi třídní učitelky, původně nechtěl jen na adaptační kurz, tuto skutečnost volala a oznámila třídní učitelce maminka chlapce. Po domluvě s třídní učitelkou chlapec na kurz odjel.

### **6.7.1 Informace ze závěrečné zprávy Atmosféry**

Třídní učitelka se velmi zajímala o dění ve třídě a již po cestě z nádraží do rekreačního střediska projevila instruktorům zájem o přítomnost na programu. Jejím hlavním cílem bylo nejen se o studentech dozvědět informace navíc, ale přála si chodit i na sportovně zaměřené programy. Bohužel, nakonec musela třetí den ráno odjet, ale i tak si během své přítomnosti vytvořila k žákům pozitivní vztah.

Studenti se už od začátku programu zapojovali velmi aktivně do veškerého programu. Většina žáků byli sportovci. Do programu bylo zařazeno hodně sportovních aktivit s obměňováním složení jednotlivých skupin, dále hodně „problem solvingů“, což jsou aktivity zaměřující se na souhru, spolupráci, domluvu, vymýšlení strategie. Hry jsou rozděleny do jednotlivých kategorií podle obtížnosti. Jelikož byl ve třídě jeden účastník, který byl už na dřívějším adaptačním kurzu s Atmosférou, byly vybírány nové hry a jejich případné modifikace tak, aby se pokud možno lišily od těch pro něj již prožitých. Druhý den večer, bylo zařazeno „Multisocio“, klidná hra zaměřená na otevřenost a důvěru mezi účastníky, kdy celá třída sedí v kruhu a odpovídá najednou kartičkami „ano/ne“ na otázky kladené instruktorkou. V každém kole mají žáci možnost doptat se 3 lidí na to, co žáky zajímá. Tázaný má vždy možnost neodpovědět. Tato aktivita sklidila obrovský úspěch. A došlo k velkému vzájemnému poznání mezi jednotlivými účastníky. Třídní učitelka byla nadšená z výsledku fungování skupiny.

Informace o šikaně jsou obsaženy ve výpovědi šéfinstruktorky kurzu, která je zároveň autorkou vyňatých informací ze závěrečné zprávy. Reálný scénář programu kurzu je k dispozici v příloze bakalářské práce (Příloha č. 13: Reálný scénář kurzu pro případovou studii č. 2 ze závěrečné zprávy Atmosféry).

### **6.7.2 Informace ze závěrečných evaluačních dotazníků**

Evaluační dotazníky byly rozdány účastníkům v závěru kurzu. Výňatek z grafického vyjádření dotazníkového evaluačního šetření, je uveden v příloze

bakalářské práce (Příloha č. 14: Výňatek ze zpracování evaluačních dotazníků pro případovou studii č. 2 ze závěrečné zprávy Atmosféry).

Z dat vyplývá, že na otázku, jak se účastník cítil na pobytu, 90% studentů uvedlo, že se na pobytu cítilo „výborně“, zbylých 10% uvedlo, že se cítilo „dobře“. Negativního hodnocení žádný ze studentů nevyužil.

Na otázku, zda účastník díky programu kurzu blíže poznal své spolužáky, 90% odpovědělo, že „rozhodně ano“, zbylých 10% odpovědělo „ano“.

Na otázku jakým přídavným jménem by účastník charakterizoval atmosféru na kurzu, uvedla valná většina studentů slova jako „úžasný, parádní, výborný, skvělý“.

Na otázku, zda si účastník myslí, že tento kurz byl dobrým začátkem společného působení v jedné třídě, se celá třída jednoznačně shodla na odpovědi „ano“.

Při průzkumu oblíbenosti jednotlivých aktivit studenti nejvíce oceňovali akční a bojové hry, líbilo se jim také Multisocio aj.

Další informace o třídě ze zpětného pohledu šéfinstruktorky kurzu, třídní učitelky, agresora, oběti a nestranného žáka, jsou k dispozici v příloze bakalářské práce (Příloha č. 15: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu šéfinstruktorky kurzu. Příloha č. 16: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu třídní učitelky. Příloha č. 17: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu agresora. Příloha č. 18: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu oběti. Příloha č. 19: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu nestranného žáka).

### **6.7.3 Odpovědi respondentů na výzkumné otázky**

#### ***Třídní učitelka***

1) Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?

Dle názoru třídní učitelky jednoznačně ano.

2) Který hlavní faktor podle dotazované napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?

Třídní učitelka uvedla hned několik faktorů. Například důležitost externích instruktorů, dále práce v různě se proměňujících skupinkách lidí, ve kterých se střídaly různé typy činností. Tyto skupinky se prolínaly a tak měl každý možnost pracovat s každým. Tzn. důležitost práce se třídou jakožto celkem, práce, která má jasný cíl a své výsledky, velmi pozitivní a obrovský přínos pro žáky. Třídní učitelka dále uvádí

důležitost přímo nastaveného, propracovaného, perfektního, dobře zváženého, dobře nastaveného, vyváženého, kompenzovaného a promyšleného programu, který je uspořádán tak, aby vztahově náročné situace ve třídě rozpustil, zničil a aby třída začala fungovat jako kolektiv. Program byl zaměřený na spolupráci a týmového ducha. Třídní učitelka poté vyzdvihla především jednu večerní aktivitu, „Multisocio“, která byla zaměřená na důvěru a tento večer, dle jejího názoru, třídě velmi pomohl.

3) Zaznamenala dotazovaná některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které?

Třídní učitelka si uvědomuje především vytvoření pravidel třídy, které si třída na adaptačním kurzu vytvořila, a které si potom z adaptačního kurzu odvezla.

4) Jak vnímá dotazovaná zásah ze strany třídní učitelky ve srovnání se zásahem členů Atmosféry z. s.?

Třídní učitelka tematizovala rozdílnost školního prostředí, ve srovnání s prostředím na adaptačním kurzu, který má potom přímý vliv na vnímání vztahu třídní učitel - žák. Každá mimoškolní aktivita napomůže, dle názoru třídní učitelky, ke vzájemnému sblížení. Myslí si, že ji třída na adaptačním kurzu vnímala více přirozeně, jako normálního člověka.

Třídní učitelka se vždy snažila ve třídě eliminovat špatné chování, aby nedocházelo k jeho rozvíjení. Třídní učitelka vidí svůj největší zásah do dění v tom, že celý proces řešení problému iniciovala, na problém šéfinstruktorku kurzu upozornila a chtěla, aby se tato situace na adaptačním kurzu vyřešila, čímž celý proces řešení problému pozitivně urychlila a informovala o jeho důležitosti.

Dle názoru třídní učitelky měli instruktoři kurzu na vývoj skupiny určitě obrovský vliv a určitě třídě pomohli. Především tím, že na problém ve třídě reagovali, přizpůsobili tomu kurz, byli na daný problém připraveni a třídu díky tomu velmi posunuli. Velmi důležité je, že instruktoři byli z řad externistů, na rozdíl od kantorů, od kterých mají žáci větší odstup z různých prolínajících se důvodů. Instruktoři vidí žáci pouze na adaptačním kurzu a mohou jim tam říct v podstatě všechno. Externisti se od třídy dozvědí mnohem více, než kdyby ten samý program, ty stejné aktivity, ve stejném pořadí a stejným způsobem zacházení, vytvářel kantor. Žáci byli k instruktorům mnohem více otevření.



5) Uvítala by dotazovaná opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

Určitě ano, třídní učitelka by kurz uvítala, okamžitě. Dle jejího názoru by byl kurz vždy přínosný a třída by na něm mohla jen získat a jen se zlepšit. Třídní učitelka by odjela na kurz hned, kdyby na realizaci kurzu byl prostor a finance. Jela by mimo jiné z důvodu dobře promyšlených aktivit, na které žáci dobře reagují a také díky perfektní zpětné vazbě těžené z programu kurzu.

### ***Agresor***

1) Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?

Dle názoru dotazovaného ano, dokázal.

2) Který hlavní faktor podle dotazovaného napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?

Hlavním faktorem bylo dle dotazovaného umožnění, vytvoření prostoru, během kterého měla třída možnost tematizovat třídní situaci, během které si žáci říkali, co někomu vadí, co se jim nelíbí (například užívání přezdívek), či co se daným žákům momentálně ve třídě děje. To nejvíce napomohlo zlepšení situace, protože si spousta žáků hodně věcí uvědomilo skrze zpětné vazby ostatních a tematizování problematiky. Dále větší poznání za pomoci různých her, díky kterým žáci zjistili, že jiní spolužáci jsou, dle vyjádření dotazovaného, „úplně v pohodě“. Ke stmelení třídy hodně pomáhala spolupráce žáků v jednotlivých skupinách. Vlivným faktorem byla také, dle názoru dotazovaného, sama organizace pořádající kurz, která tyto věci, tento program, třídě přinášela. Důležitá podle něj byla také celá zábava a uvolněná atmosféra, která žáky sbližila.

3) Zaznamenal dotazovaný některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které?

Nejvíce to byla dobrá atmosféra, která napomohla ke stmelení vztahů a která třídě, dle názoru dotazovaného, vydržela dodnes a stále se zlepšuje. Dále naplnění zábavou a to, že si adaptační kurz žáci, jakožto třída, užili.

4) Jak vnímá dotazovaný zásah ze strany třídní učitelky ve srovnání se zásahem členů Atmosféry z. s.?

Dotazovaný mluvil o rozdílnosti ani ne tak v chování třídní učitelky, jako spíše o změně role třídní učitelky, ve které byla na kurzu a do které se poté vrátila ve školním prostředí. Přičemž tato role s sebou obnáší jisté odlišnosti ve srovnání s rolí třídní

učitelky na kurzu, která byla více neformální. Žák si neuvědomuje žádný zásah ze strany třídní učitelky. Instruktoři třídě pomohli hodně, dle názoru dotazovaného, co se vztahově náročné situace týče. Především tedy jednotlivými aktivitami, které přinášeli a kterými se žáci dostávali více k sobě navzájem.

5) Uvítal by dotazovaný opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

Ano, dotazovaný by jel klidě znovu, z důvodu změny školního prostředí za jiné, ale především kvůli zábavě, se kterou má adaptační kurz spojený.

### **Oběť**

1) Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?

Dle výpovědi oběti ano, dokázal.

2) Který hlavní faktor podle dotazovaného napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?

Dotazovaný uvádí především možnost lepšího a hlubšího neformálního poznání spolužáků mimo školní prostředí, které potom zamezovalo zkresleným a nepravdivým názorům na některé spolužáky, o kterých si žáci mysleli mylné informace vlivem nedostatečného poznání. Žáci k sobě začali mít blíž a přestali být tolik anonymní a změnilo se tak vnímání některých žáků vůči sobě. Jako další důležitou součást uvádí dotazovaný jednotlivé aktivity, program, hry. Například uvádí konkrétní aktivitu, při které měli žáci prostor říci si, co se jim na druhých líbí, na jejich chování, projevu. Tento dostatečný prostor byl velmi nápomocný při řešení vztahově náročné situace. Důležité bylo také rozřazování do různých skupin, ve kterých tak musel být a komunikovat každý s každým, což velmi prospělo třídě jakožto celku.

3) Zaznamenal dotazovaný některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které?

Dotazovaný si uvědomuje, že si jako třída přivezli zpět do školy pravidla, ale ty do přesahu příliš nepočítá. Dle jeho názoru jde spíše o nemateriální věci, jako jsou společné zážitky, prožitky a věci, které žáky spojují tím, co během tří dnů prožili a které mají dlouhodobý efekt pro vztahovou propojenost. Přesah vnímá dotazovaný především v lidech, vztazích a kamarádství.

4) Jak vnímá dotazovaný zásah ze strany třídní učitelky ve srovnání se zásahem členů Atmosféry z. s.?

