

PŮSOBENÍ ADAPTAČNÍCH KURZŮ NA TŘÍDNÍ KLIMA

Daniela Hájková

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Daniela Hájková**
Osobní číslo: **H12028**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Působení adaptačních kurzů na třídní klima**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky, adaptačních kurzů a třídního klimatu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného projektu.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Klima školní třídy. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

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

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Martincová
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

9. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ...27.4.2015.....

Daniela Hájková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá působením adaptačních kurzů na třídní klima. Zaměřuje se na střední školy. Teoretická část pojednává nejprve o zážitkové pedagogice, dále se detailně zaměřuje na tematiku adaptačních kurzů a rozpracovává třídní klima. Praktická část pojednává o pozitivním, i možném negativním působení adaptačních kurzů na školní klima. Popisuje reálnou situaci ve třídách, kde adaptační kurzy proběhly, i ve třídách, kde kurzy neproběhly. Tyto třídy porovnává a vyvádí důsledky.

Klíčová slova:

Adaptační kurzy, adaptace, zážitková pedagogika, zážitek, třídní klima.

ABSTRACT

This work deals with the effects of adaptation courses on classroom climate. It focuses on the high schools. The theoretical part deals at first of experiential education, then focuses in detail on the theme of adaptation courses and develops classroom climate. The practical part focuses on the positive, and the possible negative effects of adaptation courses on school climate. It describes the real situation in classrooms where adaptation courses were held, and in classrooms where courses were not. The work compares these classes and draws implications.

Keywords:

Adaptation courses, adaptation, experiential learning, experience, classroom climate.

Děkuji hlavně své vedoucí Mgr. Janě Martinové, která mi pomohla v těžkých situacích a vždy mě navedla tím správným směrem, nejen během tvorby bakalářské práce, ale i během celého studia.

Dále děkuji svým rodičům, kteří byli trpěliví v netrpělivých situacích. Velké poděkování patří Míši Rozenské, která mi byla vždy oporou.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Působení adaptačních kurzů na třídní klima” zpracovala sama, pouze s použitím uvedené literatury a že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	13
1.1 PROSTŘEDKY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	15
1.1.1 Typy her	16
1.2 VZTAH ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY A DALŠÍCH PEDAGOGICKÝCH VĚD	17
1.3 MODEL Y ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ	18
1.3.1 Deweyho model	19
1.3.2 Lewinův model.....	19
1.3.3 Piagetův model.....	20
1.3.4 Kolbův model.....	21
1.3.5 Bannonův model	21
1.3.6 Priestův model.....	22
1.4 PROJEKTOVÁNÍ ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÝCH KURZŮ	23
2 ADAPTAČNÍ KURZY	26
2.1 HISTORIE ADAPTAČNÍCH KURZŮ	27
2.2 CÍLE ADAPTAČNÍCH KURZŮ	29
2.3 PRAVIDLA, PRŮBĚH A REALIZACE.....	31
3 TŘÍDNÍ KLIMA	34
3.1 AKTÉŘI TŘÍDNÍHO KLIMA	35
3.2 ZKOUMÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMA	37
3.2.1 Sociometrie	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	40
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	41
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.4 TECHNIKA SBĚRU DAT	42
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	43
5 ANALÝZA DAT	45
5.1 SPOLEČNÁ ČÁST DOTAZNÍKU	46
5.2 VYHODNOCENÍ - ČÁST PRO TŘÍDY BEZ ÚČASTI NA AK	60
5.3 VYHODNOCENÍ - ČÁST PRO TŘÍDY S ÚČASTÍ NA AK	65
6 SOCIOMETRICKÝ TEST	71
6.1 SOCIOMETRICKÝ TEST TŘÍDA A	72
6.1.1 Sociogram- sympatie.....	72
6.1.2 Sociogram- antipatie	73
6.1.3 Kruhový prostý sociogram	73
6.2 SOCIOMETRICKÝ TEST TŘÍDA B.....	74
6.2.1 Sociogram- sympatie.....	74
6.2.2 Sociogram- antipatie	75

6.2.3	Kruhový prostý sociogram	75
6.3	SOCIOMETRICKÝ TEST TŘÍDA C	76
6.3.1	Sociogram- sympatie	76
6.3.2	Sociogram- antipatie	77
6.3.3	Kruhový prostý sociogram	77
6.4	SOCIOMETRICKÝ TEST TŘÍDY D	78
6.4.1	Sociogram- sympatie	78
6.4.2	Sociogram- antipatie	79
6.4.3	Kruhový prostý sociogram	79
6.5	SOCIOMETRICKÝ TEST TŘÍDY E	80
6.5.1	Sociogram- sympatie	80
6.5.2	Sociogram- antipatie	81
6.5.3	Kruhový prostý sociogram	81
6.6	SOCIOMETRICKÝ TEST TŘÍDY F	82
6.6.1	Sociogram- sympatie	82
6.6.2	Sociogram- antipatie	83
6.6.3	Kruhový prostý sociogram	83
7	INTERPRETACE DAT	85
8	SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ	87
	ZÁVĚR	89
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	91
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	93
	SEZNAM OBRÁZKŮ	94
	SEZNAM TABULEK	95
	SEZNAM GRAFŮ	96
	SEZNAM PŘÍLOH	99

ÚVOD

Adaptační kurzy se staly fenoménem moderní doby. Avšak ohlédneme-li se do blízké minulosti, zjistíme, že je to opravdu velmi mladé odvětví. Dříve adaptační kurzy využívalo jen malé množství škol. Ve 21. století se však staly jedinečným způsobem seznámení nové třídy, tedy nově vznikajícího kolektivu. Vzniklo a stále vzniká velké množství organizací, které nabízejí širokou škálu možností, kde si každý vybere. Adaptační kurzy se staly jedinečným způsobem seznámení se žáků, což už samo o sobě je pro mladé studenty velmi stresující situací. Avšak má adaptační kurz vliv na utvoření pozitivního klima třídy? Jak dalece účast ovlivní sociální klima ve třídě? Těmito otázkami se budeme zabývat v naší práci.

Tato práce se zabývá výstupy adaptačního kurzu, ve třídách kde se adaptačního kurzů zúčastnili. Dále se zabýváme názorem studentů, kteří se naopak nezúčastnili. V neposlední řadě práce popisuje třídní klima a kolektivy u tříd s účastí a s neúčastí na adaptačních kurzech. V teoretické části rozebíráme průběh adaptačních kurzů, kvůli lepšímu pochopení. Definujeme zážitkovou pedagogiku, jelikož adaptační kurzy jsou realizovány především prostředky zážitkové pedagogiky. Dále jsme se zaměřili na třídní klima. Praktická část je již zaměřena na období s odstupem času po adaptačním kurzu. Ulehčení seznámení žáků je bezpochyby pozitivní, nicméně jaký dopad má právě tento kurz na utvoření pozitivního třídního klima?

Adaptační kurzy mají velkou spojitost se sociální pedagogikou, ale také s uplatněním sociálního pedagoga. Lektory na adaptačních kurzech mohou být právě sociální pedagogové. Zjištění dopadu těchto kurzů na třídní klima je velice důležité. I zde se může sociální pedagog uplatnit. Například ve družinách, kde jako vychovatel může používat metody, které klima třídy mohou zlepšovat.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretickou a praktickou. Teoretická část nejprve pojednává o zážitkové pedagogice, jelikož adaptační kurzy jsou jejím odvětvím. Rozpracovává detailně samotné adaptační kurzy, ať už z hlediska historie, nebo legislativního ukotvení. Déle se detailně zaměřuje na třídní klima, které může být považováno za jakýsi výstup adaptačního kurzu. Zkoumá třídní klima již s odstupem času po absolvování adaptačního kurzu, s účelem popsat právě jeho působení.

Před realizací praktické části byl proveden před výzkum. Realizovali jsme tedy základní šetření, především kvůli potvrzení smysluplnosti dotazníku. Sledovali jsme především re-

akci respondentů. Zda všem otázkám rozumí, zda nemají nějaké dotazy. Po realizaci nebyly zjištěny žádné problémy. Praktická část dále obsahuje již samotný provedený výzkum. Výzkum byl prováděn kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření. V dotazníku byl použit sociometrický test sloužící právě k určení a popsání třídního klima. Následně jsme vyhodnotili dotazníky, které byly vyplněny ve třídách, kde adaptační kurz proběhl, i ve třídách kde neproběhl. Oba dotazníky byly porovnány, což umožnilo popsat působení adaptačních kurzů na třídní klima. Druhá část dotazníku byla rozdělena pro jednotlivé třídy. U tříd, které se adaptačního kurzu nezúčastnily, dotazník obsahoval především otázky týkající se jejich názoru. Část pro třídy s účastí potom obsahovala názory a popisovala výstupy adaptačního kurzu. Závěr praktické části obsahuje nejen samotné vyhodnocení, ale také možná doporučení. Obsahuje návrh programu adaptačního kurzu, který je již od počátku zaměřen na ovlivňování třídního klima. Popisuje tedy adaptační kurz nejen jako seznamovací akci, ale jako základní proces vytvoření třídního klima. Popisuje hlavně dlouhodobější dopady adaptačních kurzů na třídu jako společnost, nikoli jako na individuum.

Tématem adaptačních kurzů se v České republice zabývá například Michal Dubec. Jenž se stal prvním s lektorů adaptačních kurzů. Dalšími velmi známými lektory jsou Bukáčková a Hladký. Všichni zmínění autoři vydali publikace zaměřující se na průběh, ale i výstupy adaptačních kurzů. První agenturou pořádající adaptační kurzy byla prázdninová škola Lipnice s fenoménem „kurzy GO“, která působí dodnes. Problematikou zážitkové pedagogiky se zabývá hlavně Radek Pelánek v publikacích *Zážitkové výukové programy* a *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Třídním klima se zabývá především Ježek, který dlouhodobě spolupracuje s Marešem. Společná tvorba pomohla ke zrodu velkého množství naučné literatury. Společným dílem jsou také vyhotovené dotazníky sloužící pro popis třídního klima. Část z tohoto dotazníku jsme využili i pro naše výzkumné šetření. Jedním z hlavních autorů působících na Slovensku je Erich Petlák.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Adaptační kurzy vycházejí z metod zážitkové pedagogiky, proto musíme nejprve rozebrat zážitkovou pedagogiku. Zážitková pedagogika to ale v České, ani světové historii neměla nijak zvlášť lehké. Zážitková pedagogika si dosud nezískala samostatné místo v systematickém uchopení pedagogických procesů. Pro zážitkovou pedagogiku je typické využívání fenoménu prožitku a zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy ne jenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů, navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita. (Gymnasion 1, 2004, s. 13, Jirásek). Se zážitkovou pedagogikou se běžně setkáváme hlavně v mimoškolním prostředí. Ani ve školním prostředí by se ovšem neměla opomíjet. „Zážitková pedagogika obecně nejvíce poslouží tam, kde chceme žákům zprostředkovat nějakou chybějící zkušenost.“ (Slejšková, 2011, s. 11). To je jedním z hlavních důvodů, proč se zážitková pedagogika stává velmi žádoucím způsobem moderního vzdělávání. Studie lidské paměti potvrdily, že si člověk nejlépe zapamatuje to, co prožil, tedy to, co si mohl zkusit.

Zážitkovou pedagogikou tedy můžeme rozumět teoretické ukotvení a analýzu takových výchovných situací, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí. (Jirásek, gymnasion 1, 2004, s. 15)

Toto odvětví pedagogiky nabízí zcela odlišný způsob učení. Pracuje totiž hlavně s emocemi, díky nimž si prožité lépe zapamatujeme. Zážitek sám o sobě nemá být cílem, v zážitkové pedagogice je zážitek brán jako prostředek využíváný k dosažení určitého cíle, který je předem stanoven. (Slejšková, 2011, s. 11). V zážitkové pedagogice je tedy důraz kladen na přímou zkušenost, blízkost životní realitě, vliv skupiny, prožití již zmíněných zážitků a také zažití dobrodružství (Šauerová, 2013, s. 8).

Tři nejčastější pojmy, se kterými tedy zážitková pedagogika pracuje, jsou zážitek, prožitek a zkušenost. „Autentický prožitek je jeden ze základních obsahů psychiky. Je to citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku. Prožívání je pak proud vědomí každého duševního obsahu, více či méně uvědomovaného“ (Hartl, Hartlová, 2010. s. 452). Zde můžeme spatřit propojení zážitkové pedagogiky s psychologíí. Druhý nejčastěji používaný pojem je zkušenost. „Zkušeností nazýváme to, co bylo prožito a uchováno v paměti individua. Zkušenost je aktivním prvkem a tvoří podstatu učení, a proto

hovoříme o učení zkušenostním” (Hartl, Hartlová, 2010, s. 692). Prožitek je jakýmsi hlavním tahounem zážitkové pedagogiky, pokud ho tak můžeme nazvat. Má velké množství znaků, jimiž je oddělitelný od ostatních pojmů. Prožitek můžeme definovat jeho 6 základními znaky. První z nich je nenahraditelnost v lidském životě, zaměřujeme se totiž vždy na jednu událost. Prožitek je také vždy jedinečný, nemůžeme jeden nahradit za druhý. Neodmyslitelnou vlastností prožitku je také individuálnost, protože i stejný prožitek může každé individuum vnímat zcela odlišně. Dalším znakem je intencionálnost, neoddělitelnost prožitku od jeho obsahu. Prožitek je také nepřenositelný z jednoho individua na druhé. V neposlední řadě musíme uvést i komplexnost prožitku (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12).

Jak je to s rozdílem mezi pojmy zážitek a prožitek? V obecné češtině nemusíme mezi těmito dvěma pojmy pocítovat žádný rozdíl, ale pokud to vezmeme do důsledku, můžeme nepatrný rozdíl spatřit. Jak uvádí Kirchner (2009, s. 25) „v našem chápání považujeme prožitek za součást zážitku. Prožitek, podle našeho mínění, je konkrétnější svým obsahem, je jasněji ohraničený. Můžeme říci, že jeden zážitek se může skládat z několika různých prožitků (kurz může být nádherným zážitkem, jednotlivé momenty však hlubokým osobním prožitkem).” V této definici můžeme jasně spatřit ten nepatrný rozdíl, který je důležitou podstatou zážitkové pedagogiky.

Jak je to s Českou zážitkovou pedagogikou uvádí Hanuš (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12) „Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova zážitek, prožitek, zkušenost, ty jsou vyvolány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu. Tímto pojetím je česká zážitková pedagogika jedinečnou a originální.” Z tohoto pojetí můžeme jasně konstatovat, že ačkoli to neměla zážitková pedagogika v České republice z počátku jednoduché, našla si zde své místo a je realizována originálním a ve spoustě situací i nezapomenutelným způsobem. Pojetí pedagogiky zážitku vyplývá z přírodních aktivit. Nejznámější je například Junák, díky kterému má Česká Zážitková pedagogika originální formu.

Jak již bylo zmíněno, zážitková pedagogika využívá k realizaci různých prostředků. Hlavním z nich je fenomén hry. Tyto prostředky proto detailněji rozebereme v další kapitole, abychom lépe pochopili principy zážitkové pedagogiky.

1.1 Prostředky zážitkové pedagogiky

Tak jako každá věda, má i zážitkové pedagogika prostředky, prostřednictvím kterých dochází ke splnění určitých cílů. Jde tedy hlavně o prožitek a zkušenost, které jsme si definovali v předchozí kapitole. Prostředků zážitkové pedagogiky je samozřejmě velké množství, uvádí je například Šauerová (2013, s. 10) „Mezi základní prostředky zážitkové pedagogiky tedy patří: Pohybové aktivity (sporty v přírodě, turistika, rekreace v přírodě); Umělecké aktivity (hudba, zpěv, tanec, film); sociálně psychologické aktivity; společenské aktivity; Moderní deskové hry; kognitivní aktivity (pozorování, experiment); Technické aktivity; IT a mediální aktivity.”

Jak už bylo zmíněno, nejčastěji využívaným prostředkem je fenomén hry. Hra je zábavným způsobem, jak dosáhnout cíle. K jejímu vyřešení je většinou nutná spolupráce. Navíc můžeme prostřednictvím hry dosáhnout i určitých vzdělávacích cílů. Obvykle je vhodné hru umístit po aktivizační činnosti. Hra by mohla být zařazena do metod režimových, jelikož zážitková akce probíhá po celou dobu jejího konání v režimu a právě nejčastějším způsobem vyplňování programu je hra. Nejprve je podstatné uvést si definici hry.