Třídní učitelku má rád, je milá, nicméně neuvědomuje si žádný zásah do procesu z její strany. Instruktoři sehráli podle něj především roli v nastavování usměrnění některých situací a střídavého nasměrování skupinové dynamiky. Pomáhali vybalancovat extrémní situace tak, aby byly co možná nejužitečnější a nejefektivnější pro skupinu. Udávali zdravou míru průběhu setkání. Dále bylo užitečné jejich směřování skupiny k programu, team buildingu a vzájemnému soužití. Dotazovaný cítí větší zásah ze strany instruktorů Atmosféry, ve srovnání se zásahy třídní učitelky. Výhodu vidí především v nezaujatosti instruktorů vůči skupině, kteří vidí třídu na kurzu poprvé. Třídní učitel je vždy ovlivněn předchozími událostmi a zkušenostmi. A úhel pohledu proto není na žáky tak „čistý“.

5) Uvítal by dotazovaný opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

Ano, z důvodu možnosti volna a změny školního prostředí. A i přesto, že si dotazovaný nemyslí, že by v současné době třída kurz vyloženě potřebovala, byl by to dobrý druh zábavy, srandy a uvolnění.

### ***Nestranný žák***

1) Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?

Nestranný žák si myslí, že ano, dokázal.

2) Který hlavní faktor podle dotazovaného napomohl k řešení situace šikany v průběhu kurzu?

Dle dotazovaného bylo důležité hromadné tvoření pravidel třídy, při kterých měli žáci možnost vyříkat si a otevřít témata, co se nám na druhém nelíbí, co nám vadí aj. Při této aktivitě došlo podle žáka ke spoustě uvědomění a také se toho jako třída o sobě žáci nejvíce dozvěděli. Žáci se domluvili na společném fungování a chování, dotazovaný má pocit, že zazněla omluva ze strany žáků, kteří nadužívali přezdívky vůči jednomu ze spolužáků. Dalším důležitým bodem byly společné aktivity, program, do kterého se musela zapojit celá třída, program, při kterém se žáci museli domlouvat, radit a spolupracovat. Tím docházelo k lepšímu poznání, při kterém se žáci dozvídali o schopnostech a dovednostech druhých.

3) Zaznamenal dotazovaný některé faktory pomoci iniciované Atmosférou, které přesáhly do každodenního života třídy? Které?

Šlo především o vzájemné seznámení, zážitky, prožitky, ve kterých nacházeli společná témata, které podporovaly pozitivní dynamiku vztahů v třídním společenství.

4) Jak vnímá dotazovaný zásah ze strany třídní učitelky ve srovnání se zásahem členů Atmosféry z. s.?

Dotazovaný uvedl, že bylo dobré, že byla třídní učitelka s nimi na kurzu, na programu, že se zapojovala a že funguje jako třídní dobře. Nicméně vnímá, že proces, který se odehrával na adaptačním kurzu, je převážně jen o nich, jakožto o třídě, o žácích, že je záležitostí třídy. Dále uvádí, že díky instruktorům třída tak nějak pochopila celou problematiku věci, že žáci si hodně brali také z osobních zkušeností, které s nimi sdíleli instruktoři, byly důležité aktivity vzájemného sdílení. A dotazovaný právě toto vnímá jako největší pomoc ze strany instruktorů, kteří třídě pomohli na cestě k domluvě a k vyřešení situace. Například skrze hry, ale také komunikací, snahou o propojení třídy. Šlo převážně o čistě lidský zásah ze strany instruktorů na třídu.

5) Uvítal by dotazovaný opětovné třídní setkání s Atmosférou? A pokud ano či ne, tak z jakého důvodu?

Dotazovaný uvádí, že by rád jel znovu na kurz. Jde především o společné zážitky se třídou, které jsou jiné než ve školním prostředí, a které potom nabízejí společná témata ke komunikaci. A jde také o zábavu.

#### **6.7.4 Společná témata vyplývající z rozhovorů zpětně mapujících situaci ve třídě**

- Všichni respondenti se shodují na tom, že by rádi jeli z různých důvodů znovu na kurz s Atmosférou.
- Všichni respondenti se shodují na tom, že adaptační kurz dokázal pomoci s řešením šikany ve třídě.
- Všichni dotazovaní se shodují na přesahu kurzu do třídního společenství ve smyslu poznání a udržení dobrých mezilidských vztahů.
- Respondenti se shodují na důležitosti faktoru práce se třídou jakožto celkem. Například metodou obměňování složení pracovních skupin, kdy tak mají žáci možnost a příležitost bavit se každý s každým, spolupracovat a domlouvat se.
- Každý z respondentů nějakým způsobem vyzdvihoval důležitost jinakosti školního a kurzovního prostředí, které s sebou přináší jisté výhody i omezení. Ať už při práci s třídním společenstvím, či při vnímání rozdílnosti role třídní učitelky.

- Respondenti se shodují na důležitosti umožnění prostoru pro sdílení pocitů, postojů a vnímání třídy, vyřikání si problémů, bytí spolu jakožto skupina, jenž není tak snadno realizovatelný ve školním prostředí.
- Všichni respondenti nějakým způsobem popsali proces, při kterém program/ hry/ aktivity pomáhají při řešení vztahově náročné situace a pomáhají tvorbě procesu změny.
- Respondenti se shodují na důležitosti jedné z aktivit, při které dostali účastníci kurzu prostor pro vyjádření svých postojů vůči třídě, vyjádřili se k tomu, co nemají rádi, co jim vadí a jak by si přáli, aby se k nim třída chovala.
- Všichni dotazovaní nějakým způsobem popsali proces, při kterém se na začátku tmelení třídního kolektivu děje velké množství negativních jevů, vlivem neznalosti a cizosti mezi žáky. Působením adaptačního kurzu na práci se třídou, na seznámení, poznání, spolupráci, důvěru, možnosti sdílení a komunikaci postupně přirozeně odpadají a mizí negativní jevy působící ve skupině.
- Respondenti se shodují na obrovském vlivu a důležitosti instruktorů Atmosféry na adaptačním kurzu. Nicméně z výpovědí vyplývá často absolutní rozlišenost ve vnímání jejich způsobu pomoci, jejich zásahů a působení na třídní společenství.

## 6.8 Srovnání případových studií

Každá případová studie je jiná, co do počtu a složení žáků, typu zaměření střední školy, procesu šikany, způsobu řešení vztahově náročné situace, i do následného vývoje třídního společenství po návratu z adaptačního kurzu aj.

Při porovnávání jednotlivých rolí respondentů napříč oběma případovými studii, lze vyčíst, že třídní učitelky jednotlivých tříd se shodují ve vyjmenování velkého množství faktorů ze strany adaptačního kurzu Atmosféry, jakožto celku, působícího na pozitivní změnu v procesu nápravy vzniklé vztahově náročné situace v obou třídách. Jednotlivé faktory nyní nebudu uvádět, z důvodu možného vzniku desinformací získaných dat vlivem zjednodušujícího shrnutí. Důležité je, že třídní učitelky vnímaly vliv adaptačního kurzu Atmosféry na proces minimalizace šikany a ostrakismu, jako zcela zásadní.

Z kompletních přepisů hloubkových polostrukturovaných rozhovorů lze vyčíst, že agresori ve zpětném ohlednutí nepovažovali vzniklou situaci ve třídě před adaptačním kurzem za natolik vážnou, jak jí popsala například šéfinstruktorka kurzu. Zároveň však měli na situaci racionální zpětnovazebný náhled a dokázali kriticky popsat proces přirozeného vztahového dění a vývoje, včetně uskutečněných změn a zásahů, v rámci třídního společenství. Oba agresori se shodují na důležitosti vytvoření důvěrného prostoru pro sdílení v rámci kurzu a také hloubku neformálního mimoškolního poznání svých spolužáků. Oba agresori dokázali vyhmátnout nejdůležitější body kurzu, které nejvíce napomohly k vyřešení vztahově náročné situace a ocenili instruktory, či celou organizaci, že přišli s možnostmi, jak tuto situaci řešit za pomoci zacíleného programu, spolupráce, důvěry, sdílení a tmelení třídního kolektivu.

Oběti obou případů se shodují především na důležitosti a pozitivěch procesu poznání, kdy na začátku stály falešné pomluvy, špatné první dojmy, přezdívký a urážky, nedostatek prostoru a nastavení třídního společenství pro komunikaci, sdílení a vyjádření pocitů. Poté přišla na řadu hra/ aktivita, díky které se spolužáci mohli lépe neformálně poznat, zjistit o sobě užitečné informace a vytvořit si tak o svých spolužácích nový pohled, než který měli například ze školních lavic. Toto nové poznání umožňovalo prostor pro otevřenost a sdílení, díky kterému mohla začít třída lépe fungovat jako celek a mohla tak zjistit, že někteří spolužáci jsou vlastně lepší, než si původně mysleli.

Nestranní žáci se shodovali na důležitosti procesu a prostoru, který stejně tak popisovali oběti a částečně také agresori. Vyzdvihovali důležitost her, které nastartovaly celý proces řešení situace a také vliv instruktorů na pozitivní změnu v rámci třídního společenství. Dokázali objektivně zhodnotit především situaci ve třídě před odjezdem na adaptační kurz.

Snažila jsem se popsat nejdůležitější body vztahující se k jednotlivým rolím v rámci vztahově náročné situace ve třídě. Pravdou ale je, že v celkovém porovnání výpovědí se jednotliví respondenti spíše doplňovali v názorech a vnímání situace a bylo možné sledovat různost nahlížení na situaci a jinakost ve vnímání podstatností, než aby se v některých momentech či výpovědích značně rozcházeli v názorech, či postojích.

Při porovnání společných témat vyplývajících z výpovědí respondentů v obou případových studiích, lze sledovat téměř naprostou shodu v důležitých tématech. Zejména jde o shodu v důležitosti procesu poznání, prostoru pro sdílení, odlišnosti

školního a kurzovního prostředí, hry jakožto prostředku pro nastartování procesu změny, vlivu instruktorů na ozdravný proces, popsání zlomové aktivity, důležitost spolupráce s celkem třídy, dále fakt, že všichni respondenti by uvítali další kurz s Atmosférou a shodu na tom, že adaptační kurz dokázal pomoci při řešení vztahově náročné situace.

Odlišnosti zaznamenané při porovnání výpovědí respondentů obou případových studií vycházejí z přesahu kurzu do následného fungování třídního společenství. První rozdíl nalézáme v bodě, kdy první případová studie neuvádí žádný společně vnímaný, jednotný přesah kurzu pro třídu, kdežto druhá případová studie se shoduje na přesahu ve smyslu nastartování a udržení dobrých třídních vztahů v rámci třídního společenství. Druhý rozdíl se ukazuje v odpovědích na otázku týkající se vnímání fungování třídy v následném období po příjezdu z adaptačního kurzu. Zatímco první případová studie se neshoduje ve výpovědích třídní učitelky a žáků, jejichž všechny odpovědi jsou v základu podobné. Druhá případová studie se naopak shoduje v následném procesu vnímání třídy, jak z pohledu třídní učitelky, tak i z pohledu jednotlivých žáků.

## **6.9 Shrnutí zjištěných výsledků**

Ve výzkumné části bakalářské práce jsem porovnávala dvě případové studie tříd, které prošly adaptačním kurzem Atmosféry, a v nichž se vyskytla šikana. Tyto třídy se od sebe liší co do počtu a složení účastníků, místa působení školy a jejího zaměření, dále jsou třídy odlišeny různým obsazením instruktorů daného kurzu, rokem absolvování adaptačního kurzu, následným vývojem situace v rámci třídního společenství aj.

Získaná data k případovým studiím jsou poskládána tak, aby obsáhla případ z různých úhlů pohledů a zdrojů. Každá případová studie sestává z informací ze závěrečné zprávy Atmosféry, a také z informací ze závěrečných evaluačních dotazníků o spokojenosti či nespokojenosti účastníků na kurzu. Situace v třídním společenství je popsána v příloze bakalářské práce ze zpětného pohledu šéfinstruktorky, třídní učitelky, agresora, oběti a nestranného žáka a na základě toho jsou ke každé třídě autorkou přiřazena obsahově společná témata vyvstávající z hloubkových polostrukturovaných individuálních rozhovorů, které bezprostředně předcházely pokládaným dotazům mapujícím osobní zkušenost žáků se zážitkovým kurzem Atmosféry. Dále jsou v textu

zpracovány odpovědi na výzkumné otázky každého z respondentů a poté jsou obě případové studie mezi sebou porovnány.

Domnívám se, že výzkumná část bakalářské práce splnila svůj účel a cíl a dokázala odpovědět na položené výzkumné otázky. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jestli pořádání adaptačních kurzů Atmosféry ovlivnilo vnímání členů třídního společenství a třídního učitele ve smyslu úspěšné minimalizace šikany. Všech osm respondentů potvrdilo, že adaptační kurz vedený Atmosférou měl značný vliv na proces pozitivní změny ve smyslu vyřešení vztahově náročné situace v rámci třídního společenství a napomohl tak k jeho vyřešení. Respondenti tedy potvrdili vliv adaptačního kurzu na třídní společenství ve smyslu úspěšné minimalizace šikany. Ze zjištěných výsledků dále vyplývá, že vliv adaptačního kurzu byl u první případové studie pouze dočasný. Vliv adaptačního kurzu u druhé případové studie byl trvalý. Druhým cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem vnímají dotazovaní zásahy ze strany členů Atmosféry do třídního kolektivu ve srovnání se zásahy třídního učitele. Z výpovědí respondentů vyplývá, že tyto zásahy jsou vnímány velmi podobně jednotlivými respondenty, avšak velmi různě ve smyslu porovnání aktivního působení instruktorů a třídních učitelů. Obecně lze říci, že zásahy ze strany instruktorů Atmosféry jsou oproti zásahům třídních učitelů před kurzem vnímány jako důležitější, mnohem častější, silnější a vlivnější. Žáci i učitelé se shodují, že instruktoři měli v rámci zážitkového kurzu, ve srovnání s třídním učitelem a jeho následným působením ve třídě, významně větší vliv na řešení problematické situace a nastartování procesu změny. Velmi důležitý byl také vliv třídního učitele po kurzu, z hlediska významu udržování otevřenosti, komunikace a důvěry.



## DISKUSE

Při zpracování výzkumných dat jsem měla problém s jejich vypracováním tak, aby se rozsah vešel do předepsaného množství stránek. Metodologie zpracování dat za pomoci „trůů“ byla zvolena z důvodu lepší orientace v podstatných informacích z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Domnívám se, že metodologie této práce splnila svůj účel, avšak bylo třeba dbát na zachování hloubky a správného pochopení výkladu respondentů a interpretace dat tak, aby nedošlo k jejich přílišnému zobecnění nebo pozměnění původního obsahu sdělení. Individuální náhled na problematiku každého z respondentů jsem se snažila vyzdvihnout v popisu třídy z jednotlivých úhlů pohledů a dále také v jednotlivých odpovědích na výzkumné otázky. Je zřejmé, že vzhledem k malému počtu vzorků nelze závěry z této práce zobecňovat, či statisticky šetřit. Myslím si ovšem, že získaná data mohou být zajímavým a přínosným vodítkem při způsobu přemýšlení nad danou problematikou pro studenty společenských věd, zabývající se výchovou a vzděláváním mládeže.

Pro účely bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní metody získávání dat z důvodu hlubšího pochopení podstaty problematiky a náhledů na situaci z různých úhlů pohledů, zprostředkovaných samotnými účastníky kurzu. Ze získaných dat, včetně informací ze závěrečné zprávy a vyhodnocení evaluačních dotazníků, bylo tak možné nahlédnout na danou situaci jako na smysluplný celek.

První případová studie byla realizována ve třídě, s níž jsem se osobně potkala na adaptačním kurzu v roli pomocného instruktora Atmosféry. Z přirozeného důvodu naší tehdejší intenzivní třídní spolupráce si dodnes s třídní učitelkou tykám. Domnívám se však, že tato pozice neovlivnila průběh získávání dat vzhledem k více než roční časové prodlevě od konání kurzu. V tomto uplynulém období jsem nebyla s danou třídou ani s třídní učitelkou v žádném kontaktu. Případný nežádoucí vliv, ať už v podobě zvýhodnění či zkreslení získaných informací, jsem nejprve prodiskutovala s vedoucí práce. Následně jsem se jej snažila minimalizovat otázkami kladenými nejen na pozitivní, ale také na negativní vlivy a zkoušela jsem zjišťovanou problematiku nahlédnout z více úhlů pohledů.

V některých částech rozhovorů s respondenty jsem si nebyla jistá délkou časového odstupu od konce adaptačního kurzu. Na druhou stranu může tato skutečnost napomoci

k vystoupení skutečně důležitých a podstatných momentů a vlivů na zkoumanou problematiku.

Jsem si vědoma obecného problému při zkoumání „vlivu něčeho na něco“ a diskutabilnosti tohoto jevu, zda šlo skutečně o zkoumaný vliv, či v dané problematice hrálo roli několik dalších faktorů, které zůstaly nezachyceny. Tomuto vlivu jsem se snažila předejít, či jej alespoň minimalizovat, využitím formy hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, při kterých je výzkumníkovi dána možnost detailního doptání se na problematiku. Hloubkové rozhovory umožňují zachytit podrobné vysvětlení respondentů samotných právě kladením konkrétních a podrobných otázek i v případě příliš obecné či po povrchu jdoucí odpovědi. Závěrem bych chtěla dodat, že jsem se pokusila docílit skutečnosti, abych se dostala co možná nejbližší k pravé podstatě věci a mohla tak potvrdit či vyloučit zkoumaný vliv na danou problematiku. Uvědomuji si však, že vlivům dalších faktorů však nikdy nelze zamezit úplně a je třeba s tímto možným ovlivněním získaných dat počítat při jejich následné interpretaci.

Bakalářská práce mě přivedla k myšlence nezbytnosti následné péče o třídní společenství zasažené šikanou, a to i po jejím vyřešení v rámci zážitkového kurzu pořádaného Atmosférou. Uvědomuji si význam a důležitost přetrvávající preventivní spolupráce dané organizace s třídním učitelem a s jeho třídou, nacházející se ve vztahově náročné situaci, kterou krátkodobý, byť intenzivní externí zásah ovlivní pouze částečně. Možný vliv na přerušení práce se třídou ve smyslu otevření a řešení šikany, lze sledovat v následném vývoji třídy v první případové studii, kdy se narušené vztahy do třídy opět vrátily, i když v jiné formě a s menší intenzitou. Z výpovědí respondentů došlo k dalším vztahovým problémům cca 1 – 3 měsíce po adaptačním kurzu. Z toho důvodu se domnívám, že by bylo v obecné rovině vhodné v podobných případech zajistit následnou péči o třídu buď přímo organizací zajišťující zážitkové kurzy anebo jiným, v dané problematice vyškoleným profesionálem, ať už třídním učitelem, metodikem prevence či externím odborníkem na šikanu. Z výše uvedených důvodů se chystám při nejbližším společném setkání členů Atmosféry tematizovat význam komunikace s třídním učitelem při řešení šikany v třídním společenství. Dále pak předložím návrh na dialog s vedením zúčastněných škol, který by nastínil možnosti další práce s tímto třídním společenstvím a upozornil by tak nejen třídní učitele a rodiče, ale i další zainteresované osoby, že starost o třídu se vztahovými problémy nekončí adaptačním kurzem.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce zpracovává téma vlivu adaptačních kurzů na minimalizaci šikany. Tento fenomén ukotvuje v první části bakalářské práce zabývající se teoretickými aspekty dané problematiky, který dále zkoumá z pohledu účastníků kurzu a jejich instruktorů, jejichž výpovědi jsou následně zpracovány, porovnány a interpretovány v rámci výstupů praktické části bakalářské práce

Z výzkumného šetření, dle názorů respondentů, vyplývá, že adaptační kurz je jedním z možných řešení vztahově náročných situací v rámci dospívajících třídních kolektivů. Adaptační kurz dokáže napomoci v řešení šikany díky intenzitě délky kurzu a efektivním metodám a nástrojům zážitkové pedagogiky. Výraznou roli hraje také časové nastavení konání adaptačních kurzů, které je situováno do počátečních fází nově vznikajících kolektivů v prvním měsíci školní docházky, kdy je práce se třídou v rámci nastavení pozitivních vztahů, velmi efektivní. Pozitivní nastavení skupinové dynamiky zapříčiní fakt, že třída je poté schopna eliminovat společensky negativní projevy chování a procesy vyskytující se v řadách nejen adolescentních skupin.

Z výzkumu bakalářské práce vyplývá důležité poselství pro práci se zážitkovou pedagogikou. Totiž význam utváření dostatečného přirozeného prostoru pro sdílení a řešení vztahových problémů mezi žáky, které přicházejí z vždy jedinečného nastavení dané skupiny. Zásadní je také vytváření prostoru pro kvalitní zpětnou vazbu. Nejde tedy jen o to vytvořit studentům program plný her. Hru je třeba vnímat jako kvalitní prostředek a možnost k následné cílené intenzivní práci s třídním společenstvím.

Adaptační kurz může být účinným kompromisem v této problematice léčby šikany, kompromisem mezi reálnými potřebami třídy a daností školského systému, co se například financí a časové náročnosti programu týče. A to i přesto, že šetření a eliminace šikany v rámci třídního společenství, je nad rámec běžných kompetencí a cílů adaptačního kurzu.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: O štěstí a smyslu života*. Přeložila Eva Hauserová. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.

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

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jirí Budka, 1996, s. 6. ISBN 80-9015-490-5.

HAYES, Nicky. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. Přeložila Pavla Císařová. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-983-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, roč. 1, č. 1., s. 6. – 16. ISSN 1214-603X.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016, s. 301. ISBN 978-80-247-5264-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 164. ISBN 80-7178-549-0.

MÁSILKA, David. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce. Olomouc, 2003. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta tělesné kultury. 94 s.

- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie: 3., přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4221-2.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkum*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2957-2.
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7353-3.
- POKORNÝ, Jindřich, Jana TELCOVÁ a Anton TOMKO. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu: edice pro rodiče*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SOBOTKOVÁ, Veronika Nielsen a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. 2. upr. a dop. vyd. Brno: Print- Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.
- VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

# SEZNAM PŘÍLOH

## **Příloha 1: Vzor informovaného souhlasu pro třídní učitelku:**

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Kuldová, jsem studentkou psychologie na Pražské vysoké škole psychosociálních studií a zároveň instruktorkou v organizaci Atmosféra z. s., se kterou jela vaše třída v prvním ročníku SŠ na adaptační kurz.

V současné době píši bakalářskou práci s názvem „Vliv adaptačních kurzů Atmosféry na minimalizaci šikany v adolescentních kolektivech zlínského kraje“. K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě rozhovoru s vybranými účastníky setkání, ke kterému by byl pořízen audio záznam z důvodu následného zpracování získaných dat. Půjde o individuální rozhovory se žáky a jejich třídními učiteli. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda a jaký vliv má pořádání adaptačních kurzů na zlepšení vztahů v třídních společnostech. Zjištěné osobní údaje respondentů budou, dle Zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů, zcela anonymizovány. V textu nebude uveden název školy ani jména účastníků výzkumu. Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a z výzkumu můžete kdykoliv odstoupit.

V případě jakýchkoli dotazů mne prosím neváhejte kontaktovat. Mob.: xxx nebo na emailu: xxx.