Hra je tedy:

- „HRA JAKO ZNAK: Hra je něco, není zcela doopravdy, respektive kde provádíme něco s poukazem na něco jiného. Lov zvířat je poukazem k válečnému střetnutí. Špióni předstírají, že jsou někým jiným. Frivolita odkazuje k něčemu, co by mohlo být, ale v této chvíli není přítomno.
- EMOCIONÁLNÍ ANGAŽOVANOST: Hra obsahuje vzrušení. Vzrušení souvisí s nejistotou a neurčeností hry. Je podněcováno soutěží, zkouškou vlastních schopností a dovedností ve hře obstát.
- PRAVIDLA: Lov, flirtování i hokej mají svoje pravidla, která je třeba respektovat a za jejichž porušení následuje sankce.
- SOUTĚŽ: Hra je téměř vždy soutěží, byť nikoli nutně soutěží proti někomu: je možné soutěžit proti něčemu- např. základnímu nastavení hry, časovému limitu atd.
- CÍL: Cílem hráče ve hře je vyhrát. Cílem pedagoga, který hru uvádí, může být něco zcela jiného: prostřednictvím hry přivést studenty k určitému porozumění, určitým postojům či určitým dovednostem.” (Činčera, 2007, s. 10)

Shrneme-li výše uvedené body do krátké, ale výstižné definice (Němec, 2002, s. 10), uvědomíme si, že hra nás doprovází celý život. Hrajeme si stále. Nejvíce ovšem ale v dětství, kdy hry dětem přinášejí radostné chvíle a vzrušení. Hru můžeme nazvat jakýmsi procesem transformace, kdy se dítě může stát králem, loupežníkem, princeznou, nebo čímkoli, čím si přeje být. I v dospělosti může však hra znamenat vybočení z každodenní všednosti, stejně tak jak u dětí ve škole, kdy ji berou jako něco zcela odlišného od běžné práce, nebo plnění všech možných úkolů. Hry také dítě vyvádějí z jeho samostatnosti, umožňuje shledání a komunikaci s jinými.

1.1.1 Typy her

Když se řekne hra, nevybaví se každému jednotná definice, ale každého napadá hra zcela jiná. Proto je potřeba hry rozdělit do několika poddruhů, kde si dokážeme každou hru později zařadit. Velmi efektní rozdělení her uvádí například Pelánek (2008, s. 110 - 156).

1. **DROBNÉ HRY A ÚKOLY:** do této kapitoly řadíme hry na budování kolektivu, jinak tedy seznamovací hry, bez kterých by se neobešel žádný tábor, ani vícedenní pobytové akce. Je tady jasné, že se děti musejí nejprve seznámit. Dalším odvětvím jsou zahřívací kontaktní hry. Slouží k odbourávání bariér a k tzv. rozehrívání. Neodmyslitelné jsou také hry důvěry, které jsou velice vhodné pro volnočasové aktivity, kde se děti setkávají častěji.
2. **HRY K ROZVÍJENÍ SPOLUPRÁCE:** Hra nám také může posloužit k rozvíjení spolupráce, v některých případech i k řešení spolupráce při určitém problému.
3. **DRAMATICKÉ HRY:** Dramatické hry mohou sloužit pro táborové aktivity, kdy děti hrají například nějakou scénku. Jsou velmi důležité pro nonverbální komunikaci a odstraňování ostychu. S dramatickou hrou se setkáváme i v dramatickém kroužku, který je na principech dramatické hry zcela postavený.
4. **POHYBOVÉ HRY:** Za pohybovou hru lze v první řadě považovat jakýkoli sport. Pokud pohybové hry aplikujeme na tábor, jsou zde uváděny dětmi velmi oblíbené bojovky, či různé závody, ale také terénní hry.
5. **HRY ZAMĚŘENÉ NA PSYCHIKU:** Do této kapitoly určitě patří i diskuzní hry.
6. **MALOSTRUKTUROVANÉ HRY:** Jsou to hry, které ve zkratce nemají pevně daná základní pravidla.
7. **SIMULAČNÍ HRY:** Spojují prvky diskuze a hraní rolí.

8. PSYCHOHRY: Hry s vysokou psychickou náročností.

Následující kapitola pojednává o vztahu zážitkové pedagogiky a dalších pedagogických věd. Tento vztah uvádíme především kvůli hlubšímu pochopení podstaty zážitkové pedagogiky. Existují názory, že v zážitkové pedagogice jde hlavně a především o zábavu a výchovná stránka je již opomíjená. Díky spojení zážitkové pedagogiky a jiných věd pochopíme, že tomu tak skutečně není.

1.2 Vztah zážitkové pedagogiky a dalších pedagogických věd

Každé moderní odvětví pedagogiky má své začlenění do pedagogické disciplíny. I prvky zážitkové pedagogiky můžeme nalézt v mnoha dalších pedagogických odvětvích, kde můžeme nacházet souvislosti i rozdílnosti. Definování pedagogických disciplín, se kterými má zážitková pedagogika jisté souvislosti je velice složité, jak uvádí Jirásek (Gymnasion 1, 2004, s. 8) „Na první pohled je zřejmé, že po jevech a skutečnostech z oblasti zážitkové pedagogiky bychom museli pátrat především v pedagogice volného času či v teorii mimoškolní výchovy (výchovy mimo vyučování). Tak jednoduché to však není - zážitkové postupy lze jistě uplatnit i ve školním vyučování. Spoustu důležitých informací přináší rovněž srovnávání různorodých pedagogických idejí, koncepcí a přístupů (srovnávací- komparativní- pedagogika), historické okolnosti a zdroje soudobých tendencí musíme hledat v dějinách pedagogiky (v historické pedagogice), řadu podmětů přinášejí filosofické, sociologické, psychologické a další pedagogicky zaměřené analýzy.”

Jelikož se zabýváme zážitkovou pedagogikou a adaptačními kurzy, které probíhají mimo prostředí školy, uvedeme si zde spojitost zážitkové pedagogiky s pedagogikou volného času a výchovou mimo vyučování. Nejprve tedy pedagogika volného času.

Spojitost pedagogiky volného času a zážitkové pedagogiky nalezneme velice jednoduše.

„Cílem pedagogiky zážitku je vyzkoušet aktivní základní postavení, to znamená pohotovost nebo připravenost zahájit aktivní život. Smysl prožívaných dobrodružství neznamena pouhé prožití volného času jistým způsobem. Činnosti jsou záměrně zapojeny. Sociálně psychologické představy musí přitom brát v úvahu institucionální a koncepční podmínky.” (Vážanský, Smékal, 1995, s. 133) Spojitost můžeme nalézt už v základních bodech. Díky zážitkové pedagogice dochází k ovlivňování volného času dětí a mládeže, což je v posledních letech velkým žádoucím fenoménem. Můžeme tedy říci, že je zážitková pedagogika prostředkem k ovlivňování volného času dětí a mládeže.

Co se týče spojitosti s výchovou mimo vyučování, nacházíme ji hlavně v základních znacích. Zážitkové kurzy totiž probíhají mimo vyučování a ve většině případů i mimo školní prostředí. Uvedeme si základní znaky výchovy mimo vyučování. Tato výchova probíhá mimo povinné vyučování; probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny; je institucionálně zajištěna a uskutečňuje se převážně ve volném čase.

Na výchově dětí mimo vyučování se podílí rodiny, škola, zařízení pro výchovu mimo vyučování, některé další subjekty a jiné společenské vlivy. Pedagogické ovlivňování volného času je významnou oblastí výchovného působení. Díky ní máme příležitost racionálně ovlivňovat a formovat volný čas dětí a mládeže. V neposlední řadě také ovlivňování volného času poskytuje do jisté míry prevenci i závažných výchovných jevů. (Pávková, 2002, s. 37)

Zážitkovou pedagogiku bychom, jak už bylo i zmíněno, mohli spojit s velkou řadou pedagogických i nepedagogických věd. Pro naše účely ale stačí spojitost s vědami výše zmíněnými.

Nyní si rozebereme modely, se kterými zážitková pedagogika pracuje. Jsou to modely zkušenostního učení, které pracují se zkušeností v určitých souvislostech. Pro porozumění zážitkové pedagogice jsou proto velice důležité. Prozatím jsme několikrát opakovali, že díky zkušenosti si člověk potřebné lépe zapamatuje. Neuváděli jsme ovšem, jak si tuto zkušenost uchopí. Modely zkušenostního učení nám umožní tento cyklus pochopit.

1.3 Modely zkušenostního učení

Kapitolu modely zkušenostního učení uvádí Hanuš a Chytilová v publikaci *Zážitkově pedagogické učení* (2009, s. 34 - 49). Modely zkušenostního učení se u nás poprvé objevují po roce 1990, jsou přebírány s anglosaské literatury a následně prezentovány jako modely české zážitkové pedagogiky. Jak ale podotýkají zmínění autoři, jde o velký omyl. Česká zážitková pedagogika sice využívá k reálné dramaturgii velkého množství různých modelů. Sama osobě ovšem vyrostla ze svých svébytných a ojedinělých kořenů. Modely zkušenostního učení uvádíme z jiných důvodů. Zkušenostní modely totiž přibližují základní principy fungování procesů učení. Přibližují, jakým způsobem během zážitkových kurzů dochází k učení. Pro pochopení modelů uvádíme jejich grafické znázornění.

1.3.1 Deweyho model

Jako první s teorií zkušenostního cyklu učení přišel John Dewey. Jeho model považuje zážitek za základního činitele vzdělávání. Deweyho cyklus je třístupňový. Probíhá tedy ve třech základních fázích. První fází je pozorování okolí po daném impulsu. Druhou fází je promýšlení, kde se snažíme utvářet myšlenky tak, abychom si uvědomili, co se stalo v podobných situacích v minulosti. Třetí fází je zcela očekávaný úsudek, který znalosti z minulosti a pozorování kombinuje tak, abychom dokázali najít řešení. Deweyho model tedy zdůrazňuje, že učení spojuje zážitek a pojem, pozorování a aktivitu.

Obrázek 1: Deweyho model zkušenostního učení



1.3.2 Lewinův model

Druhým modelem je Lewinův model, který je velmi podobný Deweyho modelu, s jedním velkým rozdílem. Lewin ve svém modelu klade velký důraz na zpětnou vazbu. Tento model staví na konkrétním zážitku, který ohlédnutím a reflexí vede k formování abstraktního pojetí a zevšeobecnění, jež následně testuje důsledky návrhů v nových situacích. Tento model je čtyřstupňový a čtyři základní fáze probíhají v kruhu, tedy v cyklu. Je zřejmé, že výsledku nejlépe dosáhneme uceleným procesem, který vychází z okamžitého zážitku a následným sbíráním informací a pozorováním tohoto zážitku.

Obrázek 2: Lewinův model zkušenostního učení



1.3.3 Piagetův model

Třetí model zkušenostního učení je model Piagetův. Vychází z předpokladu, že se člověk během života neustále vyvíjí. Rozlišuje dvě základní dimenze a těmi jsou zážitek a koncept. Myšlení se podle něho pohybuje od konkrétního pohledu na svět přes abstraktní pohled až k aktivnímu egocentrickému pohledu.

Obrázek 3: Piagetův model zkušenostního učení



1.3.4 Kolbův model

Čtvrtým modelem je model Kolbův. Tento model je opět čtyřfázový. Důležitá je hlavně úloha zážitku v procesu učení. Čtyřmi základními fázemi, které je nutné aplikovat v cyklu jsou konkrétní zkušenosti, které máme, poté dochází k ohlédnutí a reflexi, dále nastává fáze zobecnění. Poslední fází je již aktivní zkoušení.

Obrázek 4: Kolbův model zkušenostního učení

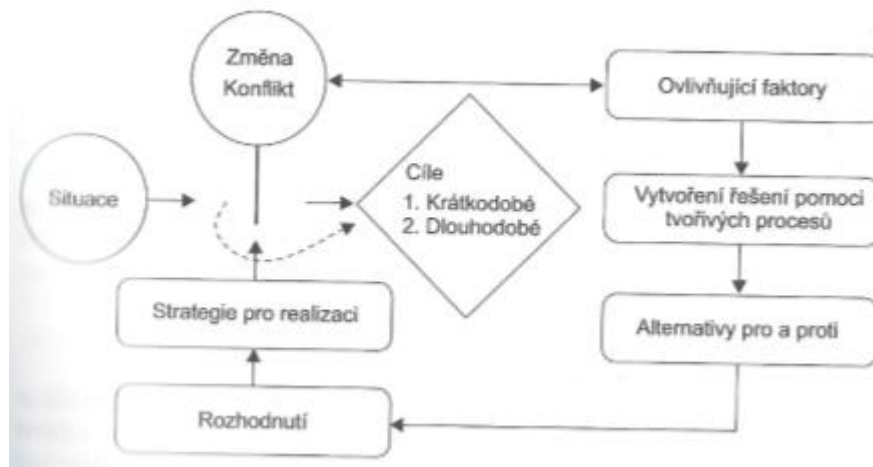


1.3.5 Bannonův model

Pátým modelem je model problem- solvingu. Tento model může být aplikovatelný na každodenní problémy stejně tak jako na problémy závažnější. Model pracuje se sedmy základními kroky.

- První krok- Problémová situace
- Druhý krok- definování cílů
- Třetí krok- Změna a řešení problému
- Čtvrtý krok- usnadnění kreativního myšlení
- Pátý krok- Výběr alternativního řešení
- Šestý krok- Učinění rozhodnutí
- Sedmý krok- Strategie pro realizaci

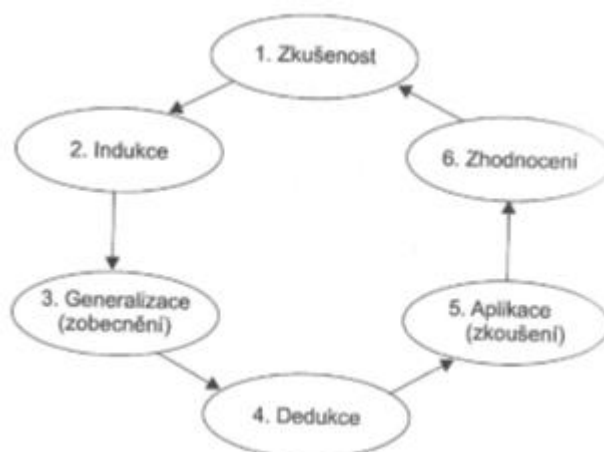
Obrázek 5: Bannonův model zkušenostního učení



1.3.6 Priestův model

Posledním modelem je model Priestův. Tento model o 6 krocích autor používá na vzdělávacích programech. Prvním krokem je získání zážitků, druhým krokem je indukce, která vede ke třetímu kroku a to generalizaci, neboli zobecnění zážitku. Dalším krokem je dedukce, což je postup od obecného ke konkrétnímu, přesný opak indukce. Pátou fází je aplikace, neboli zkoušení. A poslední fází je zhodnocení, kdy hodnotím úspěšnost či neúspěšnost aplikace.

Obrázek 6: Priestův model zkušenostního učení



Následující kapitola rozebírá fáze přípravy zážitkového kurzu tak, aby splňovaly všechny požadavky. Tyto fáze opět uvádíme kvůli snadnějšímu pochopení. Prostřednictvím realiza-

ce určitého projektu dochází k dosahování cílů. Na adaptačních kurzech jsou hlavními cíly seznámení, spolupráce a další, o kterých se budeme bavit později. Fáze přípravy uvádíme tedy proto, abychom lépe pochopili, jak uzpůsobit jednotlivé aktivity, abychom dosáhli cílů.

1.4 Projektování zážitkově pedagogických kurzů

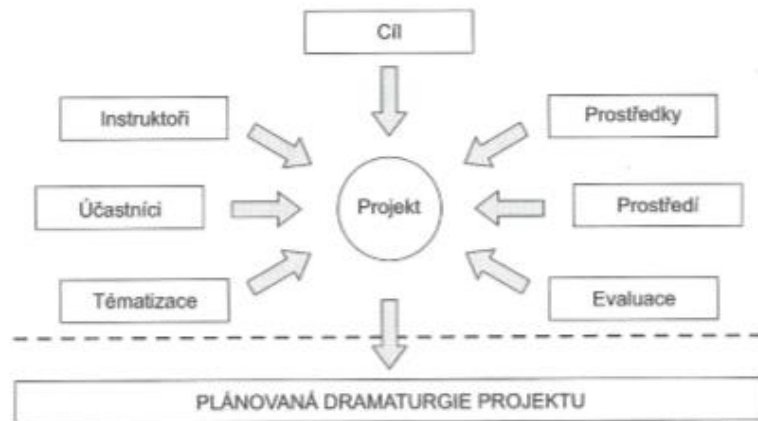
Samotné projektování zážitkových kurzů patří až k posledním fázím. Opět záleží hlavně na kolektivu instruktorů, jak kurzy pojmu, v zásadě by ovšem každý kurz měl splňovat alespoň základní pravidla. Těmito pravidly se zabývá například Hanuš a Chytilová (2009, s. 18-20.)