Souhlasím se svou účastí na výzkumném projektu a poskytnu Kateřině Kuldové rozhovor, ze kterého bude pořízen audio záznam, pro účely vypracování bakalářské práce na PVŠPS. Jsem si vědom/a toho, že veškeré zjištěné údaje budou uchovány v anonymitě, účast na výzkumu je zcela dobrovolná a z výzkumu mám možnost kdykoliv odstoupit.

Dne .....

Podpis: .....

## **Příloha 2: Vzor informovaného souhlasu pro rodiče:**

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Kuldová, jsem studentkou psychologie na PVŠPS a zároveň instruktorkou v organizaci Atmosféra z. s., se kterou jelo vaše dítě v prvním ročníku na adaptační kurz.

Píši bakalářskou práci s názvem „Vliv adaptačních kurzů Atmosféry na minimalizaci šikany v adolescentních kolektivech zlínského kraje.“ K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě rozhovoru, který by proběhl s vaším dítětem a poté s některými dalšími jeho spolužáky. Z rozhovoru by byl pořízen audio záznam pro následné zpracování údajů do bakalářské práce. Cílem mé práce je zjistit, jestli a jaký vliv má pořádání adaptačních kurzů na zlepšení vztahů v třídních společenstvích. Výzkum k mé práci bude na základě Zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů zcela anonymní, veškeré osobní údaje budou změněny, nebude tak možná identifikace. V bakalářské práci tedy nebude uvedeno jméno vašeho dítěte ani název školy aj. Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a vaše dítě má možnost kdykoliv z výzkumu odstoupit. S vaším dítětem jsem již předběžně hovořila a souhlasilo s účastí.

V případě jakýchkoli dotazů mne prosím neváhejte kontaktovat. Mob.: xxx nebo na emailu: xxx.

Souhlasím, aby můj syn/dcera .....,  
narozen/a ..... byl/ byla součástí výzkumného projektu pro účel  
bakalářské práce a poskytl/a Kateřině Kuldové rozhovor, ze kterého bude pořízen audio  
záznam. Jsem si vědom/a toho, že veškeré údaje budou uchovány v anonymitě, účast na  
výzkumu je zcela dobrovolná a mé dítě bude moci kdykoliv z výzkumu odstoupit.

Dne .....

Podpis rodiče: .....

### **Příloha 3: Otázky do polostrukturovaného hloubkového rozhovoru pro třídní učitelky:**

1. Dokázal/a byste mi říci, jaká byla situace ve vaší třídě před, během a po adaptačním kurzu?

- Jak se k sobě žáci chovali?

- Zpozoroval/a jste nějaké změny ve vzájemných vztazích mezi žáky nebo to bylo pořád stejné? Ve smyslu přátelství/nepřátelství, dobrých/špatných vztahů?

- Zpozoroval/a jste nějaké změny v postavení vaší osoby vůči třídnímu společenství? Ať už z vaší strany nebo ze strany třídy?

2. Myslíte si, že k vztahovým změnám ve třídě nějak pomohl adaptační kurz s Atmosférou? Ano? - Jak? / Ne? – Myslíte, že v tom bylo něco jiného?

3. Vzpomenete si na nějaký moment, situaci, člověka nebo na nějakou chvíli, která Vám pomohla vztahově náročnou situaci v dětském kolektivu na adaptačním kurzu začít řešit? Anebo se na řešení vztahově náročné situace podílel někdo jiný či něco jiného? (Např. odchod agresivně se projevujícího žáka ze třídy, nečekané události atd.)

4. Vzpomenete si, jestli něco z toho, co jste společně se třídou prožili nebo probírali či vytvářeli na adaptačním kurzu, jste si pak přenesli do běžného života ve škole? Pokud ano, tak co? Nebo to bylo tak, že skončil kurz, nasedli jste do vlaku a všechno jste tam nechali, jako byste za adaptačním kurzem úplně zavřeli dveře?

5. Vnímal/a jste, že byste v tom všem, co se odehrálo u vás ve třídě během adaptačního kurzu i po něm, měl/a vy sám/ sama nějakou roli? Ano - proč? / Ne - proč? V čem si myslíte, že jste byl/a třídě nejvíce nápomocna/nápomocen a proč? Jste si vědom/a například nějaké změny vlastního chování vůči třídě?

Myslíte si, že v tom všem měli nějakou roli instruktoři z Atmosféry? V čem si myslíte, že vaší třídě třeba pomohli? A v čem nepomohli?

6. Uvítal/a byste znovu nějakou akci s Atmosférou? Vysvětlete prosím, proč ano nebo proč ne?



## **Příloha 4: Otázky do polostrukturovaného hloubkového rozhovoru pro žáky:**

1. Dokázal bys mi říct, jaká byla Tvá situace před, během a po adaptáku u vás ve třídě?  
- Jak ses cítil, jak se k Tobě chovali spolužáci,  
- Změnilo se něco ve vašem vzájemném vztahu nebo to bylo pořád stejné? Ve smyslu zájmu/nezájmu, přátelství/nepřátelství?
2. Myslíš si, že ke všem těm vztahovým změnám ve třídě nějak pomohl adapták s Atmosférou? Ano? - Jak? / Ne? – Myslíš, že v tom bylo něco jiného?
3. Vzpomeneš si na nějaký moment, situaci, člověka nebo prostě na nějakou chvíli, která Ti pomohla tu pro Tebe vztahově náročnou situaci na adaptáku začít řešit? Nebo se na řešení této vztahově náročné situace podílel někdo jiný či něco jiného?  
(Např. odchod agresivního spolužáka ze třídy, nečekané události atd.)
4. Vzpomeneš si, že něco z toho, co jste společně se třídou prožili nebo probírali či vytvářeli na adaptáku, jste si pak přenesli do běžného života ve škole? Pokud ano, tak co? Nebo to bylo tak, že skončil kurz, nasedli jste do vlaku a všechno jste tam nechali, jako byste za tím adaptákem úplně zavřeli dveře?
5. Myslíš si, že v tom všem, co se odehrálo u vás ve třídě během adaptáku i po něm měl nějakou roli váš třídní učitel? V čem si myslíš, že vám nejvíc pomohl? Choval se třeba po adaptáku i nějak jinak?  
Myslíš si, že v tom všem měli nějakou roli instruktoři z Atmosféry? V čem si myslíš, že vám třeba nejvíc pomohli?
6. Uvítal bys znovu nějakou akci s Atmosférou? Vysvětli proč ano nebo proč ne?

## **Příloha 5: Reálný scénář kurzu pro případovou studii č. 1 ze závěrečné zprávy Atmosféry:**

### **DEN 1 – pondělí**

#### dopoledne:

tiskovka, infodélník, tenisáky, AB lajna

#### odpoledne:

O+O

matrix

dixy – korýtka, minové pole, slepý čtverec

pravidla

#### večer:

rychlé rande

jak se tady známe, rituál

### **DEN 2 - úterý**

#### dopoledne:

servis

šlacha

samostatný program na chatce

sochy Moa Moa

#### odpoledne:

CZV (co vyřešili na chatce)

lanohrátky, pendl, lana

lymeriky

PS (pavučina, kláveska, bažina, kouzelná hůlka)

#### večer:

encardee

multisocio

rituál

### **DEN 3 – středa**

#### dopoledne:

servis

deka

empatie

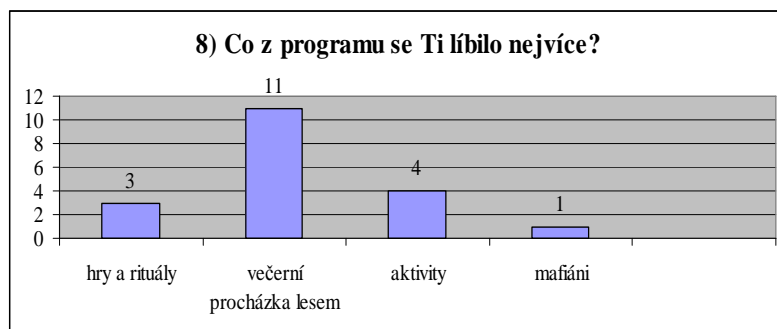
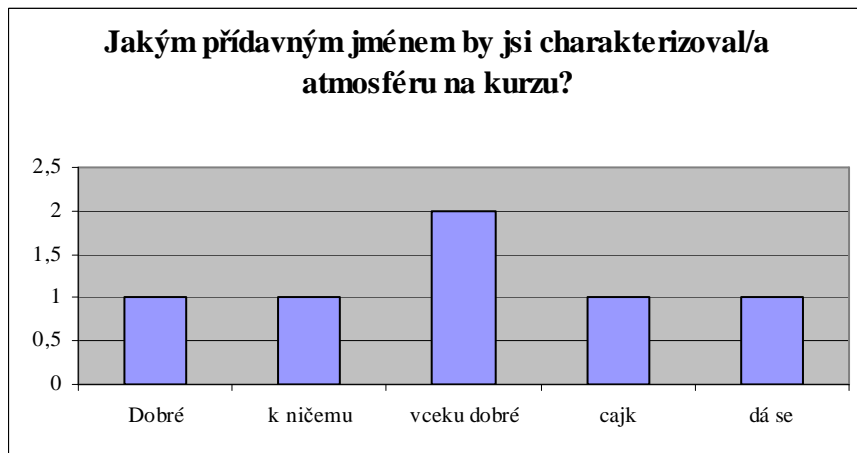
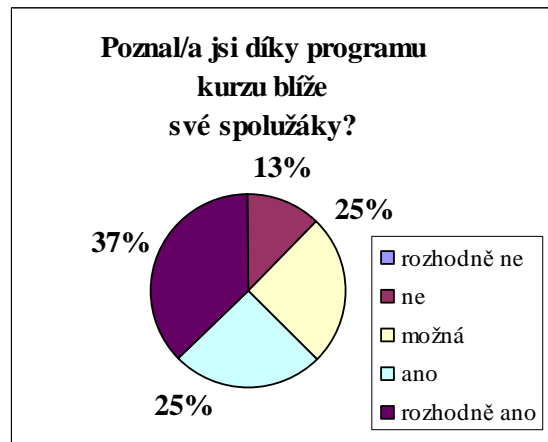
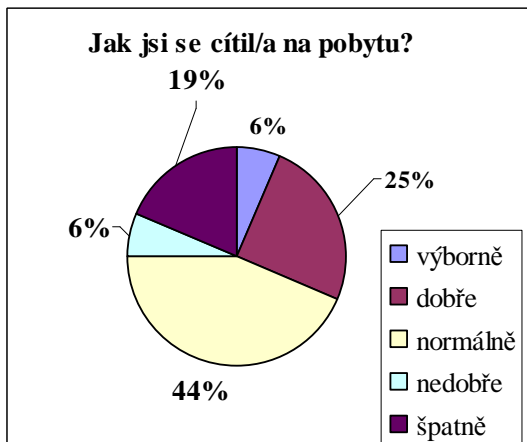
zoom

#### odpoledne:

puzzle

hvězda, ulička důvěry

**Příloha 6: Výňatek ze zpracování evaluačních dotazníků pro případovou studii č. 1 ze závěrečné zprávy Atmosféry:**



## **Příloha 7: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu šéfinstruktorky:**

Dle informací šéfinstruktorky daného turnusu se jedná o třídu, která měla před adaptačním kurzem ve třídě značné ostrakizující vztahové problémy mezi dívkami. Toto vztahové napětí bylo jasně vnímatelné již při prvních společných okamžicích na kurzu, kdy se účastníci hromadně přesunovali z nádraží do rekreačního střediska. Třída byla rozdělena na dvě jasné poloviny, z nichž jedna polovina třídy nenáviděla tu druhou a naopak, alespoň tak se třída jevila. Každá část třídy měla své spolužačky, které se stavěly do čela, do vedení dané skupiny. Tyto hlavní aktérky se mezi sebou z různých důvodů nenáviděly, byly na sebe zlé, silně si nadávaly. Ve třídě vznikala nespočet pomluv a křivých obvinění, hlavním důvodem byl především, dle názoru šéfinstruktorky kurzu, boj o moc mezi dívkami, boj o vedoucí místo ve třídě. Toto mocenské nastavení poté ovlivňovalo celý zbytek fungování třídního společenství. Naštvaní a negativní atmosféra na obou stranách třídy poté vyvolávaly zatrpklé a zlé chování vůči slabším, méně dominantním a tišším jedincům, kteří byli spíše vláčeni špatnými vztahy a rozdělením třídy na dva tábory. Toto chování obsahovalo různé typy opakovaných ostrakizujících narážek na jejich způsob chování, vyjadřování, vzhled aj., které byly pouze vyústěním stavu naštvaní a zloby mezi hlavními aktéry, čímž sloužily spíše jako zdroj úlevy. Ve třídě byli také dva chlapci. Jeden si s dívkami velmi rozuměl a byl na straně jedné z hlavních akterek. Druhý kluk se jevil spíše jako pozorovatel celého dění, který chování dívek příliš nerozuměl a snažil se být od problému mezi dívkami distancovaný. V několika chvílích byl obzvláště důležitým článkem třídy, který do společných konverzací a zpětných vazeb vnášel objektivní nezaujatý názor a dokázal s nadhledem popsat průběh dění.

V průběhu kurzu se se třídou pracovalo na vzájemné otevřenosti a toleranci k jinakosti pomocí zacílených her, zpětných vazeb, působení instruktorů a každého účastníka a dalších faktorů ovlivňujících celé dění a vývoj. Třídě byl také dán cíleně velký prostor pro vyřikání si a vysvětlení všeho, co se mezi studenty odehrávalo. Po zlomové aktivitě iniciované třídou samotnou, při které si účastníci navzájem vyřikali, co je trápí a dali si zpětnou vazbu o tom, co si o sobě navzájem myslí, se vztahy ve třídě urovnaly a stabilizovaly. Tento zlom nastal v začátku druhé poloviny adaptačního kurzu, který celkem trval tři dny. Vlivem tohoto okamžiku, který byl vyvrcholením

součtu všech dalších úkonů směřujících k vylepšení třídní situace od začátku kurzu, začala třída, dle názoru šéfinstruktorky, lépe spolupracovat jako celek. V průběhu zbylé části kurzu šéfinstruktorka nezaznamenala další vymezení se některé části třídy vůči jiné. Třída fungovala dohromady, dívky se mezi sebou začaly více bavit, byly k sobě otevřené a podílely se na utváření dobrých mezilidských vztahů v rámci třídního společenství.

Šéfinstruktorka daného kurzu uvádí, že účastníci z kurzu odjížděli v pohodovém stavu, kdy třída dobře fungovala. Vzájemné špatné vztahy se zlepšily a urovnaly. „*Měla jsem ze třídy dobrý pocit, odvedli velký kus práce*“, říká šéfinstruktorka kurzu. Třída se zdála být stabilizovaná, a proto nebyl kontaktován nikdo z řad školy, například školní metodik prevence, či školní psycholog, s prosbou o následnou péči o toto třídní společenství. O veškerém průběhu nápravy vztahů od začátku do konce kurzu byla ovšem informovaná třídní učitelka dané třídy, která ostatně byla po celou dobu adaptačního kurzu přítomna a aktivně se účastnila většiny programu. Mohla tak na vlastní oči a s vlastní zkušeností reflektovat průběh adaptačního kurzu. Odjížděla s inspirací a s potřebou nadále s třídou pracovat a udržovat toto pozitivní třídní nastavení i po návratu z adaptačního kurzu do školních lavic.

Šéfinstruktorka kurzu nebyla se třídou v žádném dalším kontaktu po ukončení adaptačního kurzu, nemůže tedy poskytnout informace týkající se následného vývoje tříd.

## **Příloha 8: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu třídní učitelky:**

Třídní učitelka v rozhovoru mluvila především o pozitivěch adaptačního kurzu jako celku, o dobrém odrazovém můstku, který jí a její třídě pomohl efektivně situaci ostrakizace zvládnout. Příliš nedokázala popsat prvních pár dnů ve škole před odjezdem na adaptační kurz, protože se se svými žáky tou dobou tolik neznala, ale v průběhu adaptačního kurzu vnímala spoustu pozitivních změn v rámci třídního společenství. Mluvila o změnách například v bližším seznámení a spřátelení se se třídou, v nastartování dobrých vztahů, ale zároveň reflektovala, že osobně nedokáže posoudit žáky mezi sebou, jejich vzájemné vztahy aj. Tolik do nich, dle jejího názoru, z různých, především systémových důvodů, nevidí.

Třídní učitelka byla velmi mile překvapena, že byli její žáci schopni si danou vztahově náročnou situaci nějakým způsobem vykomunikovat, pobavit se o tom a přijít s nějakým řešením v průběhu adaptačního kurzu. Toto jednání třídy třídní učitelka velmi ocenila.

Třídní učitelka uvedla, že po návratu z adaptačního kurzu byla situace ve třídě dobrá a klidná, postupem času, když se žáci mezi sebou začali ještě více poznávat, si každý našel svého parťáka/y a třída se rozdělila na dvojčky až trojičky, mimo jiné také vlivem velkého množství času na praxích, které netráví studenti jako celek, ale po menších skupinkách. Třída se, dle jejího názoru, nevrátila do postavení dvou proti sobě stojících skupinek, ve kterém přijížděla na adaptační kurz, ani po kurzu, ani v průběhu následného fungování až do současnosti. Třídní učitelka nemá pocit, že by proti sobě někteří spolužáci brojili, či na sebe byli zlí. Třidu jako celek vnímá, dle jejích slov, v pohodě. „Ve třídě jsou dvě extrémní holky, které dělají rozbroje, jsou drzé, kazící atmosféru a pověst celé třídě“, uvádí třídní učitelka. Jedna z dívek na adaptačním kurzu nebyla, druhá ano (viz. rozhovor s agresorem).

## **Příloha 9: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu agresorky:**

Agresorka vypověděla, že před adaptačním kurzem byly ve třídě dvě skupiny, každý se přiřadil, kam chtěl. Za agresorku byla tato dívka označena jednak šéfinstruktorkou kurzu a jednak třídním učitelem při rozhovoru v rámci bakalářské práce. Tyto dvě skupinky se mezi sebou vůbec nebavily, neměly se rády, pomlouvaly se a nadávaly si a bylo to, dle slov agresorky, divné. Jedna z dívek, X, dělala velké rozbroje a kvůli ní se pak začali všichni hádat, „*dívky na sebe byly hnusné*“, uvádí agresorka. Velkou roli při nepokojích hrála také dívka Y a další. Na adaptačním kurzu se tyto vztahy urovnaly, všichni se více poznali, seznámili, zvykli si na sebe, trávili spolu čas a nepříjemné věci se přestaly dít. Po návratu z adaptačního kurzu bylo období cca jednoho měsíce, kdy ve třídě přetrvala dobrá atmosféra a bezproblémové vztahy z adaptačního kurzu. Poté spolu třída opět začala trávit méně času a opět se vytvořily skupinky, které byly jiné, a bylo jich více a opět se mezi sebou začaly hádat. Toto opětovné narušení vztahů ve třídě vyvolala, dle názoru agresorky, opět dívka Y, která na konci prvního ročníku propadla a zůstala na škole v nižším ročníku. Po jejím odchodu se vztahy ve třídě zlepšily a situace ve třídě nebyla tak náročná, ovšem za dívku Y se našli jiní nástupci a zbylá část třídy si to nechtěla nechat líbit a tak opět vznikly nepokoje. Agresorka si myslí, že se ovšem už situace, která nastala před odjezdem na adaptační kurz, nikdy nevrátí v takové míře, na druhou stranu, nepokoje v tak velkém množství dívek v jedné třídě, nejspíš nevymizí. Dle názoru dotazované, po odchodu dívky Y není situace ve třídě ideální, ale je rozhodně lepší a mírnější.

## **Příloha 10: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu oběti:**

Před adaptačním kurzem se mezi sebou žáci vůbec neznali a holky byly na sebe hnusné, nadávaly si kvůli hloupostem aj. „*Svou naštvaností byly dívky potom škaredé také na další dívky, na všechny*“, uvádí dotazovaná. Oběť přiznala, že dívky nadávaly také jí, i přesto, že ona dotyčným nikdy nic neudělala, tak to bylo prý zvláštní. Na adaptačním kurzu, se za pomoci her a dalších faktorů všichni více poznali a všechny dívky se mezi sebou začaly více bavit, už se nebavily pouze ve své skupině. Na adaptačním kurzu nebyla celá třída, a tak se někteří spolužáci museli do třídy po adaptačním kurzu připojovat postupně, zařazení žáků do třídního kolektivu, ale nebylo z jejího pohledu problémem. Po příjezdu z adaptačního kurzu se nastavená pozitivní atmosféra v mezilidských vztazích a komunikaci udržela ve třídě cca čtvrt roku. Poté se původní dvě skupinky dívek promíchaly a vzniklo nové, větší množství jinak kombinovaných skupin. Dle názoru oběti šlo především o značný vliv školní praxe na skupinkování žáků ve třídě, kde na praxích spolu tyto skupiny lidí tráví značné množství času. V současnosti ve druhém ročníku SŠ situace není úplně dobrá a ideální, ale je rozhodně lepší, než jak tomu bylo před adaptačním kurzem. Oběť vypovídá, že dominantní dívky mezi sebou mají stále rozepře a hádají se, nicméně třídu jako takovou už do dění tolik nevtahují, dotazovaná reflektovala, že ona i další dívky už mají od jiných dívek pokoj a spíše si jich nevšímají a vztahové problémy probíhají už spíše jen mezi konkrétními jedinci.



## **Příloha 11: Třída z případové studie č. 1 ze zpětného pohledu nestranného žáka:**

Nestranný žák sleduje více méně celou dobu průběh událostí ve škole s odstupem. Vypověděl, že se ze začátku s nikým ve třídě nebavil, ani spolužáci se mezi sebou nebavili, jen ti, kteří se spolu znali ze základní školy. Ve třídě je spousta dívek, které se mezi sebou před adaptačním kurzem nenáviděly, nebavily se spolu a nadávaly si sprostě, pomlouvaly se, fyzicky se ale nenapadaly. Dotazovaný měl pocit, jakoby se některé dívky bály, a tak se za sebe různě schovávaly. Některým nadávaly víc, jiným míň, v rámci skupin se navzájem bránily. Upřímně vypověděl, že nerozumí tomu, jak se mohla odehrát ve třídě taková nenávist během prvních pár společně strávených školních dní. Ve třídě byly v podstatě tři tábory, dle výpovědi nestranného žáka. Dvě navzájem se nenávidící skupiny dívek, třetí skupinu tvořil dotazovaný žák, který nestál na žádné straně a jen situaci sledoval, dle jeho slov situaci neřešil a bylo mu to jedno. Z počátku se situace na adaptačním kurzu projevovала seskupením dívek do jednotlivých ubytovacích chatek, přičemž na obědě a mimo program se na sebe dívky pouze škaredě dívaly a nepromluvily spolu jediné slovo, na chatkách se podporovaly v nenávisti vůči ostatním dívkám. Poté na adaptačním kurzu došlo k vyřikání si věcí a usmíření, nejvíce při dvou aktivitách a situace se uklidnila. Za pomoci dalších aktivit se poté vzájemná vztahová propojenost a blízkost ještě více upevnily. Dívky si navzájem pomáhaly, spolupracovaly spolu a všichni si adaptační kurz začali více užívat. Spoustu věcí si dívky dále vyřikaly mimo program a všechno bylo v pořádku a dívky se začaly navzájem více respektovat. Po adaptačním kurzu zůstala situace ve třídě stejná, pouze jedna z dívek se začala opět hádat a být nepřijemná. Poté se začaly tvořit další, jiné skupinky lidí. Dle názoru dotazovaného je situace mezi dívkami velmi složitá. Jeden den se mají rády, druhý den se nenávidí, ale situace není, dle jeho slov, ani zdaleka tak zlá, jako tomu bylo před adaptačním kurzem. Obě dvě dívky, které se v počátku hádaly ze všech nejvíc, už ve třídě nejsou, jedna propadla a druhá dívka úplně odešla ze školy, ale na jejich místa se našly jiné dvě dívky, „... i když už to není tak hrozné, jako před adaptačním kurzem“, uvádí nestranný žák. Dotazovaný dále podotkl, že na adaptačním kurzu nebyli všichni žáci a právě jedna z dívek, která v současnosti způsobuje ve třídě nepřijemnosti, na adaptačním kurzu nebyla, a kdyby jela, možná by situace ve třídě, dle názoru nestranného žáka, byla o něco lepší. Část lidí, která byla na adaptačním kurzu, fungovala bez problému i po návratu do školy. Dotazovaný řekl, že problém nastal ve

chvíli, kdy se ke třídě připojili další spolužáci, kteří nebyli na adaptačním kurzu a nebyli tak nastavení na stejné vlně spolu s účastníky kurzu. Dále vypověděl, že některé dívky se dodnes jiných, dominantnějších dívek bojí, a tak s nimi kamarádí, aby neměly problémy, alespoň tak tomu dotazovaný rozumí. Situace je ve třídě od příjezdu z kurzu do dnes velmi proměnlivá, někdy se dívky chovají líp, jindy hůř. Reflektoval, že třída je bez problémů, až na pár konkrétních jedinců, kteří způsobují rozbroje, avšak po kurzu se situace nikdy znovu nevrátila do tak těžkých a složitých rozměrů.