Příprav, průběh a završení společně se zpětnou vazbou jsou základní části zážitkových kurzů. Zjednodušeně podle zmíněných autorů můžeme tento proces rozdělit do fází:

- 1) ANTE FACTUM- Plánování, dramaturgie, myšlenkový koncept, ideální scénář.
- 2) FACTUM- Reálná dramaturgie kde účastník cítí, specifikuje, nazve a vysloví.
- 3) POST FACTUM- Ideální dramaturgie, zhodnocení, závěrečná zpráva, upravený reálný scénář.

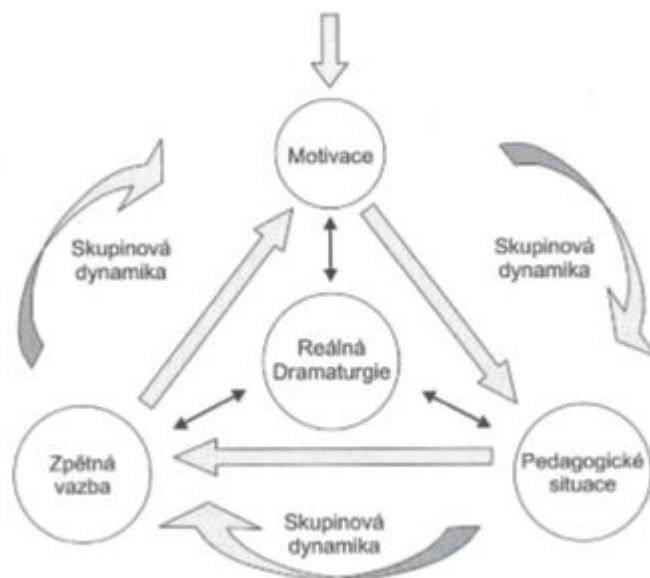
Ante factum je v podstatě založeno na plánování. Je to tedy prvotní tvorba programu. Zde jsou nejdůležitější instruktoři, kteří si v první řadě musí ujasnit, pro jaké účastníky vůbec kurz bude. V druhém kroku si musí ujasnit a nastavit cíle a také naplánovat prostředky, kterými dokážou nastavených cílů dosáhnout. Po nastavení cílů dochází k tématizaci projektu, tedy ke stanovení téma, kterým bude projekt provázán. Neméně důležitá je potřeba nalézt vhodné prostředí a samozřejmě nesmíme postrádat evaluaci. Tímto způsobem projekt naplánujeme.

Obrázek 7: Ante factum- plánování projektu



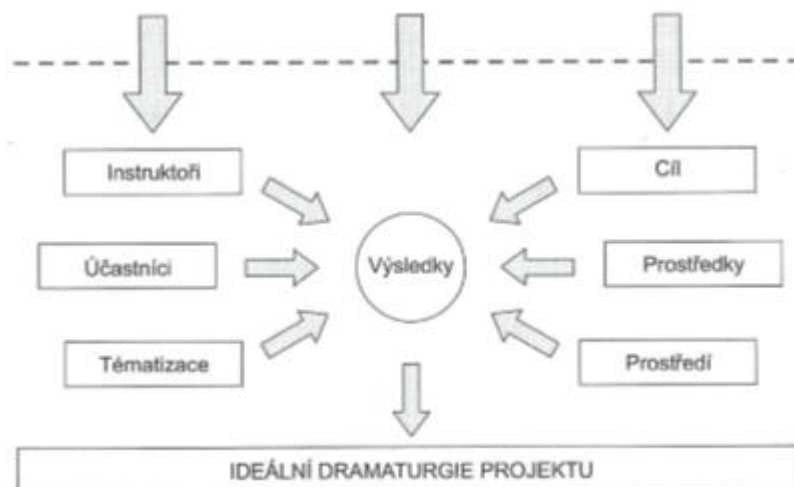
Factum realizace je již samotná reálná dramaturgie, tudíž uvedení programu do funkčnosti. Zde je hlavně důležitá skupinová dynamika, tedy práce ve skupině. Pro správnou práci skupiny je důležitá motivace, dále navození určitých pedagogických situací prostřednictvím zážitku. A v poslední řadě nesmíme zapomenout na zpětnou vazbu.

Obrázek 8: Factum realizace- dramaturgie programu



Post factum je tedy vyhodnocení projektu. V této části opět pracují hlavně instruktoři, kteří se musí opět zamyslet nad cíli, tématizací, výběrem prostředí a zhodnotit, zda vše bylo zvoleno tak, aby se dosáhlo ideální dramaturgie projektu.

Obrázek 9: Post factum- hodnocení programu



Plánování zážitkových akcí a adaptačních kurzů si žádá velké psychické i fyzické vynaložení. Není jednoduché vše nastavit tak, aby došlo ke všem předem stanoveným cílům. Opět je na každé skupině instruktorů, jak se s touto výzvou poperou a jakou mají fantazii na výběr prostředků a ostatních potřebných částí kurzu. Další kapitola se věnuje již tedy detailně adaptačním kurzům.

2 ADAPTAČNÍ KURZY

Adaptační kurzy se staly fenoménem moderní doby. Už z názvu vyplývá, že jde o nějaký proces adaptace, tedy navyknutí si na určitý styl, způsob, či na nějakou změnu. Pro bližší upřesnění si uvedeme definici adaptace (Hartl, Hartlová, 2010, s. 12) „Proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám, poruchy chování jsou pak chápány jako ztroskotání adaptace.“ Adaptační kurzy by tedy mohli být chápány jako proces postupné adaptace studentů na nový třídní kolektiv. U adaptačních kurzů jde především o změnu třídního kolektivu. Je určen pro nově vznikající třídy, kde se děti, či na vyšších stupních i studenti neznají. Jistě, až na některé studenty, kteří se rozhodli jít na stejnou střední školu. Může jít o děti, které postupují na vyšší stupeň vzdělání, ať už ze základní školy na střední, nebo naopak ze střední na vysokou. Je zde ale také možnost, že je dítě nespokojeno na škole, bude přecházet na školu jinou. V tomto případě je adaptační kurz velmi atraktivním způsobem, jak začlenit „nováčka“ do již utvořeného třídního kolektivu.

Adaptační kurzy nebo také jinak zvané jako zážitkové výukové programy (zde můžeme spatřit spojitost se zážitkovou pedagogikou), se zrodily na podzim roku 1989. Tento rok je spojen s velkými změnami hlavně na scéně politické, ale i na scéně pedagogické. Tohoto roku se spojili tři velice potencionální instruktoři a v jejich hlavách se zrodila myšlenka adaptačních kurzů, které nazvaly VSTUPNÍ ADAPTAČNÍ KURZY GO. Historii adaptačních kurzů se budeme detailněji věnovat v další kapitole (Jirásek, 2004. s. 16).

Stručného vysvětlení adaptačních kurzů uvádí Pelánek (2008, s. 13) „Akce určené pro nové třídy, případně i pro třídy, které se už znají, důraz je kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe. Délka trvání je od dvou dní do jednoho týdne, akce probíhají nejčastěji na začátku školního roku. Na rozvoj těchto akcí a jejich metodiky se specializuje hnutí GO!. Za zážitkové akce se však v mnoha případech dají považovat i školní výlety organizované akčními učiteli.“ Určitě je tomu tak, adaptační kurzy jako takové jsou sice vstupními kurzy, ale zážitkové kurzy se mohou odehrávat po celý rok. Mají stejný vliv na utváření třídního kolektivu. Když si vzpomeneme, kolik srandy jsme zažili na třídních výletech, určitě se shodneme na tom, že každý výlet naši třídu alespoň trochu stmelil.

Velmi výstižnou definici adaptačních kurzů uvádí i Dubec Michal (2007, s. 4) „Adaptační soustředění poskytnou jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznání a sblížování, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné

nastartovat a urychlit během několika dnů.” To je další výhodou adaptačních kurzů. Sbližování a oťukávání nových studentů trvá dlouhou dobu. Tím, že se zúčastní adaptačního kurzu, kde jsou doslova vhozeni do víru různých aktivit a her, se sblíží daleko dříve. To hlavně proto, že instruktoři mají aktivity kurzu vždy naplánované tak, aby se zapojili všichni a tím pádem se i všichni daleko dřív seznámili.

Velmi výstižnou definici adaptačních kurzů uvádí samotné hnutí GO. Tato definice byla aplikována na jejich adaptační kurzy, ale je velmi výstižná, dala by se tedy aplikovat i na adaptační kurzy celkově. Adaptační kurzy „Kurzy GO jsou určeny nastupujícím prvním ročníkům středních škol. Snahou organizátorů je umožnit skupině studentů a jejich třídnímu učiteli před nástupem do škol vzájemné poznání na fyzické a emocionální rovině, vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině. Tyto kurzy by měly mimo jiné urychlit adaptaci studentů prvního ročníku na nové prostředí a co nejrychlejší zapojení studentů do života školy, navodit atmosféru radosti, tvůrčí spolupráce, tolerance a vzájemné úcty ve skupině či pomoci vytvoření nové kvality vztahů mezi studentem a jeho rodiči.” (Kudláček, Magerová, Valenta, 2004. s. 14)

Pokud bychom se snažili vytvořit definici, které bude využívat základních prvků všech definic výše zmíněných, mohli bychom adaptační kurzy definovat takto: Adaptační kurz je seznamovací akce určená pro studenty 1. ročníků. Prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky zde dochází k rychlejší adaptaci studentů na nové prostředí, i k rychlejšímu seznámení studentů mezi sebou. Adaptační kurz probíhá v duchu pohody a zábavy, obvykle v časovém rozsahu 2 dnů až týdne.

V další kapitole se seznámíme krátce s historií adaptačních kurzů, což nám pomůže k lepší orientaci, ale hlavně ke zjištění jak a kde se tato myšlenka zrodila.

2.1 Historie Adaptačních kurzů

Stejně tak, jako se vyvíjely všechny odvětví pedagogiky, vyvíjely se i adaptační kurzy. Myšlenka zážitkové pedagogik byla formována již dříve. První zmínka o adaptačních kurzech byla roku 1989, velkého rozjezdu se však dočkaly o pár let později. V této kapitole si rozebereme historii zážitkových akcí a pokusíme se zachytit počátky vývoje adaptačních kurzů. Adaptační kurzy byly z počátku realizovány formou zážitkových výchovných a vzdělávacích programů, formu, jakou máme dnes, dostaly až ve 21. století. První zážitkovou školou byla OUTWARD BOUND. Toto sousloví, pocházející ze staré námořní anglič-

tiny se stalo jakýmsi synonymem zážitkových akcí po celém světě. Přesný překlad není uveden, ale slovní spojení znamená přesně ten okamžik, kdy loď vyplouvá na širé moře. Vyplouvá tedy do neznáma a rizika, zároveň ale vyplouvá vstříc novým zkušenostem a poznání. Celá loď je odkázána na posádku jako celek, ale i na jednotlivce, kteří posádku tvoří (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 46). Tuto metaforu můžeme aplikovat na nově vznikající třídy. Všichni studenti tvoří členy posádky, společně vyplouvají na dlouho plavbu, kde se musejí naučit spolupracovat a navzájem vycházet. Za jakousi první plavbu by tedy mohl být považován i adaptační kurz. První školu Outward bound založili v roce 1941 Kurt Hahn a Lawrence Holt. Jejím sídlem se stalo Aberdovey v jižním Walesu. Velmi zajímavé je, že škola byla původně určena pro výcvik mladých námořníků. V moderní době vzniklo přes 40 škol, které sdílejí stejná pravidla, myšlenky a způsoby realizace zážitkových akcí. (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 47)

V roce 1971 vzniká další organizace, tentokrát nezisková mezinárodní organizace pod názvem PROJECT ADVENTURE, se sídlem v USA. Vzniká z prvotních myšlenek Outward bound (Hanuš, Chytilová, 2007, s. 33) „Project Adventure působí v oblasti zkušenostních programů, využívajících prvky dobrodružství. Hlavním zaměřením organizace je zlepšování a poskytování prostředků potřebných pro realizaci efektivních programů ve školách a dalších výchovně-vzdělávacích organizacích. Project Adventure vychází z metodiky hnutí Outward Bound. Zakladatelé projektu byli původně instruktory Outward Bound, jehož metodiku postupně vlastními zkušenostmi upravovali a rozvíjeli pro americké školství.” Jejich hlavní myšlenkou realizací zážitkových akcí je tedy dobrodružství, což je i volný překlad anglického slova *adventure*.

Zážitková pedagogika Outward Bound je založena na několika základních principech. V první řadě je to spojitost s přírodou, většina akcí se totiž děje v přírodě. Během zážitkových akcí jde především o rozvoj ducha, o to pochopit lépe sám sebe a vzít odpovědnost nejen za sebe, ale i za skupinu. Na kurzech je důležitá houževnatost, fyzická zdatnost, vedení, schopnost překonat své hranice, ale hlavně uplatňují učení na základě zkušeností. Tyto jsou záměrně navrhovány, reflektovány a zažity tak, aby docházelo ke vstřípení hodnot (Outward Bound, 2004-2015).

Za první organizaci (školu), která v České republice zavedla zážitkové akce je považována PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE, O. S. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 16). Jak již bylo zmíněno, zde nacházíme spojitost s adaptačními kurzy, jelikož přišli s myšlenkou vstupního adaptačního KURZU GO. V listopadu 1989 se začalo jednat o samostatnosti této insti-

tuce a konečně po mnoha problémech a překážkách byla prázdninová škola Lipnice 1991 zařazena do mezinárodní pedagogické organizace OUTWARD BOUND.

V dnešní době je zážitková škola Lipnice neziskovou organizací zaměstnávající přes 100 lidí nejen y Česka, ale i ze Slovenska. Široká populace, která se ovšem o zážitkovou školu zajímá, skýtá daleko většího počtu členů. Jak samotní instruktoři hlásají, hlavní užívanou metodou je především hra, proto nemusí být instruktory pouze pedagogové, ale najdeme zde právníky, architektky, podnikatele, zkrátka všechny, kteří se chtějí dobře bavit. (Zážitková škola Lipnice).

Dnes vzniká velké množství organizací zabývajících se adaptačními kurzy. Tyto organizace jsou především neziskové, vzniká ovšem velké množství organizací i v soukromém sektoru. V podstatě se od sebe nijak zvlášť neliší. Dochází také k neustálým změnám v realizaci adaptačních kurzů a to podle nápadů a možností každé s organizací. Adaptační kurzy se mohou měnit s potřebou každé jednotlivé třídy. Záleží jen na instruktorech a vedoucích adaptačního kurzu, jak realizaci přijmou a dokážou uskutečnit.

O historii jsme se již informovali, nyní by bylo dobré uvést, jak vlastně adaptační kurzy probíhají. Na začátku je potřeba stanovit základní cíle, kterým se věnuje následující kapitola.

2.2 Cíle adaptačních kurzů

Jako každý jiný projekt určený studentům, či dětem, i adaptační kurz musí mít určité cíle. Jak uvádí Pelánek (2010, s. 18), cíle mohou být nakonec jedním velkým zmatkem. Na začátku je tedy nutno ujasnit si cíle, které ve zkratce mají představovat to, čeho chceme dosáhnout. Variant, ve kterých dochází k chybám, je velké množství. Můžeme mít cílů příliš mnoho a následně docílit pouze zahlcení. Nebo naopak málo, v tomto případě nezaplňme program tak, jak je žádoucí. Cíle mohou být také špatně definované, nebo nejsou vůbec ujasněné. Cíle se samozřejmě definují pro každé téma jinak. Obecně ale můžeme cíle nejen adaptačních kurzů, ale i zážitkových programů definovat podle Pelánka (2010, s. 18)

- „Motivovat k přemýšlení, formulování postojů, vyjadřování názorů, k naslouchání ostatním.
- Ukazovat netradiční problém na známé problémy, nabourávat stereotypy.
- Zaujmout a inspirovat k dalšímu studiu tématu.”

Procesem vytváření cílů se zabývá i Hanuš a Chytilová (2009, s. 138), uvádí, že stanovení cílu je jakýmsi základním úkonem, který je samozřejmě nutné udělat ještě před začátkem samotné akce a na definování cílů by se měl podílet celý tým. Pro definování užívají metodu BRAINSTORMINGU, při které jsou zapisovány jednotlivé myšlenky, které jsou náhledně vyřazovány, až zbytou ty které formulují budoucí cíle.

Uvedeme si zde na příkladu cíle, které si stanovilo již zmíněné HNUTÍ GO v letech 1991-1999. Tyto cíle byly určeny pro kurz nastupujících studentů prvních ročníků středních škol, které uvádí Hanuš a Chytilová (2009, s. 138).