## **Příloha 12: Výňatek z polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s třídní učitelkou pro případovou studii č. 1:**

V příloze přikládám doslovný přepis rozhovoru týkající se myšlenky následné práce se třídou. Symbol „...“, mezi jednotlivými částmi rozhovoru, značí vynechání určitých částí tak, aby byly zaznamenány pouze informace směřující k popisovanému tématu. Slova jako „smích“, „nejistě“, „odmlka“, přiložené k přímé řeči třídní učitelky, slouží jako poznámka autorky k textu, pro subjektivní dokreslení reálného průběhu rozhovoru.

*R: Když se přijde do té školy, tak jed... najednou na ně nemám tolik času, abych s nima si povídala o nějakých jiných věcech, než o školních.*

...

*R: No jen takový dovětek. Řekla bych, tak jak je to se vším, jo? Když někde dobře začneš, tak pak je to potřeba nějakým způsobem udržovat, jo? Ale (nejistě) tím že, jo? Říkám, se nesetkáváme takto neformálně, jo, tak to není velice až jak udržovat. Já bych dokonce tady u těchto děcek, protože tady mám, tady mám spoustu problémových děcek, já bych snad dala povinně prostě dvouhodinovku týdně nějaké, mmm...*

T: To by bylo super.

*R: Nějakou stmelovačku prostě, nebo něco, nevím jak to nazvat (smích), ale prostě dvě hodiny týdně, kdyby se řešily tady ty věci, aby se, ti lidi, tak nějak...*

T: Kdyby byl prostor no.

*R: No, aby byl prostor pro to... jako s nima nějak pracovat, protože oni to potřebují jo? Ty děcka některé.*

T: A ona ta jedna třídnická hodina tam za měsíc nestačí, že jo?

*R: Nestačí!*

T: Nevyřešíš ty věci...

*R: Navíc je to nešikovné v tom, že to děcka mají mimo rozvrh, čili jsou už apriory jako znechucení tím, že mají, mmm, jo, oni jsou tady... tím pádem mají ten rozvrh poměrně, poměrně nadupaný, jo, mají šest až sedm hodin denně v kuse, jo, mmm,*

*tím, že mají dvakrát týdně na sedm, jo? Čili oni priority, tím že má být třídnická hodina tak prostě jo, řešíme, kdy se vůbec sejdeme. Jedni chtějí teda na sedm, protože tady nechtějí zůstat dýl odpoledne, druzí zase nechtějí brzo vstávat, jsou na intru, tak radši by to brali odpoledne, čili teď jsme nastoupili takovému kompromisu, že byla teď ta předešlá, byla na sedm, takže ta druhá teď bude odpoledne.*

T: Mmm.

R: *Jo, ale prostě je to špatné v tom, že se jim tam nechce, protože opravdu mají toho už tak dost, jo?*

T: Chápu.

R: *Kdyby to byla vyhrazená hodina v rámci toho rozvrhu, tak by to bylo mnohem lepší, ale zas chápu, že prostě ten rozvrh je tak nadupaný, že asi to až tak nejde úplně vpravit do toho. Ale je to škoda no.*

T: No ale jasně no, já s tebou souhlasím.

R: *Viděla bych tady ty hodiny navíc tady toho, nevím jak by se to jmenovalo, viděla bych to jako jeden z, jedno z řešení, nebo částečné řešení těch problémů, které se teď tolik vyskytují mezi těma mladýma, to znamená jo, tady věčně řešíme, že se někde osočují na facebooku, naprosto jako otrěsným způsobem, jo a celkově jo, ta, ty kázeňské problémy co teď jsou, nepamatuju si, kdy jsem tu byla před deseti-jedenácti lety před mateřskou, že by jsme museli tolik řešit, tolik dělat pohovorů, s těma děčkama, jo? A říkám, to je systémová i systémová chyba podle mě. Kdyby tohle bylo zařazené... Bylo by to jedním z řešení si myslím. Že by to strašně pomohlo, kdyby se s těma děčkama mluvilo, a kdyby s něma mluvil někdo, i jako z venku, ne jenom ten třídní učitel třeba, ale někdo fakt nestranný, jo?*

T: Mmm

R: *Nezaujatý a hlavně odborník, který s nima umí mluvit. Protože přiznám se, že mi jako učitele kolikrát, jo, si je prostě na tom, je toho na nás fakt moc jo? Že v každé třídě máš nějaké problémové žáky, narušuje ti to tu výuku, a pak už ti kolikrát fakt ujedou nervy a samozřejmě pak tu situaci neřešíš adekvátním způsobem, asi tak jak bys měla a prostě vypěníš, jo? Kdežto odborník, který je prostě proškolený na to, aby uměl komunikovat, a zvládne...*

T: Navíc, když je nemá denně...

R: *A zvládat tady ty problémové situace, jo, tak si myslím, že by zmohl třeba mnohem víc jo.. takže to je takové jako.*

T: Hezká myšlenka, jo, jak by to mohlo být, jak by to třeba mohlo fungovat.

R: *To je asi, asi nereálné, no...*

T: Kdo ví no, třeba to časem ve školství bude fungovat...

...

R: *Spíš jak říkám no, že takových akcí by asi mělo být víc a měli by to být jenom jako ve formě, že je doma na výlet, ale ve formě nějakých pravidelných prostě setkávání, což ale jako není.*

T: To s tebou souhlasím, no.

...

R: *Mmm, no... Já kolikrát si říkám, že musím, musím prostě nějak se donutit ty situace třeba ve třídě, kdy něco nastane, že tady ty problémové, nebo obecně, to je v každé třídě, něco. Ti problémoví začnou nějak to narušovat tu hodinu. Prostě naučit se nějak je zpacifikovat tak, aby jakoby nás zbytek, jo, tím neovlivňovali, tím, že oni jsou takoví, jo? Že. Ale to je strašně těžké v tu chvíli, jo? Jakoby se zachovat nějak... Vždycky si tady pak s kolegyněmi nadáváme, říkáme, proč my nevěnujeme tolik té pozornosti, co tady věnujem těm problémovým a musíme furt s nima něco řešit, jako kdybychom to věnovali tím hodným děčkám, jo, tak by to bylo jako stokrát lepší.*

T: Jasně, rozumím. Ale tak je toho opravdu hodně, co musíte v té škole stíhat no.

R: *Ano ano, no. Jako u těchto děcek by to fakt jako bodlo hrozně si myslím. (odmlka).*

...

R: *... Prostě je to fajn, je to super, ty adaptáky a škoda je, že to nemá ten přesah, jako jak říkáš, že by to bylo prostě zařazené do rozvrhu, mmm, řešením, mezilidských vztahů, ani nevím jak by se to mělo jmenovat, ale prostě mít čas s těma děčkama řešit jejich chování, proč se tak chovají, jo a hlavně s těma problémovými, nebo že by... já kolikrát si říkám, že ta třída, ti hodní by mi měli pomoci jakoby s těma, co tam dělají ty rozbroje, jakoby oni jejich silou té většiny je prostě nějak udolat,*

*aby, jo, protože já to kolikrát už svými silami nezvládám ovlivnit jejich chování, jo, ale si říkám, ten nátlak té většiny, té třídy, kdyby tam třeba nějaký se jakoby nastartoval, nebo, jo, ale říkám, nejsem psycholog, neumím jakoby až tak s tou třídou pracovat, abych toto dokázala, no..*

T: Mmm

*R: A právě proto by mělo smysl tady toto prostě, i kdyby to bylo jednou za čtrnáct dní, třeba, jo? Když ne každý týden, ale.. určitě by to dalo smysl no, s nima nějakým způsobem pracovat a..*

T: A do jaké míry bys třeba ty uvítala pracovat s tou třídou ty sama, jako třídní učitel a do jaké míry bys chtěla nějaké externisty, případně proč?

*R: Jako myslím si, že by to, toho externistu bych uvítala jako do toho tandemu, s tím, že určitě by měl nadhled, který já třeba až tak už nemůžu mít, protože už jsem příliš zaujatá tou situací, jo, určitě bych ho brala jako odborníka, který mi řekne přímo co mám dělat, protože taky si nejsem jistá, jestli to úplně vím, byť jsme měli samozřejmě jakoby na výšce nějakou psychologii, ale tam se tyto konkrétní věci neřeší, tam se bere psychologie obecně a neřešíš prostě tady ty konkrétní situace. Jo? Jak je řešit. Takže jako určitě bych to brala jako, viděla bych to jako spolupráci jo? Teď situace je taková, že má třídní učitel třídnickou hodinu s těma svýma děčkama, nebo se tady uspořádá prostě nějaké beseda, jo, že se mm, na téma partnerské vztahy a tam naopak je jenom ten externista, baví se s nima, jo? Já bych ideálně viděla jako spolupráci prostě třídní učitel a nějaký odborník, že by společně jakoby něco se udělalo, jo? Protože každý přináší něco.*

T: Mmm, mmm,

*R: A to bych viděla jako nejefektivnější...*

## **Příloha 13: Reálný scénář kurzu pro případovou studii č. 2 ze závěrečné zprávy Atmosféry:**

### **DEN 1 – středa**

po cestě – věc z batohu (každý vybral 1 věc z batohu, která ho charakterizuje)

11:15 – 12:30 – šlacha, pustý ostrov, matrix, O+O, info o kurzu (seznamovací program)

12:30 – 14:30 – oběd a osobní volno

14:30 – 15:00 – tenisáky, podpisovka

15:00 – 16:00 – PS: korytka, klávesnice, minové pole

16:15 – 17:00 – aktivity

17:00 – 17:45 – pravidla fungování ve třídě

17:45 – 18:15 – písňalka

18:15 – 19:30 – večeře

19:30 – 21:15 – vydělávání bodů + flying the egg

21:15 – 21:30 – rituál

21:30 – 23:00 – osobní volno, hygiena, poté večerka

### **DEN 2 - čtvrtek**

9:30 – 10:45 – servis, teploměr, pistolníci, spermie a vajíčka, trojnožka, jeleni a laně