Tabulka 1: Cíle adaptačních kurzů

Týmová spolupráce	Etika	Pohyb
Komunikace	Ekologie	Fair play
Iniciativnost	Globální výchova	Kreativita
Tolerance	Uvědomění si dospělosti	Vzájemné poznání
Zodpovědnost	Sociální citění	Sebepoznání

Jednotlivé body je samozřejmě nutné ještě dále rozpracovávat. Cíle, které jsou tedy stanoveny před začátkem akce je potřeba dodržovat po dobu celé akce. Tým by je měl proto mít stále na paměti a činnost uzpůsobovat tak, aby na konci kurzu došlo k dosažení všech předem stanovených cílů. Hodnotit, zda došlo ke splnění cílů, můžeme ale i s odstupem času. Zkušenost, kterou jednou získáme, jsme poté schopni využít i v běžných situacích. Pokud si stanovíme třídu na adaptačním kurzu naučit spolupracovat, měla by spolu třída umět spolupracovat i za určitou dobu. Pokud potom dostanou v rámci předmětů nějakou společnou práci, stačí si vybavit zkušenost se spoluprací, která již byla získána, studenti by ji měli být schopni opětovně využívat.

Cíle mohou být pojmenovány také v širším slova smyslu. Jak uvádí Činčera (2007, s. 29), mohou být mimo jiné cíle rozděleny do individuálních, skupinových a kurikulárních. Na Adaptačních kurzech můžeme bezpochyby najít všechny 3 druhy cílů. Pokud jde o individuální, je to cíl každého jedince zapadnout do kolektivu. Navíc můžeme na kurzech najít i prvky sebereflexe, což můžeme brát také jako individuální cíl. Prvky skupinovými jsou adaptační kurzy přeplněny, jde totiž hlavně o to, aby třída mohla fungovat jako skupina, tedy jako třídní kolektiv. Nalezneme i prvky kurikulární, spousta adaptačních kurzů má

program uzpůsobený oboru, který daná třída studuje. Jde-li tedy o studenty například sociální pedagogiky, v programu nalezneme prvky operující s hlavními definicemi užívanými v tomto oboru.

Cíly již konkrétně adaptačního kurzu se nabývá i Dubec (2007, s. 5), uvádí, že vymezení cílů je nutné, aby byl program účinný a smysluplný. K naplnění cílů pak dochází formou plnění jednotlivých bloků aktivit. Při některých aktivitách může docházet k plnění i více cílů současně. Vymezuje cíle hodící se na současnou představu adaptačních kurzů. Hlavní cíle tedy jsou: „Seznámení a rozehrívací aktivity; Aktivity zaměřené na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele; Aktivity zaměřené na nastartování spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci; Aktivity zaměřené na společné zvládnutí náročných situací; Aktivity zaměřené na rozvoj důvěry; Aktivity zaměřené na zformulování základních pravidel třídy a na zhodnocení a uzavření celé akce.”

Cíle adaptačních kurzů jsou tedy pokaždé jinak formulovány, ale v zásadě jsou velice stejné. Každý tým realizující adaptační kurz si stanovuje své vlastní cíle, z výše uvedených definic však můžeme vidět, že stanovené cíle jsou velice podobné. Hlavně jde tedy o to program nastavit tak, aby ke splnění jeho cílů vůbec došlo.

Realizace adaptačních kurzů je samozřejmě zachycená v zákoně, jelikož vše týkající se nezletilých dětí musí upravovat zákon, neunikly tomu ani adaptační kurzy. Pro jejich lehčí pochopení si v další kapitole uvedeme legislativní ukotvení.

2.3 Pravidla, průběh a realizace

Stanovit jednotnou definici, jak by měl adaptační kurz vypadat je velmi obtížné. Jak jsme již zmínili, nutností je hlavně, aby došlo k dosažení předem stanovených cílů. Hlavní účel adaptačního kurzu je, aby se celá třída seznámila. Aby nedocházelo k vyloučení z kolektivu, ale aby se třída naučila spolupracovat jako celek, nikoli jako menší skupinky.

Na začátku adaptačního kurzu, stejně jako na začátku jakékoli akce je velice účinné stanovit si pravidla, jimiž se bude celý kurz řídit. Tato pravidla mohou být stanovena instruktory již před začátkem kurzu. Efektivní je ale zapojit do vytváření pravidel i účastníky. Tvorba pravidel bývá na adaptačních kurzech pojata jako první, menší společná aktivita. K této aktivitě může být opět užit brainstorming, kdy každý vysloví pravidlo, které se mu zdá nejdůležitější. Poté společně vytvoří například 10 nejdůležitějších pravidel. Tvorba pravidel opět závisí na pojetí jednotlivých instruktorů. Pro ilustraci si uvedeme pravidla, která

byla stanovena pro adaptační kurz žáků 6. tříd (Dubec, 2007, s. 5), tato základní pravidla by mohla být aplikovaná na kterýkoli jiný adaptační kurz.

- PRAVIDLO STOP- Umožňuje neúčastnit se některých aktivit. Samozřejmě nemůže být používáno na každou situaci, je ale potřebné, aby si studenti uvědomovali, kde je jejich hranice, kterou již nechtějí přesáhnout.
- DOTAZY AŽ PO INSTRUKCI- Po vyslechnutí všech organizačních informací je důležité dát prostor pro dotazy.
- KDYŽ SE MI NĚCO NEZDÁ BEZPEČNÉ, ŘEKNU TO- Cílem tohoto pravidla je hlavně předcházet zranění studentů.
- OSLOVUJEME SE KŘESTNÍM JMÉNEM, NEBO VYŽÁDANOU PŘEZDÍVKOU.
- KDYŽ NĚKDO MLUVÍ, NECHÁME HO NEJDŘÍM DOMLUVIT, NEŽ NĚCO SAMI ŘEKNEME- Toto pravidlo je velmi důležité pro efektivní diskuzi ve skupině.
- CHODÍME VČAS.

S pravidly můžeme operovat během celého programu. Pokud narazíme na nějaký problém, můžeme pravidla doplnit. Je také velmi účinné na pravidla během kurzu odkazovat.

Po stanovení pravidel dochází k realizaci samotného kurzu. Na kurzu jsou užívané metody zážitkové pedagogiky, které budou detailněji rozebrány v jiné kapitole. Zde si uvedeme pilíře (Dubec, 2007, s. 4), které jsou takovou základní představou o fungování adaptačních kurzů.

- 1) Pobyt mimo školu: Změna prostředí- dosažení jiného prožívání a chování.
- 2) Společné prožitky: Žáci projdou řadou aktivit, ve kterých sami něco dělají. Tyto aktivity v nich vyvolají řadu prožitků.
- 3) Spolupráce: Efektivní způsob stmelení žáků
- 4) Čas pro sebe: Doba, během které se žáci mohou bavit "jak chtějí". Studenti mohou popovídat mezi sebou.
- 5) Provázející přístup: Založen na respektující komunikaci, stanovuje pevné hranice na jedné straně a na straně druhé podporuje samostatnou aktivitu studentů.

Co se týká metod, využívá adaptační kurz metody zážitkové pedagogiky. Mezi ty patří hlavně hra, aktivizační činnosti a také, pro instruktory potřebné metody pro získání zpětné vazby. V zásadě jde tedy o to, aby v průběhu adaptačního kurzu měli žáci možnost se navzájem poznat, stmelit, v rámci řízených aktivit. Nesmí být ale opomenut ani čas pro sebe. Většinou se studenti seznámí při aktivitách, které si na adaptačním kurzu řídí sami, stejně kvalitně. Jde o dobré provázání všech těchto aktivit. Je nutné podporovat spolupráci mezi studenty, což jak již bylo zmíněno je velmi účinný způsob stmelení studentů. Celý tento kurz bývá také provázán zábavou, strukturovanou i nestrukturovanou.

Na konci každého kurzu je velmi vhodné dát prostor zpětné vazbě. Slouží hlavně pro instruktory, jako ohlédnutí a zamyšlení se nad tím, co by se do příště mohlo vylepšit. Velmi často se využívá například komunitní kruh. Komunitní kruh spočívá v usazení studentů do kruhu. V okamžiku, kdy si sednou do kruhu, souhlasí s dodržováním pravidel, se kterými jsou předem seznámeny. Základní pravidla komunitního kruhu jsou rovnost názorů. Spočívá v tom, že žádný vyslovený názor není špatný a v komunitním kruhu tedy nikdo nemůže být odsuzován za vyslovený názor. V komunitním kruhu by také mělo být ticho. Vždy mluví jen jeden po řadě a nikdy se nepřekřikuje, děti čekají, až na ně přijde řada, pak mohou říci vše, co mají na srdci. Dalším, ale neméně důležitým pravidlem je důvěra, kdy vše, co se v kruhu řekne, by mělo zůstat v kruhu a nemělo by se vynášet mimo tuto skupinu dětí. Pro zlepšení atmosféry se mohou také zhasnout světla, uprostřed kruhu zapálit svíčka. Studenti se cítí bezpečněji a také jakousi formou „schovaní“ za zhasnutá světla. Mezi dětmi je také velmi oblíbená varianta, kdy se doprostřed kruhu vloží dvě prázdné nádoby a jedna nádoba s fazolkami. V tomto případě slouží komunitní kruh k reflexi. Probíraným tématem je například nějaká již uskutečněná hra. Jedna prázdná nádoba slouží pro negativní názor a druhá pro pozitivní, každé dítě se rozhodne, do jaké svou fazolku umístí a pak se porovnává, jaký měla hra úspěch, či neúspěch. Zde nacházíme právě zmíněnou reflexi pro instruktory (Nováčková, 2005).

Jelikož se práce zabývá působením adaptačních kurzů na třídní klima a adaptační kurzy jsme si již ukotvili, nyní se zaměříme konkrétněji na třídní klima.

3 TŘÍDNÍ KLIMA

Definovat třídní klima je velice obtížné. Pojem klima pochází z řeckého slova a v překladu znamená podnebí (Petlák, 2006, s. 15). Někteří autoři se ztotožňují s možným pojetím třídního klima jako s „podnebím“ dané třídy. Jiní autoři se přiklání spíše k definici třídního klima jako atmosféry ve třídě. Tuto rozdílnost v názorech popisuje i Petlák. Zmiňuje se, že při definování třídního klima nacházíme v literatuře spoustu názorů (2006, s. 26).

Třídní klima je tedy nejčastěji popisováno jako atmosféra v jednotlivých třídách, soubor hodnot i norem, ale také spolupráce mezi učitelem a žákem (Petlák, 2006, s. 26). Někteří autoři naopak popisují třídní klima jako subjektivní názor jedince. Dle Gavory (Gavora 1999 cit. podle Petlák, 2006, s. 26) třídní klima vyjadřuje do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci navzájem dostatečně rozumí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy. Velmi zajímavé schéma k popisu třídního klima využívá i Průcha (Průcha, 2002, cit. podle Čapek, 2010, s. 12). V jeho definici lze pochopit rozuzlení konfliktu mezi definicemi třídního klima jako prostředí a jako atmosféry. Popisuje edukační prostředí třídy, které dělí na fyzikální vlastnosti, tedy například osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku aj. Dále na psychosociální faktory, které mohou být stabilní, nebo proměnlivé. A právě toto je rozdíl mezi atmosférou a prostředím. Atmosféru chápe jako proměnlivé, krátkodobé stavy. Na rozdíl od třídního klima, které je chápáno jako stabilní, trvalý stav. Na závěr tedy definici třídního klima, která spojuje všechny aspekty, o kterých byla doposud zmínka. Jak uvádí Čapek (2010, s. 13) „Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolává edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

Shrme-li třídní klima. Jde tedy o jakýsi výstup každé třídy. Popis vztahů vnímaných subjektivně každým z žáků, ale i třídy jako společenstvím. Klima třídy mohou ovlivňovat různé aspekty. Jakožto například faktory stálé, jako osvětlení, technické vybavení třídy barvy stěn. Stejně tak ale faktory měnící se. To hlavně různé atmosféry ve třídě. Je zcela pochopitelné, že před testem bude ve třídě panovat zcela jiná atmosféra, než před společným výletem, nebo před aktivizační hodinou.

Klima třídy může tedy ovlivňovat žáka, ale může také ovlivňovat učitele a také ovlivňuje rozvoj třídy jako celku. (Lašek, 2007, s. 36)

Kdo tedy vytváří klima třídy? „Jeho aktéry jsou všichni žáci dané třídy (třída jako celek), skupinky žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci. Ve vyučujících hodinách se aktérem klimatu stává i vyučující, který vyučuje žáky určitému předmětu a velmi často se na podobě klimatu podílí i třídní učitel.“ (Mareš, Ježek, 2012, s. 8)

Je velmi důležité zmínit, že klima třídy koexistuje se školním klimatem. „Školní klima může znamenat prakticky cokoliv ve škole, co je nehmotné a prostupuje to celou školou. Shoda panuje snad jen v tom, že jde o něco interpersonálního, o jakýsi agregát, destilát, průměr, abstrakci, derivaci, produkt vztahu mezi lidmi, kteří utvářejí fenomén školy.“ (Čapek, 2010, s. 133). Je tedy zřejmé, že spolu tyto dva pojmy souvisí, ale je důležité je od sebe odlišit a definovat jasně kdy jde o klima školy jako celku a kdy o klima třídy.

V následující kapitole si detailněji popíšeme již zmiňované aktéry třídního klimatu. Jakožto hlavní činitele třídního klimatu je nutno rozebrat je detailněji.

3.1 Aktéři třídního klimatu

Pokud se zamyslíme nad možnými aktéry třídního klimatu, v první řadě nás napadají studenti nebo žáci jedné třídy. V druhé řadě nás napadne třídní učitel dané třídy. v širším pojetí nás napadnou i vyučující jednotlivých hodin, nebo dokonce jiní pracovníci školy. Je tomu ve skutečnosti takto? Spolutvůrcem, nebo jak jsme zmínili aktérem třídního klimatu je určitě i učitel. Učitel ovlivňuje třídní klima už svým přístupem a svými činnostmi a to nejen klima třídy, ale i klima vyučující hodiny (Petlák, 2006, s. 38). Podle dosavadních studií bylo zjištěno, že učitelé jsou si dobře vědomi svého vlivu na třídní klima. Někteří autoři dokonce tvrdí, že utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele. Bezpochybně má učitel na třídní klima velký vliv. Je tedy velmi podstatné, jakou roli učitel ve třídě zaujme. Co je ale ideální rolí? Neměl by být v úloze policisty, či dokonce soudce. Nejlepší možné stanovisko pro třídní klima je, když učitel zaujme svou mocenskou roli tam, kde je to možné. Na druhou stranu ale nechá dětem, studentům vlastní iniciativu a hlavně jim ponechá aktivitu. Pokud se zaměříme přímo na třídního učitele, měl by svou třídu znát dobře. Poznat své žáky a hlavně vědět, jaké metody na žáky aplikovat, tak, aby dosáhl cíle. Sečeno ve zkratce, třídní učitel by měl být pro své žáky oporou, obhájcem a první řadě hlavně motivátorem. Za velkou chybu se tedy považuje, pokud třídní učitel nemá dostatek vyučujících hodin ve své třídě, nemůže tedy dostat svých úkolů, které jsou pro kvalitu třídního klimatu velmi důležité (Čapek, 2010, s. 20).

Velmi důležitým aktérem a spolutvůrcem třídního klimatu je žák. Postoje žáků se ale s rostoucím věkem mění. Je tedy nutné brát žáka jako aktéra v jednotlivých stádiích vývoje. V předškolním věku a mladším školním věku nemůžeme hovořit o stálém třídním klimatu, jelikož děti nevytváří stálé skupiny. Vytvářejí pouze přechodná seskupení, hravá seskupení. Pokud hovoříme o Období mladšího školního věku, struktura třídy závisí především na učiteli. Děti spontánně přijímají autoritu dospělého a vztahy se projevují nadřazeností a podřadností. Vrstevnické vztahy mohou být pevné, za předpokladu, že učitel sám zaujímá ke všem chápající postoj. Jiná situace už tedy vzniká ve třídě v období puberty, středního školního věku. Zde dochází k výraznému posunu skupiny. Sílí potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky spolu s potřebou respektování dospívající osoby osobou dospělou. Učitel stále hraje velkou roli a to hlavně s jeho schopností využívat interpersonální vztahy. Ve třídě postpubertální, tedy starší školní věk již vrcholí schopnost třídy fungovat jako skupina. Vztahy mezi žáky, ale i vztahy s učitelem jsou více provázané. Ve třídách středněškolských mají studenti již potřebu naplnění vztahu hlavně k druhému pohlaví. Nejsou sice entitami ještě zcela dospělými, ale za dospělé se považují a také chtějí být jako dospělý bráni. Zde jsou studenti schopni vytvořit již zcela pevnou skupinu a velmi citově založená přátelství (Čapek, 2010, s. 22).