11:00 - 12:00 – koule na gumě

12:00 – 14:00 – oběd a osobní volno

14:00 – 15:00 – PS: slepý čtverec, pavučina, bullring

15:00 – 16:00 – lanohrátky, autíčka, pendl

16:00 – 17:00 – lana

17:00 – 18:00 – míčové kombo + řízené volno

18:00 – 19:30 – večeře, osobní volno

19:30 – 21:00 – stezka

21:00 – 22:30 – multisocio

### **DEN 3 – středa**

9:45 – 10:45 – servis, finger of dead, deka, roce/nohy, buldoci

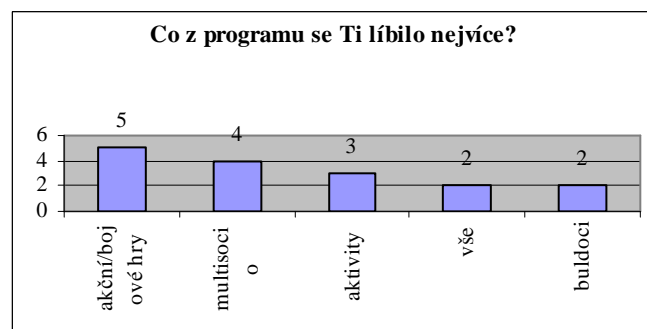
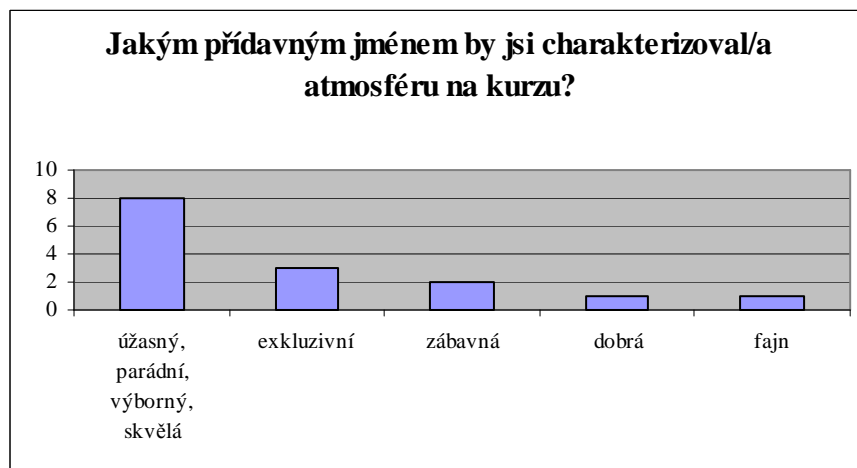
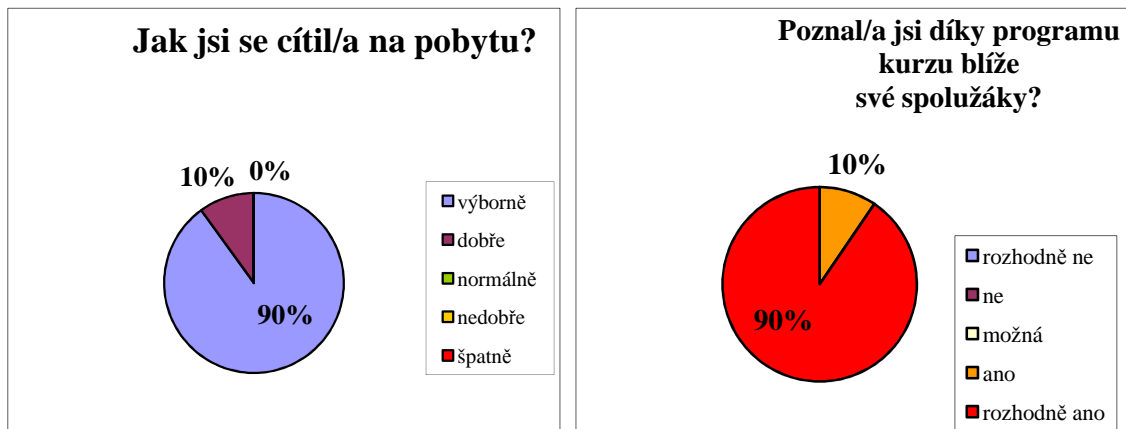
10:45 – 11:30 – ZOOM + zpětná vazba

11:30 – 12:15 – frisbee

12:15 – 13:30 – oběd + balení

13:30 – 15:00 – přechod po laně, hvězda, dotazníky, ulička důvěry

**Příloha 14: Výňatek ze zpracování evaluačních dotazníků pro případovou studii č. 2 ze závěrečné zprávy Atmosféry:**





## **Příloha 15: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu šéfinstruktorky kurzu:**

Ještě před adaptačním kurzem byla šéfinstruktorka kurzu srozuměna s informací, že se ve třídě objevila šikana, vůči jednomu z chlapců B. Později šéfinstruktorka zjistila, že tento hoch byl šikanován již na základní škole a šikanu do současné třídy přenesl jeho bývalý a zároveň nynější spolužák. Nejspíš kvůli tomu bylo možné sledovat počáteční formy šikany, v kolektivu chlapců, kteří se znají sotva pár dní. Dle subjektivního, nijak podloženého názoru a pozorování zkušené šéfinstruktorky byla situace značně ostrakizující. Již při cestě z nádraží do rekreačního střediska bylo možné sledovat, že jeden z hochů B jde odděleně mimo třídu, nikdo se s ním nebaví a zbyl také poslední na ubytování. Šéfinstruktorka si všimla, že jej někteří jedinci ve třídě zpočátku oslovují nepříjemnou přezdívkou, třída se ho straní a má na něj nepříjemné časté narážky. Dotyčný se také stranil třídy.

Při jedné z aktivit mluvila šéfinstruktorka kurzu o problematice šikany, z důvodu zamyšlení se nad závažností situace u jednotlivých členů třídního společenství. V průběhu kurzu si šéfinstruktorka všimla, že nepříjemnou přezdívkou a narážkami provokují chlapci v menší míře a intenzitě také jiného hochu A ze třídy. Tento hoch ze začátku proti přezdívce nic nenamítal, naopak bylo možné sledovat, že je díky této zábavě ze strany ostatních spolužáků rád ve středu dění. Šéfinstruktorka kurzu si za celou dobu nevšimla žádného fyzického napadení, byla svědkem pouze verbálních projevů žáků.

První den při vytváření pravidel si chlapci napsali, že si nechtějí nadále říkat přezdívkami, což se zpočátku nedařilo příliš dodržovat. Z toho důvodu se následující den při ranním servise po proběhnutí několika aktivit, zpětných vazeb a tematizování některých problematik, šéfinstruktorka zeptala třídy, jak se jim daří dodržovat pravidla. Při této aktivitě již bylo možné sledovat nesympatizující pohledy zasažených hochů A a B vůči těmto nadužívaným přezdívám a nepříjemným urážkám. Ze začátku se nikdo neozýval, poté ticho prolomil hoch A, kterému bylo zpočátku s přezdívkou dobře v centru pozornosti, a tuto problematiku otevřel. Poté se nebál promluvit ani odstrkovaný žák B, který se vyjádřil, že si nepřeje, aby mu bylo nadále říkáno přezdívkou. Šéfinstruktorka kurzu využila celé třídy a téma přezdívek a posměchů s nimi otevřela. Požádala hochy o vyjádření se k této problematice, pokud možno

otevřeně a upřímně. Ptala se jich na aktuální situaci ve třídě, jak v ní chlapcům je a co by se s tímto třídním rozpoložením dalo dělat. Třída se spolu s šéfinstruktorkou kurzu domluvila, že budou jako kolektiv toto rozhodnutí a individuální vyjádření jednotlivých členů třídy respektovat.

V průběhu kurzu se podle šéfinstruktorky daný hoch B postupně docela dobře začleňoval do skupiny. Šéfinstruktorka kurzu hlídala zacházení třídy v různých situacích a sledovala také drobnější nuance. Hoch B dostal velkou podporu při večerním Multisociu, při kterém byla velmi otevřená, intimní a podporující atmosféra. Šéfinstruktorka v průběhu kurzu dále nezaznamenala opětovné urážení a oslovování přezdívkou vůči danému hochovi B či oběma hochům A a B. Toto pozitivní třídní nastavení nadále podporovala tvorbou programu třídy na míru, spolu s četnými zpětnými vazbami. Při závěrečné aktivitě si všimla velmi pozitivních poznámek, které spolužáci napsali při hře založené na psaní osobních vzkazů dotyčnému chlapci B. Tyto zprávy si psala celá třída navzájem, jakožto závěrečnou tečku ve formě zpětné vazby za uplynutým kurzem.

## **Příloha 16: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu třídní učitelky:**

Třídní učitelka si i po časové prodlevě velmi dobře vybavuje třídu před odjezdem na adaptační kurz. Ve třídě byli dva chlapci A a B, u kterých zaregistrovala, že jim třída říká nehezkou přezdívku. První chlapec A byl, dle soudu třídní učitelky, vždycky trochu zvláštní, se zpomalenými reakcemi, několikrát se na věci ptal a tímto svým chováním na sebe vždy upozorňoval a poměrně vzbuzoval smích. Ale dle názoru třídní učitelky bylo na chlapci A vidět, že se mu to líbí a že se touto pozorností na svou osobu baví, nevadilo mu to, cítil se středem pozornosti. Postupně docházelo k modifikaci jeho přezdívky až do formy, která se hochovi A přestala líbit svým obsahem a intenzitou a způsobem používání tohoto oslovení ze strany třídy. Třídní učitelka tuto situaci probírala se třídou v době, kdy daný hoch nebyl přítomen, snažila si s žáky promluvit a vyjádřit svůj postoj k netolerování tohoto způsobu chování ve své třídě. Během adaptačního kurzu se situace velmi pěkným způsobem upravila, uklidnila, vymizely přezdívky a třídní učitelka následně nezaznamenala žádné další posměšky, narážky a užívání přezdívky vůči danému hochovi A. Situace je do dnes ve třídě velmi dobrá. Třída má pouze normální, běžné, provozní problémy jako každá jiná třída. Spousta kluků ve třídě má přezdívku, ale takovou, kterou dotyční berou.

Druhému spolužákovi B také žáci říkali velmi nepěknou přezdívku. Třídní učitelka netuší, kde toto oslovení vzniklo nebo jakým způsobem se situace utvořila. Třídní učitelka o složitosti situace ve třídě nevěděla do chvíle, kdy jí volala maminka dotyčného hochu B, která třídní učitelce vyložila problém posměšků, pomluv a nepřijemné přezdívky, se kterými se její syn ve třídě potýká a obeznámila třídní učitelku s faktem, že syn nechce jet na adaptační kurz se svou třídou. Třídní učitelka vysvětlila mamince důležitost účasti jejího syna na kurzu a vysvětlila jí také podstatu adaptačního kurzu, s tím, že kde jinde by byl prostor pro vyřešení nastalé situace, než na kurzu a je tedy potřeba, aby byl její syn součástí kolektivu na kurzu. Třídní učitelka byla velmi ráda za telefonát a obeznámila o situaci šéfinstruktorku kurzu, která tak měla možnost se na tuto situaci připravit a nastavit program na míru třídě pro co nejefektivnější řešení situace. Během kurzu se i tato situace uklidnila, i po kurzu byla situace nadále dobrá až do současnosti a šikana se do třídy již nevrátila.

## **Příloha 17: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu agresora:**

Před adaptačním kurzem se nikdo s nikým ve třídě příliš nebavil, pouze skupinka kluků, která přišla do třídy ze stejné základní školy. Dotazovaný žák si pamatuje, že před adaptačním kurzem si chlapci do sebe, dle jeho slov, „občas rýpli“, ale pouze ze srandy. Občas se někomu ve třídě nadávalo, říkalo se někomu přezdívkami a někteří žáci se mezi sebou uráželi a ponižovali. Toto se netýkalo všech žáků, mezi sebou si nadávali pouze někteří. Bylo to převážně z toho důvodu, že se žáci mezi sebou vůbec neznali. Konkrétní žák B, kterému bylo říkáno přezdívkou, přišel dotazovanému před kurzem velmi tichý, téměř nic o něm nevěděl.