Spolutvůrcem třídního klimatu je i rodič. Nedá se považovat za zcela přímého tvůrce, jelikož do procesů probíhajících ve třídě rodič příliš nezasahuje. Ovšem školu pozoruje a přináší své názory a jiné připomínky (Čapek, 2010, s. 24). Rodiče jsou tedy jakýmsi odběrateli práce školy. Ve zkratce rodiče očekávají, že škola a třída pro jejich děti vytvoří takové klima, ve kterém se budou cítit bezpečně a které je bude stimulovat do určité učební činnosti. Rodiče jsou v zásadě spokojeni, ovšem nikdy se nenajde škola, kde budou spokojeni naprosto všichni rodiče (Petlák, 2006, s. 68).

Na třídní klima má vliv další široká škála možných aspektů. Jak jsme již zmínili, může to být i nálada, která je třeba spojena s počasím. Či různé atmosféry působící jak na jedince, tak na celou třídu. Samotnými aktéry jsou tedy výše zmínění spolutvůrci, neznamená to ovšem, že pouze oni mají možnosti a schopnosti ovlivňovat třídní klima.

Pokud se zaměříme již na celou třídu, kterou vytvářejí její aktéři, můžeme říci, že třída je „svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém slova smyslu. Proniknout do jejího vnitřního neviditelného života je obtížné, pro poznání světa školáka je to však nezbytné.” (Lašek, 2007, s. 12)

Třída je tedy svébytný sociální svět, každá třída se vyznačuje svou individualitou a odlišností od jiných tříd. Aktéry, kteří vytvářejí třídu, jsou tedy hlavně žáci a učitel. To především svým přímým vlivem na třídní klima. Aktéry jsou nepřímo i rodiče.

Jak již bylo zmíněno, každá třída se vyznačuje svými specifickými vlastnostmi a také tím, jaké má třída klima. Není tedy v každé třídě klima stejné. K určení třídního klima bylo v blízké historii nalezeno již velké množství možností. O způsobech, jak třídní klima zkoumat pojednává další kapitola.

3.2 Zkoumání třídního klima

Třídní klima je jakýmsi základem při hodnocení třídy jako celku. Proto jej musíme u všech tříd hodnotit podle stejných pravidel a jakýchsi specifík. I když je způsobu měření třídního klima velké množství, ne všechny jsou zcela efektivní. Můžeme konstatovat, že při měření třídního klima existují dvě cesty. První způsob je spíše objektivní, kdy se snažíme zjistit daný stav co nejpřesnějším nástrojem a co nejméně dění a současný stav ovlivnit. Druhý způsob je spíše subjektivní, kdy sbíráme výpovědi již samotných zúčastněných, kteří nám reprodukují své pocity, hodnocení, přání, zklamání apod. (Čapek, 2010, s. 93)

Co se týče přístupů, jak třídní klima můžeme diagnostikovat, je zde opět široká škála možných řešení. Základní přístupy jsou tři. Kvalitativní, kvantitativní a také smíšený. Ovšem od samotného začátku dominoval přístup kvantitativní. Tento druh šetření závisí především na strukturovaném dotazování, obvykle se tedy jedná o dotazníkové šetření. Jde převážně o dotazníky tištěné podoby, ale také v poslední době i elektronické podoby. (Mareš, Ježek, 2012, s. 9)

Pokud tedy zvolíme kvantitativní výzkum, dotazníkového šetření by mělo probíhat třemi způsoby, které uvádí Mareš a Ježek (2012, s. 9.)

1. „Deduktivně: Zkoumané proměnné i jednotlivé dotazníkové položky byly odvozeny od určité teorie.
2. Induktivně: Na základě rozhovorů s aktéry se vytvoří dotazníkové položky.
3. Eklekticky: Vzaly se hotové a v praxi ověřené dotazníky.”

Velmi často bývá ke zkoumání třídního klima využíván sociometrický přístup. Využívá takzvaného sociometrického dotazníku a zkoumá vývoj sociálních vztahů, takže i vliv vztahů na sociální klima třídy. Dle Petláka (2006, s. 81) „Pomocí sociometrického textu se zjišťují vztahy mezi žáky ve třídě. Na základě zjištěného se posuzuje například úroveň

sociálního klima ve třídě, ale jeho prostřednictvím můžeme pochopit jisté vztahy mezi žáky, na základě čehož můžeme klima ve třídě měnit a ovlivňovat.“

Existuje velká škála již hotových dotazníků, sloužících pro zjišťování třídního klima. Můžeme uvést například dotazník pro 3. -6. třídu, kde používáme dotazník MCI. Pro žáky 8. - 9. tříd a středních škol, můžeme používat zase dotazník MCI. Existují i dotazníky zaměřující se na třídní klima z pohledu učitele. (Lašek, 2007, s. 53-98)

V další kapitole podrobněji rozebereme již zmiňovanou sociometrii.

3.2.1 Sociometrie

Sociometrie je nejčastějším způsobem zjišťování třídního klima. Význam slova pochází ze spojení slov socius a metrum, což znamená měření druhého, nebo jednodušeji sociální měření. (Musil, 2003, s. 16)

Sociometrická měření by měly být součástí každé skupinové diagnostiky. O kolektivu, v našem případě tedy o třídě, nám umožňují získat značné množství přehledných a ucelených informací. Tyto informace pak mohou sloužit jako východiska pro následnou práci s kolektivem. Za mínus sociometrie ovšem můžeme považovat to, že vyhodnocování většiny jejích metod je velmi zdlouhavé a pracné a často jsou i náchylné na chyby, které člověk při vyhodnocování udělá. Základním sociometrickým prostředkem jsou sociometrické testy, nebo někdy i varianty sociometrického rozhovoru. V rámci sociometrie jsou jedincům pokládány otázky, takové otázky, které jedincům nabízí možnost vybrat některé lidi z daného množství osob. Ve třídě tedy ze spolužáků. Výběr není náhodný, je k němu zapotřebí určité kritérium. Tímto způsobem můžeme pozorovat sociální pozici v daném kolektivu. Ve třídě teda hlavně to, jak je který žák oblíbený, nebo jestli nějaký jedinec stojí mimo kolektiv třídy (Sociometrie, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zaměřovali spíše na teoretická východiska jednotlivých témat. Definovaly jsme zážitkovou pedagogiku, adaptační kurzy a třídní klima. V praktické části se budeme zabývat využitím těchto poznatků. Budeme zkoumat působení adaptačních kurzů na třídní klima. Identifikujeme, zda působí na klima jako na celek, nebo působí pouze na dílčí složky. Dílčími složkami si pro náš výzkum zvolíme spolupráci, dění ve třídě o přestávkách, či vztahy jak ve třídě, tak mimo prostředí školy. V neposlední řadě pomocí sociometrického testu popíšeme třídní kolektiv a sociální vztahy ve třídách. Pro další účely naší práce budeme používat pro adaptační kurzy zkratku AK.

4.1 Výzkumný problém

Jak již bylo několikrát zmíněno, adaptační kurzy se staly fenoménem moderní doby. Jak jsme i při výzkumu zjistili, je velmi obtížné najít třídu, která se adaptačního kurzu nezúčastnila. Drtivá většina škol nyní sahá po tomto alternativním způsobu seznámení se žáků v rámci jedné třídy. Vzniká velké množství organizací, jež se zabývá tvorbou programů adaptačních kurzů. Je zcela bezpochybné, že adaptační kurzy ulehčí studentům seznámení a tedy i ten první krůček do neznáma v podobě nové třídy a nového třídního kolektivu. Je ovšem adaptační kurz přínosný i s odstupem času?

Tato práce se zabývá působením adaptačního kurzu na třídní klima. Zajímá se o stálost vztahů vzniklých na adaptačním kurzu. Třídní klima zkoumá především z pohledu, zda se liší klima ve třídách, které se adaptačního kurzu účastnily od tříd, které se adaptačního kurzu nezúčastnily. Pokud ano, lze tedy říci, že adaptační kurz přímo působí na vytváření třídního klima. Výzkumná část si tedy klade za úkol zjištění, zda se u zkoumaných tříd klima liší a zda může být adaptační kurz brán jako ovlivňující aspekt. Zkoumanými prvky třídního klimatu budou především sociální vztahy ve třídě a další dílčí složky třídního klima.

Výzkumná část se snaží zjistit, zda jsou patrné odlišnosti v klimatu jednotlivých tříd. Dotazník byl uzpůsoben tak, aby hodnotil jednotlivé složky třídního klima, jako je dění o přestávkách, vztahy ve třídě či mimo školu a v neposlední řadě spolupráce. Pokud budou zjištěny odlišnosti, nemůžeme tento fakt připisovat jen adaptačním kurzům, jelikož na kolektiv, vztahy i třídní klima působí spousta různých aspektů. Pro výzkumné účely naší práce však postačí, jestli je třídní klima u skupin s účastí a u skupin bez účasti zcela odlišné, nebo velice podobné a liší se pouze v některých složkách třídního klimatu.

Na toto téma nebyly nalezeny žádné již zpracované výzkumy. Ačkoli jsou adaptační kurzy téma širokou veřejností velice často rozebírány, mluví se spíše o jejich průběhu a přínosu pro seznámení. Jsou velice často doporučovány a realizovány nespočtelným množstvím způsobů. S odstupem času už většinou rozebírány nejsou. Výzkumným problémem je tedy především to, jak adaptační kurz ovlivní třídu a třídní klima po nějaké době. Zvolili jsme 1. ročníky středních škol. Většinou tedy po 5-6 měsících po absolvování adaptačního kurzu. Dále zkoumáme, jaké je klima ve třídách, které se adaptačního kurzu neúčastnily vůbec. Liší se nějak od klimatu ve třídě, kde měli žáci ulehčené seznámení díky adaptačnímu kurzu? Je tedy velmi důležité popsat, zda má adaptační kurz nějaký přínos pro třídu i do budoucna, zda jeho přínos pro žáky a působení za žáky není jen chvilkové a to v průběhu adaptačního kurzu.

4.2 Výzkumné cíle

Pro výzkum je nutné stanovit si nejprve základní cíle výzkumu. Budeme tedy proto stanovovat hlavní cíl výzkumu a vedlejší cíle výzkumu.

Hlavní výzkumný cíl:

Prozkoumat sociální vztahy ve třídách s účastí na adaptačním kurzu a třídách bez účasti na adaptačním kurzu.

Vedlejší výzkumné cíle:

1. Zjistit kvalitu spolupráce mezi spolužáky.
2. Identifikovat společné aktivity studentů, které podnikají mimo prostředí školy.
3. Identifikovat stálost vztahů vzniklých na adaptačních kurzech.
4. Identifikovat výstupy adaptačních kurzů.
5. Popsat názor studentů na AK.
6. Zjistit, zda adaptační kurzy působí na některé složky třídního klimatu.
7. Identifikovat jednotlivé třídní kolektivy.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výzkumných cílů, proto je nutné jejich vhodné stanovení. Opět stanovujeme hlavní výzkumnou otázku a vedlejší výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou sociální vztahy ve třídách, které se zúčastnily adaptačního kurzu a ve třídách, které se nezúčastnily adaptačního kurzu?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jaká je kvalita spolupráce mezi studenty jednotlivých tříd?
2. Jaké aktivity spolu studenti podnikají mimo prostředí školy?
3. Jaká je stálost vztahů vzniklých na adaptačních kurzech?
4. Jaké jsou výstupy adaptačních kurzů?
5. Jaký je názor studentů na AK?
6. Na jaké složky třídního klimata adaptační kurzy působí?
7. Jaké jsou jednotlivé třídní kolektivy?

4.4 Technika sběru dat

Provedený výzkum je empirický, kvantitativní. Výzkum byl zajištěn dotazníkovým šetřením a použitými technikami byl sestavený dotazník a následná analýza šetření. Dotazníky byly sestaveny ve dvou variantách. První varianta byla určena pro 1. ročníky středních tříd, které absolvovaly adaptační kurz. Druhá varianta pro 1. ročníky středních tříd, které neabsolvovaly adaptační kurz. Dotazník nezohledňoval druh střední školy, ani její zaměření. Obě varianty dotazníky obsahovaly 2. části. 1. část obsahovala škálové otázky a 2. část obsahovala sociometrický test. Konkrétní počet společných škálových otázek byl 20.

Varianta pro třídy, které absolvovaly adaptační kurz, se skládala ze škálových otázek, které popisují třídní klima. Tyto otázky byly použity již z hotového testu, který vytvořili Ježek a Mareš v publikaci *Klima školní třídy*. Následovala série škálových otázek, týkajících se adaptačního kurzu, počet těchto otázek byl 10. Otázky popisovaly náladu na adaptačním kurzu a také dopady na třídu s odstupem času. Tento dotazník obsahoval navíc klasický sociometrický test.

Dotazník pro třídy, které neabsolvovaly adaptační kurz, obsahoval tytéž otázky popisující třídní klima. Rozdílem byly následující škálové otázky, které se snažily zachytit názor studentů na adaptační kurzy, těchto otázek bylo pouze 8 a slouží spíše k popsání názorů studentů na adaptační kurzy. I tato varianta dotazníky obsahovala klasický sociometrický test.

Dotazník neobsahoval zbytečné otázky, počet otázek byl zvolený vhodným způsobem, aby dokázal pozornost žáků udržet na požadovanou dobu. Otázky nebyly zavádějící, ani nevhodně položeny, což také potvrdil provedený předvýzkum. Dotazník neobsahoval žádné nesrozumitelné, či složité definice.

Velmi důležitou součástí dotazníku byl sociometrický test, který popisuje třídní klima, konkrétněji navázané vztahy v třídním kolektivu. Tento test pracuje jednoduchým a srozumitelným způsobem se sympatiemi ve třídě. Studenti volí spolužáky, se kterými by chtěli, nebo naopak nechtěli, na dovolenou. Na základě tohoto jsme poté schopni určit provázanost vztahů ve třídě. V této části dotazníku jsme se setkaly s prvním a posledním problémem. Studentům bylo nepříjemné uvádět jména spolužáků a báli se, aby se ostatní nedozvěděli, koho volili například v negativní části. Z tohoto důvodu neuvádíme ve vyhodnocení jména studentů, ale pouze čísla. Je to také kvůli slíbené anonymitě.

Část dotazníku, která obsahovala škálové otázky, byla postavená srozumitelně. Respondenti měli na výběr z 5 škál. Tyto škály byly: Nesouhlasím, spíše souhlasím, těžko rozhodnout, spíše souhlasím, souhlasím. V průběhu dotazování nebyly zjištěny žádné problémy s touto částí dotazníku.

Respondenti byli dotazováni v březnu 2015. Bylo to tedy s odstupem času od adaptačního kurzu, možný vliv již tedy mohl být měřitelný.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byli studenti 1. ročníků středních škol. Celkem bylo dotazováno 9. tříd, s počtem žáků pohybujícím se mezi 14-30 studenty. Dotazníky získané od 1. třídy byly použity do předvýzkumu. Samotný výzkum operoval s dotazníky od 6 tříd. Od 3 tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a od 3 tříd, které se adaptačního kurzu nezúčastnily. Poslední 2 třídy byly zkoumány jako náhradní, v případě zjištění nějakého problému. Celkový počet respondentů byl 59 ze tříd s účastí na adaptačním kurzu a 57 ze tříd bez účasti na adaptačním kurzu. Celkový počet respondentů byl 116. Všechny dotazníky byly vráceny a vyplněny správně. V části se sociometrickým testem nedošlo k překročení povolené hranice 80 % přítomnosti ve třídě, ani u jedné ze tříd.

Výzkumný soubor je tedy dostupný. Vyhledávali jsme třídy podle dvou hlavních kritérií. Třídy s účastí na AK a třídy bez účasti na AK. Studenty středních škol jsme volili, jelikož

je to první velký krůček, jež absolvovali. Prvním krůčkem je myšlen přechod z již známého třídního kolektivu ze základní školy, do zcela nového kolektivu a prostředí střední školy. Škola se stane pro studenty kromě rodiny druhým nejpodstatnějším činitelem při procesu socializace.

Pro získání výzkumného vzorku jsme kontaktovali jednotlivé vyučující, nebo přímo studenty prvních ročníků z řad známých a kamarádů.

Třídy byly zvoleny a vyhledány ve Zlínském kraji. Především z důvodu velkého počtu středních škol, které v tomto kraji fungují. Ve zlínském kraji také fungují organizace, které adaptační kurzy realizují.