Na adaptačním kurzu se všechno vyřešilo. Žáci zjistili, že zmiňovaný tichý žák B je naprosto normální a „v pohodě“, dle slov dotazovaného. Na adaptačním kurzu se celá třída více stmelila, seznámila a poznala. Celé třídní fungování se na kurzu nastavilo takovým způsobem, že následně třída jako celek fungovala stále lépe.

Po adaptačním kurzu už se spolu celá třída mnohem více bavila, po kurzu již byly třídní vztahy úplně bez problému. Náročná vztahová situace se do třídy, dle názoru agresora, již žádným způsobem nevrátila.

## **Příloha 18: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu oběti B:**

Ze začátku se spolu ve třídě bavili pouze kluci, kteří se znali ze základní školy, jinak se žáci mezi sebou neznali. Žáci si ze sebe dělali srandu, ale vzhledem k nízké míře poznání toto chování působilo na dotazovaného příliš ofenzivně. Ve třídě se říkalo některým žákům přezdívkami, které už přestávaly být vtipné vzhledem k velkému nadužívání. Dle názoru dotazovaného ve třídě nepanovala žádná těžká šikana, nicméně mimo přezdívky se ve třídě často vyskytovalo zbytečně škaredé chování, někteří žáci se do dotazovaného zbytečně naváželi a někdy také do jednoho ze spolužáků. Bylo to náročné, ale situace se nikdy nedostala do žádných extrémů, vzhledem k času, který spolu třída stihla vzájemně strávit, uvádí dotazovaný. Dle jeho názoru byl adaptační kurz dobře načasovaný a dotazovaný byl rád, že se na kurz nejelo později, ale takto v začátku společného soužití.

Po kurzu byla situace ve třídě mnohem lepší. Vše se zklidnilo a urovnalo, dotazovanému dala třída, dle jeho slov, pokoj, vlivem lepšího poznání, už mu neříkali přezdívkou. Dotazovaný byl rád, že na adaptační kurz jeli všichni. Po kurzu se vztahově náročná situace do třídy nevrátila. Oběť uvádí, že v prvním ročníku si ze sebe ještě dělali žáci v přiměřené míře srandu, ale ve druhém a třetím ročníku už ne. Adaptační kurz pomohl nejen dotazovanému, ale také celé třídě, dle jeho názoru.

Dotazovaný má zkušenost se šikanou na základní škole, kde se třída stranila jedné ze spolužaček. Vzhledem k této zkušenosti vnímá dotazovaný adaptační kurz jako dobrý začátek pro nastartování třídního společenství.

V současné době je třída přirozeně rozdělená na skupinky lidí podle toho, jak jsou si spolužáci nejblíže. Tato situace, dle názoru dotazovaného, vyplynula přirozeně po tříletém soužití. Mají ve třídě dva hochy, se kterými se třída příliš nebaví, protože si s nimi nemá co říct, zároveň se tito žáci nesnaží do třídního kolektivu žádným způsobem začlenit a vypadá to, že je jim dobře samotným. Ve třídě se dějí přirozené a normální věci. V současné době, žádné špatné nebo extrémní chování, dle výpovědi dotazovaného, ve třídě není.

## **Příloha 19: Třída z případové studie č. 2 ze zpětného pohledu nestranného žáka:**

Ze začátku to bylo ve třídě těžké, každý přišel z jiné školy, žáci se mezi sebou neznali. Dotazovaný sám znal ve třídě pouze dva lidi. Vlivem neznalosti si žáci začali říkat příjmením, přezdívkami, uráželi se. Dotazovaný si pamatuje, že někteří žáci byli hnusní na jednoho z žáků, nezná důvod, ale pamatuje si, že situace ve třídě nebyla dobrá.

Na adaptačním kurzu byl prostor pro vyřikání a tematizování některých věcí. Například si žáci mezi sebou vyříkali, co jim na druhých vadí, co je uráží a co si nepřejí. Na adaptačním kurzu se žáci více seznámili a dali se dohromady. Po adaptačním kurzu už znal dotazovaný celou třídu.

Podle respondenta se po adaptačním kurzu situace zlepšila a uklidnila. Vše bylo dobré díky spolupráci celé třídy na procesu. Žáci si uvědomovali další společné čtyři roky ve škole a nechtěli si situaci znepríjemňovat. Celá situace se uklidnila vzájemným poznáním.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno a příjmení autorky:** Kateřina Kuldová

**Studijní program:** Psychologie

**Studijní obor:** Psychologie

**Název práce:** Vliv adaptačních kurzů Atmosféry z. s. na minimalizaci šikany v adolescentních kolektivech Zlínského kraje

**Počet stran (bez příloh):** 60

**Celkový počet stran příloh:** 27

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 22

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 2

**Počet internetových odkazů:** 0

**Vedoucí práce:** Mgr. Lucie Vacková, PhD.

**Rok dokončení práce:** 2017

### Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má bakalářská práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne:.....

.....

Uživatel/ka potvrzuji svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou/diplomovou práci využiji ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis



**Posudek vedoucího bakalářské práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Kateřina Kuldová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Vliv adaptačních kurzů Atmosféry z. s. na minimalizaci šikany v adolescentních kolektivech Zlínského kraje

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 60

Počet stránek příloh: 27

Počet titulů v seznamu literatury: 24

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		x		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- 1) Charakterizujte pojmy šikana a zážitková pedagogika.
- 2) Jaké jsou typy a formy šikany?
- 3) Jaké jsou metody a prostředky zážitkové pedagogiky?

Celkové zhodnocení (klady a nedostatky):

Autorka BP věnovala pozornost aktuálnímu společenskému tématu – problematice šikany v adolescentních kolektivech, v souvislosti s realizací adaptačních zážitkových kurzů pořádaných organizací Atmosféra ve Zlínském kraji. V teoretické části BP se autorka nejprve zabývá významem a podobami prevence šikany včetně možností jejího řešení, dále pak charakterizuje specifika období adolescence, vymezuje školní třídu a její strukturu, vývoj, dynamiku z pohledu sociální psychologie. Poté se zaměřuje na šikanu a stadia jejího vývoje, zabývá se rolí učitele při postupu šetření šikany v třídním společenství. V poslední kapitole teoretické části BP autorka věnuje pozornost zážitkové pedagogice a jejím metodám uplatňovaným v rámci adaptačních kurzů, nastiňuje cíle organizace Atmosféra, ve které je již několik let zaměstnána. V praktické části BP autorka předkládá kvalitativní výzkumnou případovou studii dvou třídních společenství.

Klady a nedostatky BP:

BP je po stránce gramatické, obsahové i formální pěkně zpracována. Zvolené téma je aktuální a významně souvisí se studovaným oborem. Oceňuji autorčin zájem o problematiku šikany a hledání možností jejího řešení u zasažených třídních kolektivů, kdy pozitivní výsledek nebývá dílčím úspěchem pouze intervencí složky externích profesionálů, ale spočívá ve spolupráci komplexní, tedy třídního učitele, odborníků na řešení šikany, studentů daného kolektivu a v optimálním případě i rodičů a celého pedagogického sboru.

Připomínky ke gramatické a formální části BP:

V textu se občas vyskytují drobné stylistické neobratnosti. Autorka opomněla do textu zakomponovat odkazy na nepřeložený cizojazyčný zdroj. V bibliografických údajích autorka uvádí cizojazyčné zdroje dva, ale oba jsou již přeloženy do českého jazyka.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis: 21/5 2017

Mgr. Lucie Vačková Ph.D.

**Posudek oponenta bakalářské práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Kateřina Kuldová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Vliv adaptačních kurzů Atmosféry z.s. na minimalizaci šikany v adolescenčních kolektivech Zlínského kraje

Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 60

Počet stránek příloh: 27

Počet titulů v seznamu literatury: 24

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

0				
---	--	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

		2		
--	--	---	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

			3	
--	--	--	---	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Z jakého zdroje jste vycházela při popisu Turkmanova modelu vývoje skupiny?
2. Pokud byste výzkum zpracovávala znovu, změnila byste na něm něco? Případně co a proč?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka se ve své bakalářské práci věnuje tématu adaptačních kurzů a jejich vlivu na situaci ve školní třídě, konkrétně na šikanu a ostrakizující chování.

V teoretické části rozebírá problematiku prevence a preventivních programů ve školním prostředí, kapitolu věnuje šikaně, zážitkové pedagogice i tématu vývojového období adolescence. Tento záběr je poměrně široký a obsahuje témata k porozumění problému potřebná. Poněkud nesourodé se mi jeví řazení jednotlivých kapitol. V této části práce bych autorce vyčetla především práci s odbornou literaturou. Ve většině kapitol autorka vychází pouze ze dvou pramenů, nejnápadnější je toto v kapitole 2. Adolescence, v níž sice na počátku zařazuje časově období s přihlédnutím k řazení Macka, Vágnerové a Krejčířové, nadále ovšem pracuje takřka výhradně s učebnicí Krejčířové z roku 2006, případně se uchyluje k formulacím typu: „někteří autoři považují rizikové chování...“, aniž by odkazovala na konkrétní autory a jejich díla. Názory jednotlivých autorů staví za sebe, nediskutuje, neporovnává. Po formální stránce považuji práci za poměrně zdařilou, autorčin projev je kultivovaný, až na občasné překlepy jazykově správný.

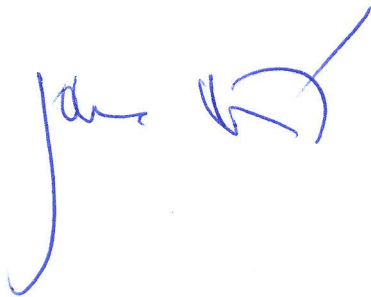
Praktická část práce je tvořena dvěma případovými studii tříd, u kterých bylo na základě popisu učitelů identifikováno problematické chování a které následně prošly adaptačním kurzem. Autorka se snaží především prostřednictvím rozhovorů (s učitelem a jednotlivými účastníky z řad studentů) zjistit vliv tohoto kurzu na další situaci a celkové klima ve třídě. Chvályhodné je, že k tomu využívá hned několik zdrojů (studenti, učitelé, vedoucí kurzu) i metod (dotazník, rozhovor). Samotný rozhovor ovšem snižuje dle mého názoru validitu celého šetření, neboť v rozporu se zásadami kvalitativně vedeného interview obsahuje uzavřené a sugestivní otázky (především se jedná o první otázku v rozhovoru: „Dokázal adaptační kurz vedený Atmosférou napomoci k řešení šikany ve třídě?“). Domnívám se, že existuje řada metod, které by případný vliv dokázala vysledovat spolehlivěji a objektivněji (především sociometrické měření, rozhovor či některá z projektivních metod zadané před a po, případně alespoň volněji vedený rozhovor po absolvování kurzu („Můžete mi popsat situaci ve třídě před kurzem a po něm? Našla/našel byste v ní nějaké změny? Jaké?“). Celkově je možno konstatovat, že vliv samotného kurzu na šikanu ve třídě je i po přečtení této práce dosti diskutabilní, svou roli zde mohly sehrát zcela jiné vlivy (v jednom z rozhovorů zazní domněnka, že zásadní z tohoto hlediska byl odchod jednoho ze studentů, což ovšem autorka reflektuje), význam mohl mít i fakt, že sama autorka je jednou z lektorek Atmosféry a že se jí respondenti svými odpověďmi snažili zalíbit, nepohanit práci jejich kolegů.

Celkově práci hodnotím jako poměrně zdařilou, vzhledem ke zmíněným výtkám navrhuji kvalifikaci velmi dobře.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis:

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'J' followed by a cursive flourish.