5 ANALÝZA DAT

Analýza dotazníku je rozdělena do několika částí. V první části nalezneme vyhodnocení dotazníku, které je rozděleno do 3 částí. V první části jsou výsledky ze společné části dotazníku, ve druhé jsou výsledky otázek, použitých pouze u tříd bez účasti na adaptačním kurzu a ve třetí části jsou výsledky otázek použitých v dotazníku u tříd s účastí na adaptačním kurzu. K analýze dotazníku byla použita klasická čárkovací metoda zaznamenávající četnost jednotlivých výroků. Četnost byla následně převedena na procenta a zaznamenána do grafů. K interpretaci dat používáme grafy, které jsou detailněji popsány.

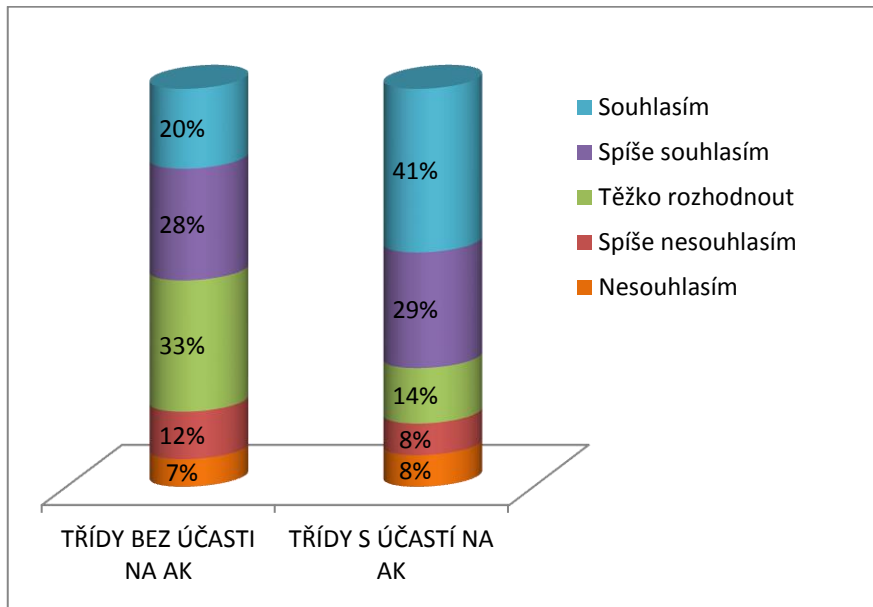
Druhá část analýzy dat obsahuje sociometrický test, který je dále rozdělen do 6 částí. Každá část je věnována jedné třídě. Nejprve jsou rozebírány třídy bez účasti na adaptačním kurzu a poté třídy, které se adaptačního kurzu účastnily.

Jak již bylo zmíněno, o třídách neuvádíme žádné bližší informace ani identifikační znaky. Třídy jsou nazvány A-F. Kdy třídy bez účasti na adaptačním kurzu užívají zkratku A-C. Třídy s účastí na adaptačním kurzu potom D-F. Jak již bylo zmíněno, toto je hlavně kvůli nutnosti anonymity, jelikož sociogramy popisují vztahy ve třídě, které mohou být i velice intimní. Místo jmen jednotlivých studentů užíváme pouze čísla. Jedním ze základních pravidel u sociogramů je, že se studenti, nedozví navzájem své volby.

5.1 Společná část dotazníku

Výrok č. 1: V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů.

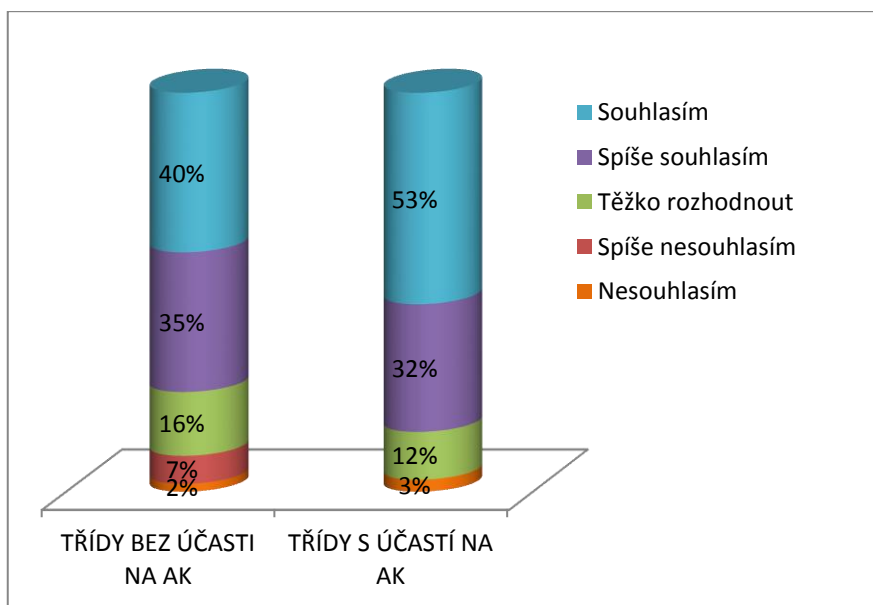
Graf 1: Výrok 1- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Z grafu můžeme vidět, že v obou případech jsou odpovědi spíše v pozitivních volbách, tedy ve volbách spíše souhlasím a souhlasím. U tříd bez účasti na AK studenti volili nejčastěji těžko rozhodnout, nejsou si tedy jisti, jestli mají ve třídě hodně dobrých kamarádů.

Výrok č. 2: Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.

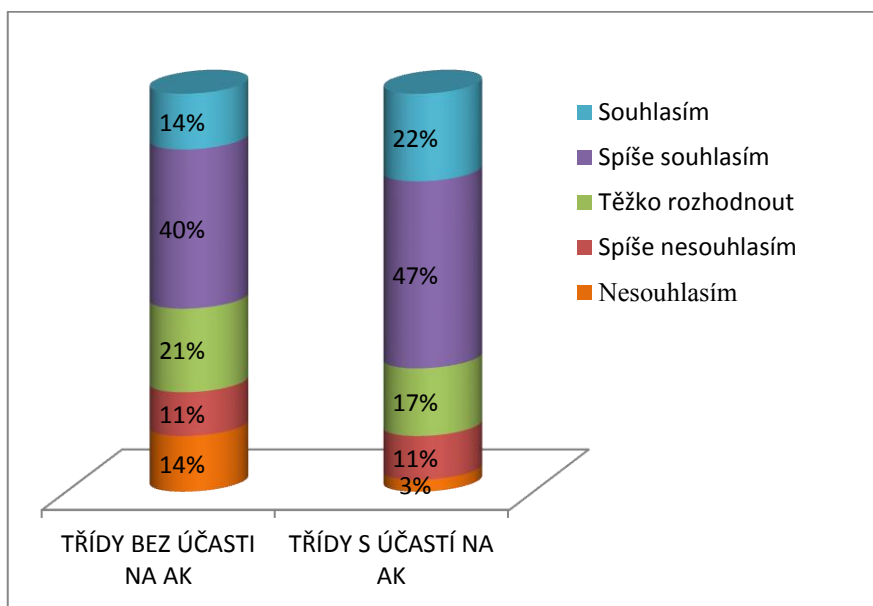
Graf 2: Výrok 2- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Z grafu lze vyčíst, že většina studentů s výrokem souhlasí, nebo spíše souhlasí. Lze tedy říci, že k většině studentů se jejich spolužáci chovají přátelsky. Můžeme vidět, že se vyskytují i jedinci, kteří s výrokem nesouhlasí. Je tedy pravděpodobné, že se k těmto jedincům spolužáci nechovají přátelsky. Těchto jedinců se u obou skupin vyskytuje pouze malé procento.

Výrok č. 3: Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.

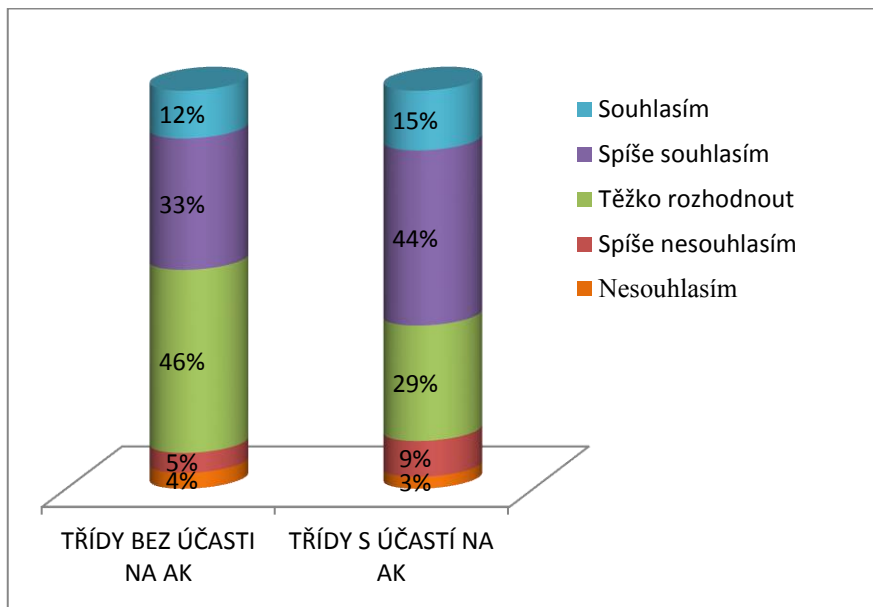
Graf 3: Výrok 3- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Většina studentů s výrokem souhlasí, nebo spíše souhlasí. Studentům se tedy většinou spolupracuje dobře. Vyskytují se i studenti, kteří s výrokem nesouhlasí. Můžeme tedy říci, že těmto studentům není společná práce příjemná.

Výrok č. 4: Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.

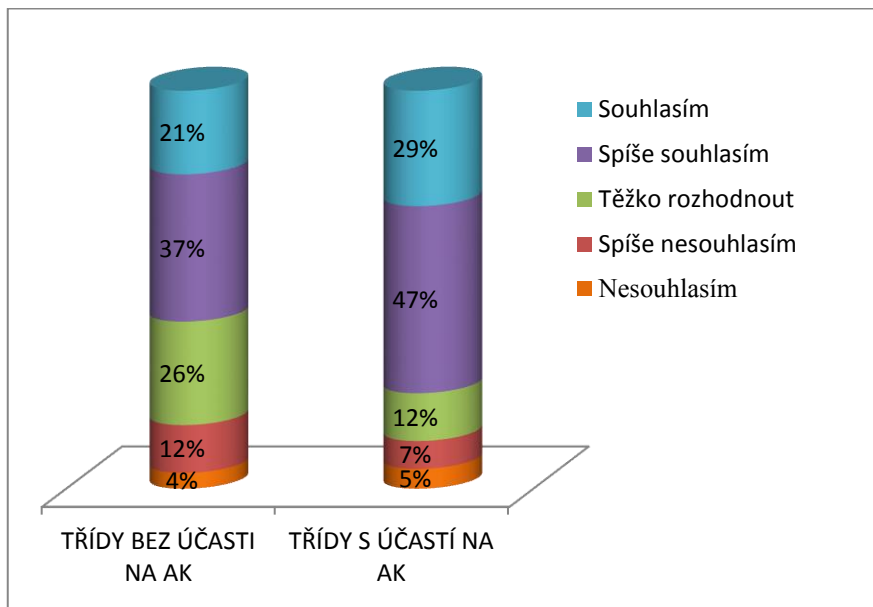
Graf 4: Výrok 4- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Z grafu lze vyčíst, že pro většinu studentů je těžké rozhodnout, zda je ostatní spolužáci mají rádi. Můžeme ale vidět, že ve třídách s účastí na AK výrazně častěji respondenti užívali pozitivní volby. Ani v jedné ze skupin nepřevažuje negativní volba. 44 % studentů ze tříd, které se zúčastnily AK s výrokem spíše souhlasí, 15 % studentů s výrokem souhlasí. 33 % studentů ze tříd bez účasti na AK s výrokem spíše souhlasí a 12 % souhlasí. Z tohoto faktu můžeme vyvodit, že většina studentů si myslí, že je ostatní mají rádi.

Výrok č. 5: Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.

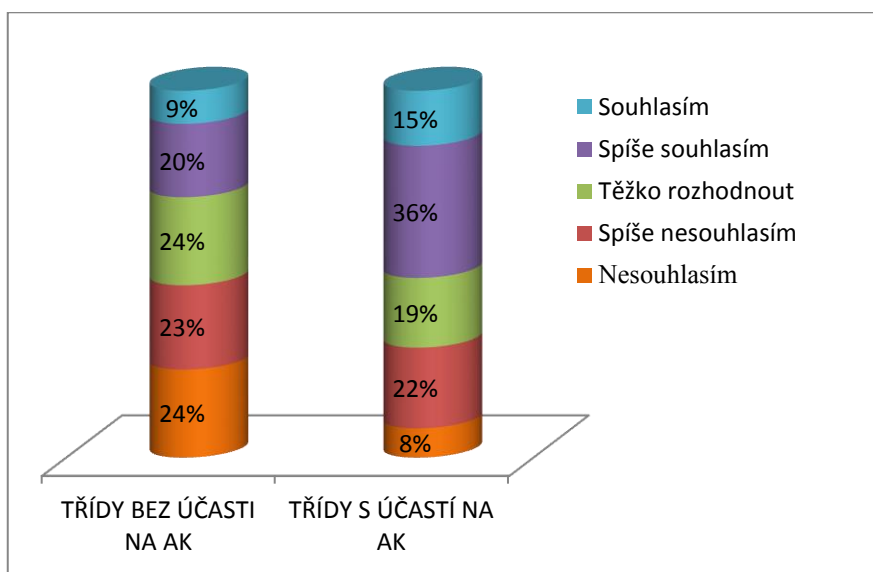
Graf 5: Výrok 5- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Jak lze z grafu vyčíst, drtivá většina studentů s výrokem spíše souhlasí, nebo souhlasí. Většině studentů spolužáci tedy v případě potřeby pomohou. Z tohoto faktu můžeme usoudit, že mezi studenty funguje vzájemná pomoc. U tříd bez účasti na AK volilo 26 % studentů možnost těžko rozhodnout. Je pro ně tedy těžké určit, zda jim spolužáci v případě potřeby pomohou. Jedna z možných variant tedy je, že studenti nezažili situaci, kdy by potřebovali od spolužáků pomoci.

Výrok č. 6: Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.

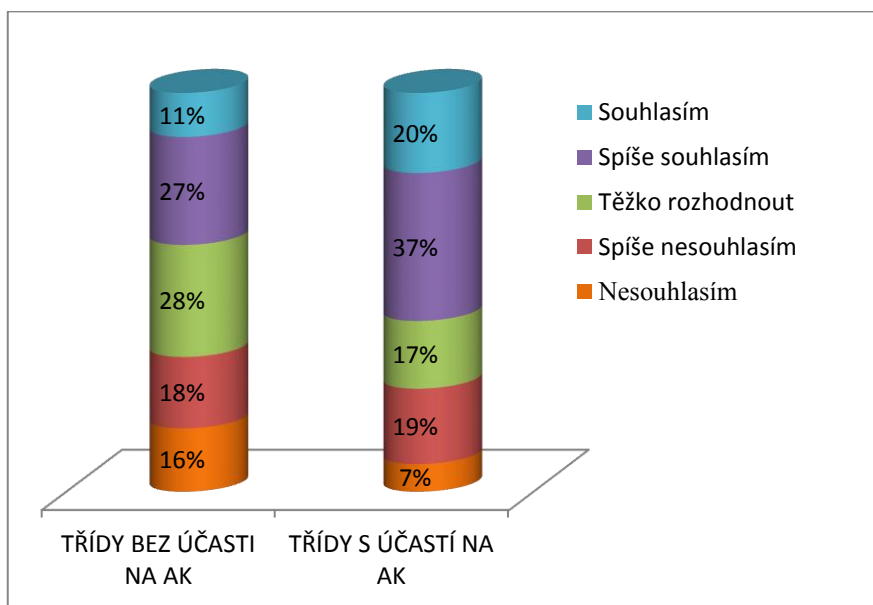
Graf 6: Výrok 7- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Z grafu lze vyčíst, že volby studentů jsou velice nesjednocené. U studentů ze tříd, které se zúčastnily AK, byla nejčastější volba spíše souhlasím. 36 % studentů své názory nebo myšlenky vysvětluje ostatním spolužákům. Nejčastější volba u respondentů ze tříd, které se AK nezúčastnily, byla nesouhlasím. 24 % studentů tedy své myšlenky nevysvětluje ostatním spolužákům.

Výrok č. 7: Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly, či problémy, které nám vyučující předložili.

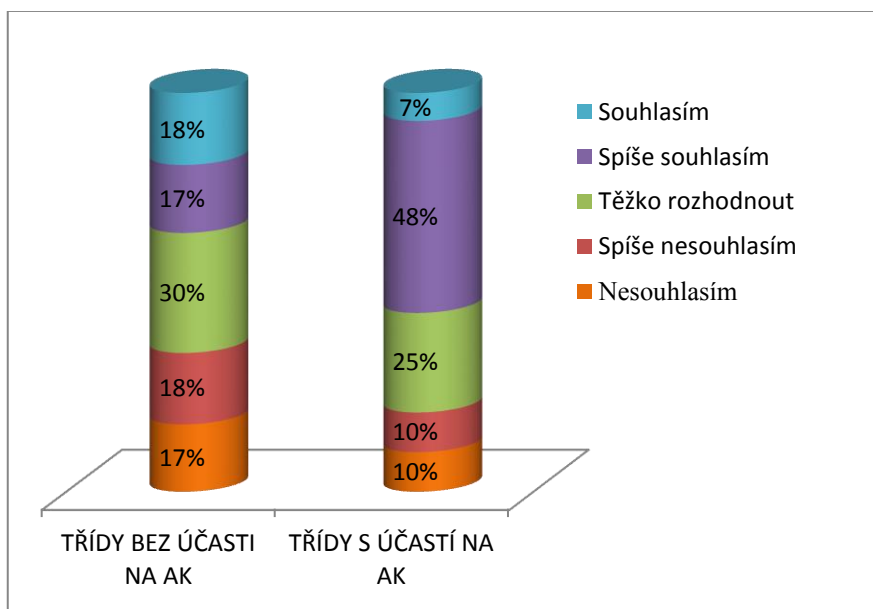
Graf 7: Výrok 7- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Odpovědi jsou opět značně nesjednocené. Pro 28 % studentů ze tříd, které se nezúčastnily AK je těžké rozhodnout, zda pro ně tento výrok platí. Tento jev může být opět připsán možné absenci úkolů, které by vyžadovaly diskuzi mezi spolužáky. Častější volby ovšem byly spíše v pozitivní části. U tříd, které se AK zúčastnily, byly nejčastější volby spíše souhlasím a souhlasím. Spolužáci tedy diskutují, jak by se dali vyřešit úkoly, či problémy.

Výrok č. 8: Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého problému.

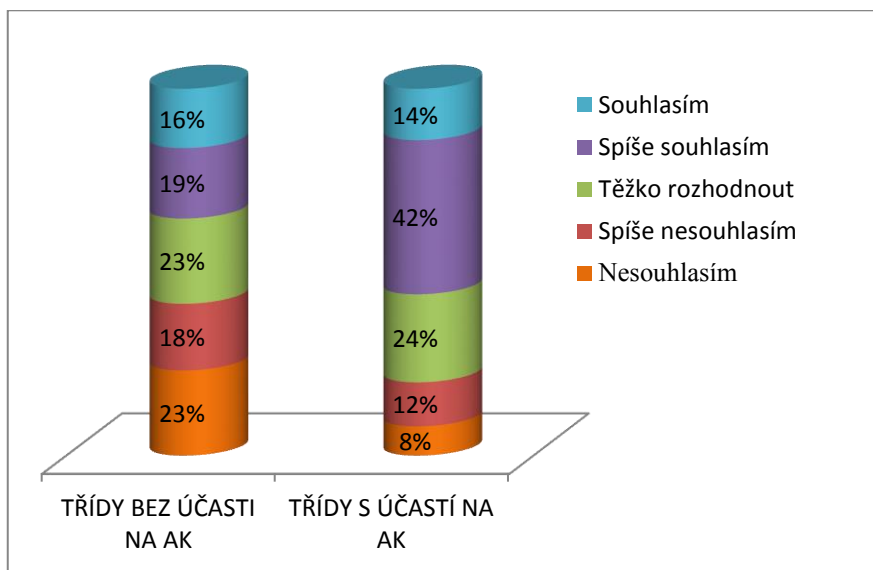
Graf 8: Výrok 8- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Z grafu lze vidět, že více než 50 % studentů ze tříd s účastí na AK s výrokem souhlasí, nebo spíše souhlasí. Těchto studentů se tedy jejich spolužáci ptají, jak postupovali při řešení problému. Nejčastější volbou u tříd bez AK bylo opět těžko rozhodnout. Toto může opět značit absenci úkolů, které by vyžadovali spolupráci, či komunikativnost. Ostatní volby byly využity 17-18 % studentů. Odpovědi tedy opět byly nesjednoceny.

Výrok č. 9: Ve škole se učím i od svých spolužáků.

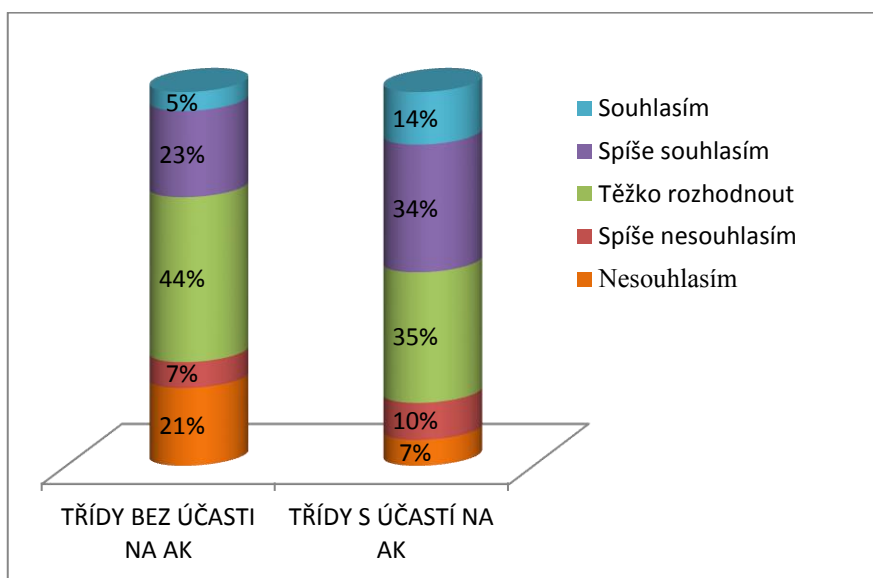
Graf 9: Výrok 9- společná část dotazníku



Vyhodnocení: 23 % studentů ze tříd, které se nezúčastnily AK volilo možnost těžko rozhodnout a 23 % nesouhlasím. 18 % studentů potom volilo spíše nesouhlasím, 19 % studentů spíše souhlasím a 16% studentů s výrokem souhlasilo. Odpovědi byly tedy opět značně nesjednocené. U studentů ze tříd s účastí na AK byly odpovědi také nesjednocené. Nejčastější volbou bylo spíše souhlasím. Celkově potom tedy převažovaly kladné volby. Studenti z těchto tříd se učí i od svých spolužáků.

Výrok č. 10: Spolužáci se mnou chtějí pracovat na různých úkolech.

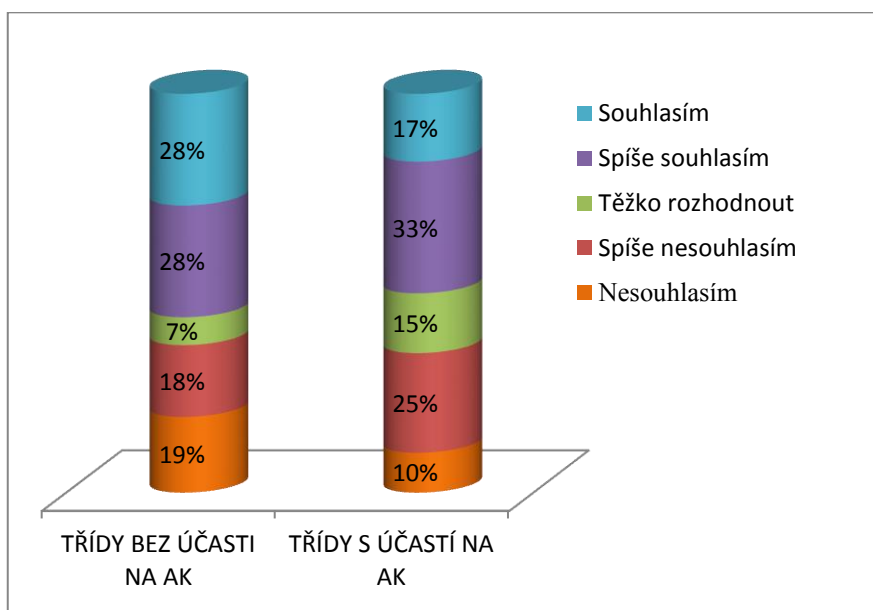
Graf 10: Výrok 10- společná část dotazníku



Vyhodnocení: V obou skupinách respondenti nejčastěji volili možnost těžko rozhodnout. Je pravděpodobné, že studenti nejčastěji užívali této volby, jelikož často nedostávají úkoly, na které by si volili spolupracovníky z řad spolužáků. U studentů, kteří se zúčastnili AK byli volby v pozitivní části frekventovanější, než u studentů, kteří se AK nezúčastnili.

Výrok č. 11: Se svými spolužáky se stýkám i mimo prostředí školy.

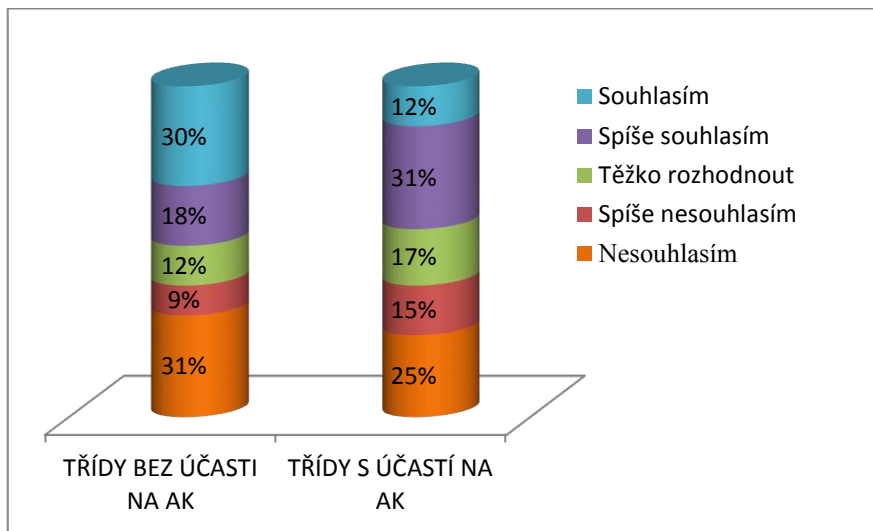
Graf 11: Výrok 11- společná část dotazníku



Vyhodnocení: U obou skupin studenti nejčastěji volili souhlasím a spíše souhlasím. Většina studentů se tedy navzájem stýká i mimo prostředí školy. Vyskytují se ovšem i volby v negativní části. Nad 30 % studentů u obou skupin se tedy nestýká mimo prostředí školy. Je tedy velice pravděpodobné, že tito jedinci udržují vztahy se spolužáky pouze ve školním prostředí.

Výrok č. 12: Se spolužáky se scházíme, přestože nemáme žádné úkoly ze školy.

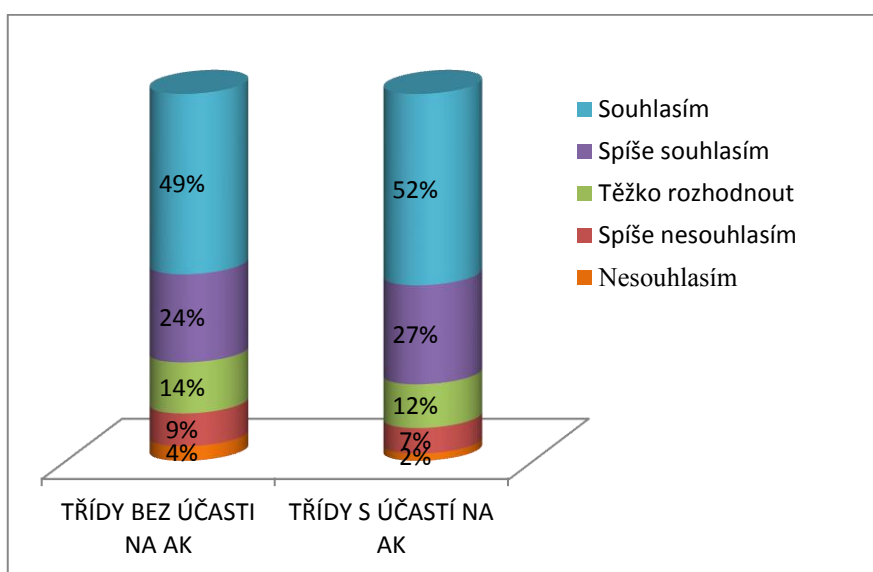
Graf 12: Výrok 12- společná část dotazníku



Vyhodnocení: U tohoto výroku se studenti obou skupin rozdělili zhruba stejným dílem do pozitivních i negativních voleb. 40 % studentů u obou skupin se nestýká se spolužáky, pokud nemají nějaké úkoly ze školy. 38 % studentů ze tříd, které se neúčastnili AK a 33 % studentů ze tříd, které se účastnily AK se stýká, přestože nemají společné úkoly ze školy.

Výrok č. 13: Když mám nějaký problém, mohu se obrátit na jednoho ze svých spolužáků.

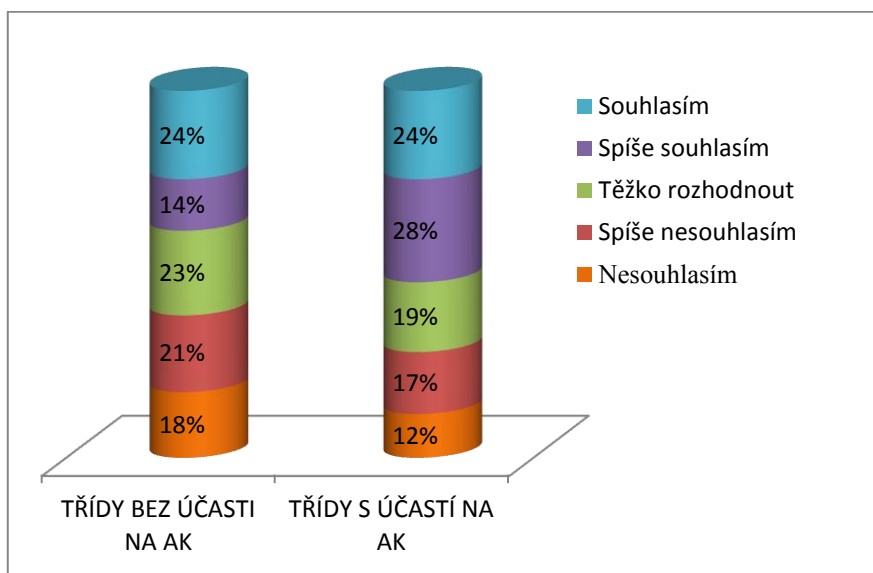
Graf 13: Výrok 13- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Jak lze vidět z grafu, u tohoto výroku byly odpovědi studentů velice sjednocené. Drtivá většina studentů souhlasí, nebo spíše souhlasí. Pokud mají tedy nějaký problém, mohou se obrátit na někoho ze svých spolužáků. Vyskytují se také jedinci, kteří zvolili možnost nesouhlasím a spíše nesouhlasím. Tato skupina nepřesáhla 15% ani u jedné skupiny. Ovšem fakt, že se vyskytují i jedinci, kteří se nemají na koho ve třídě obrátit je velice znepokojující.

Výrok č. 14: Se svými spolužáky rád/a podnikám společné akce (kino atd.).

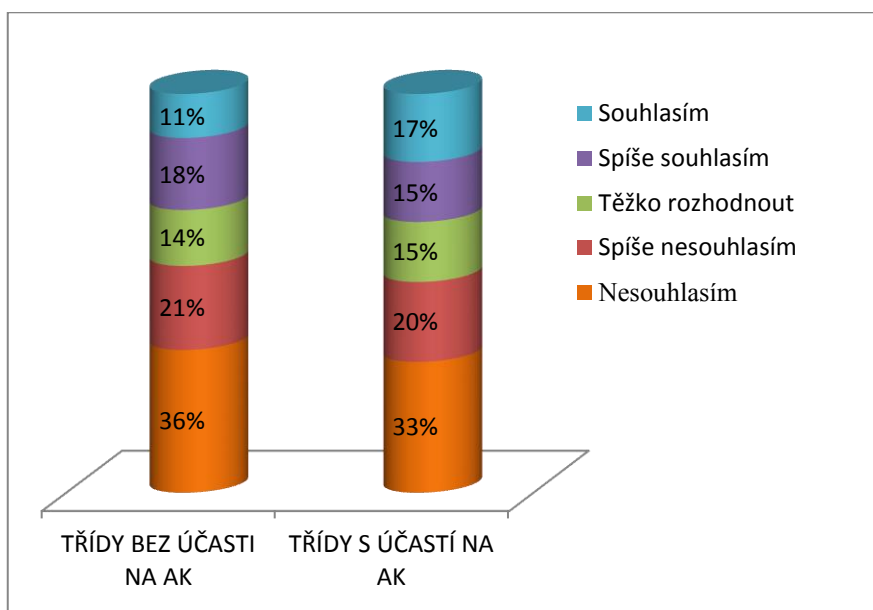
Graf 14: Výrok 14- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Z grafu lze vyčíst, že odpovědi studentů jsou velice nejednotvárné. Vyskytují se studenti, kteří se spolužáky rádi podnikají společné akce, ale i studenti, kteří se spolužáky nerádi podnikají nějaké společné akce. Vyskytují se i studenti, pro které je těžké určit, zda se svými spolužáky rádi podnikají nějaké společné akce.

Výrok č. 15: Se spolužáky se navštěvujeme i v místech našich bydlíšť.

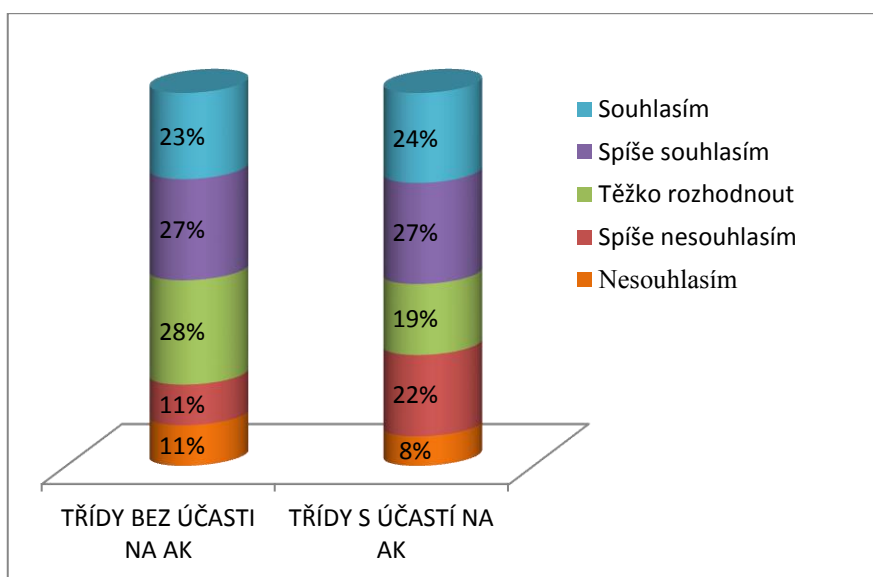
Graf 15: Výrok 15- společná část dotazníku



Vyhodnocení: U obou skupin studenti s výrokem nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí. U obou skupin se jedná o více než 50 % studentů. Spolužáci se tedy navzájem s místech svých bydlíšť nenavštěvují. Vyskytují se i jedinci, kteří se navštěvují v místech bydlíšť. Tento vztah si však se spolužáky vytvořilo jen menší procentuální zastoupení.

Výrok č. 16: O přestávkách se vždy bavíme společně.

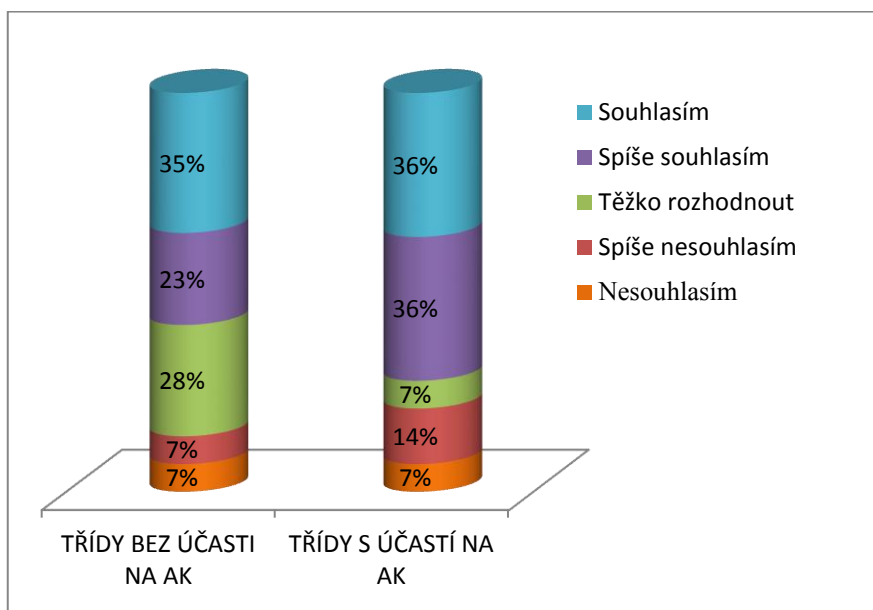
Graf 16: Výrok 16- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Odpovědi studentů jsou značně rozdílné. 50 % studentů s obou skupin s tímto výrokem souhlasí, nebo spíše souhlasí. 50 % studentů si tedy myslí, že se o přestávkách baví všichni společně. 30 % studentů ze tříd, které se zúčastnily AK a 22 % studentů ze tříd, které se nezúčastnily AK s výrokem nesouhlasí, nebo spíše nesouhlasí. Tito studenti si tedy myslí, že se o přestávkách nebaví všichni společně.

Výrok č. 17: O přestávkách dochází v naší třídě k tzv: "skupinkování".

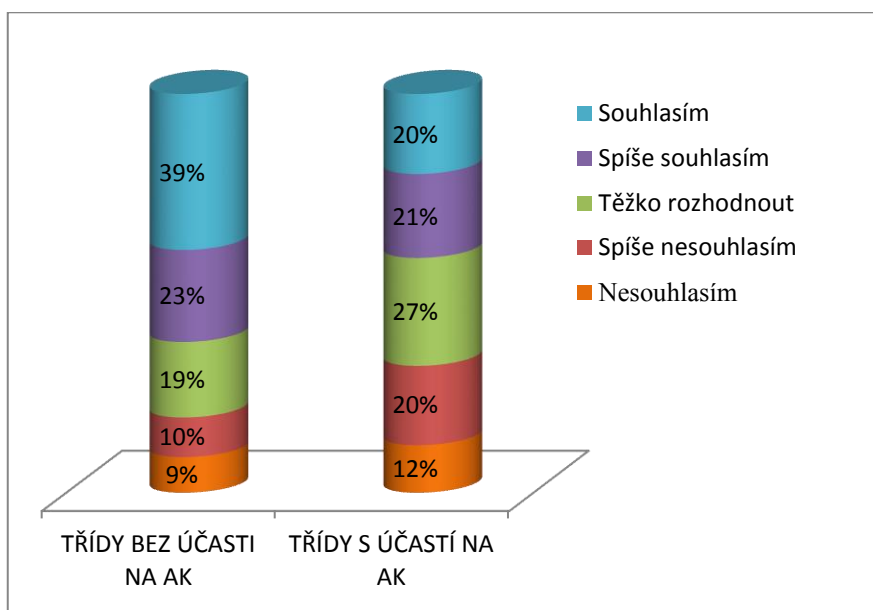
Graf 17: Výrok 17- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Většina studentů ze všech tříd s výrokem souhlasí. Myslí si tedy, že v jejich třídě dochází ke skupinkování. Lze tedy předpokládat, že ke skupinkování opravdu dochází. Ve třídách bez účasti na AK studenti také často volili těžko rozhodnout. Pokud ve třídě dochází ke skupinkování, může být některý ze spolužáků vyloučen z kolektivu. Některé skupinky se také mohou uzavřít před třídou.

Výrok č. 18: O přestávkách zůstává někdo často mimo kolektiv třídy.

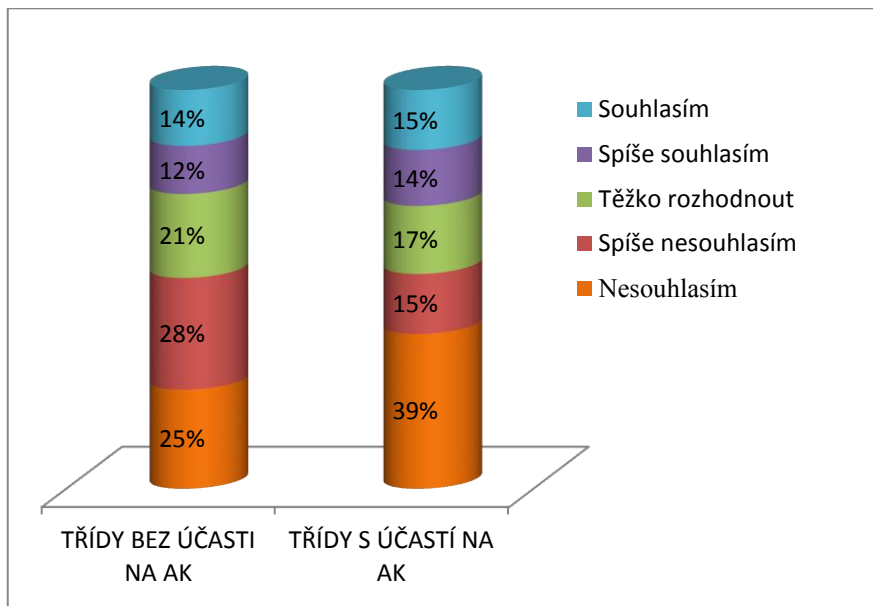
Graf 18: Výrok 18- společná část dotazníku



Vyhodnocení: Studenti ze tříd, které se nezúčastnily AK se shodli na odpovědi. Lze tedy předpokládat, že v těchto třídách se vyskytuje jedinec, nebo jedinci, kteří o přestávkách zůstávají mimo kolektiv třídy. U tohoto výroku se studenti ze tříd, které se zúčastnily AK neshodli na odpovědi. Nelze tedy určit, zda v těchto třídách někdo zůstává mimo kolektiv třídy. V menším procentuální zastoupení, studenti ze tříd s účastí s výrokem nesouhlasili. Můžeme říci, že v těchto třídách se může vyskytovat jedinec, který bývá mimo kolektiv třídy, nicméně tomu není tak často, jako ve třídách bez účasti.

Výrok č. 19: Byl/a jsem svědkem vzniku konfliktů o přestávkách.

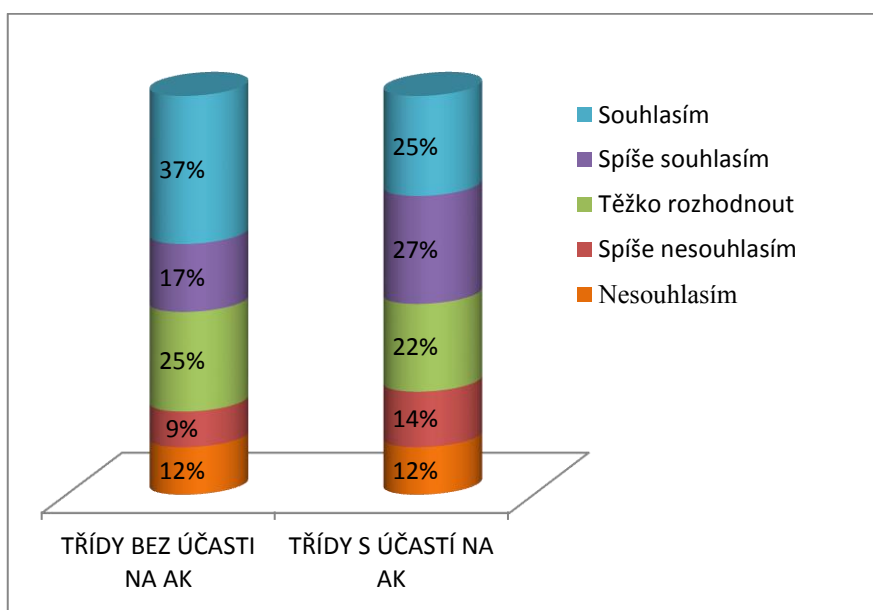
Graf 19: Výrok 19- společná část dotazníku



Vyhodnocení: V obou skupinách studenti s výrokem spíše souhlasí, nebo souhlasí. Přes 50 % studentů tedy nebylo svědkem vzniku konfliktů o přestávkách. Velmi zajímavé ovšem je, že se u všech tříd vyskytují studenti, kteří byli svědkem vzniku konfliktů o přestávkách.

Výrok č. 20: V naší třídě dochází k pomluvám.

Graf 20: Výrok 20- společná část dotazníku

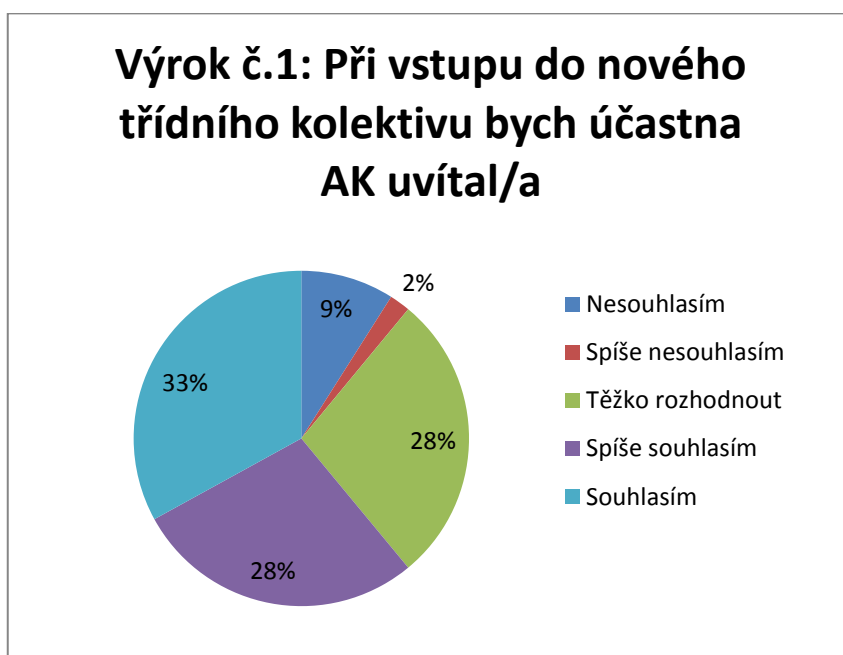


Vyhodnocení: Nad 50 % Respondentů z obou skupin s výrokem souhlasí a spíše souhlasí. Můžeme tedy říci, že ve třídách dochází k pomluvám. V obou skupinách jsou jednotlivci, kteří s výrokem nesouhlasí, myslí si tedy, že v jejich třídách k pomluvám nedochází.

5.2 Vyhodnocení - Část pro třídy bez účasti na AK

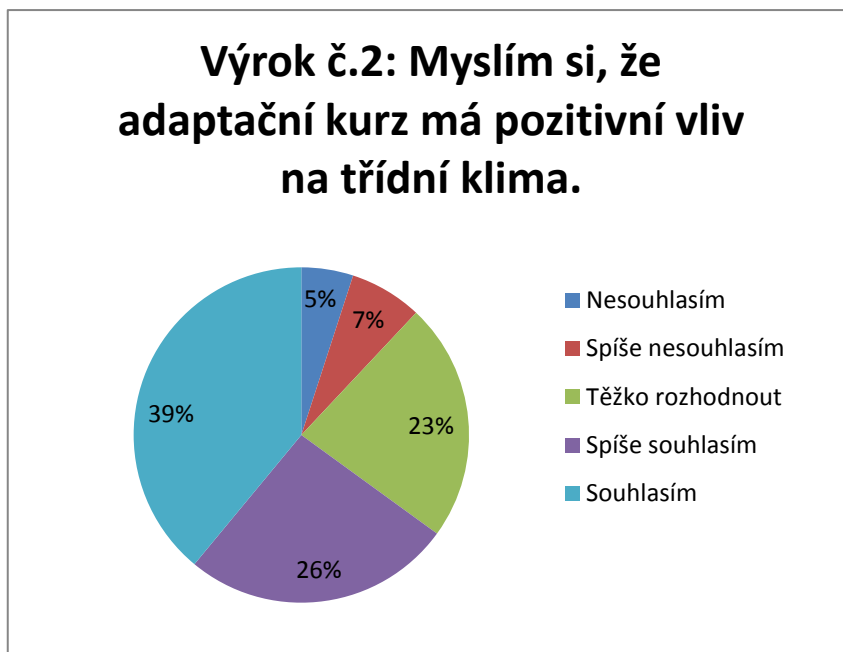
Tato část dotazníku obsahovala výroky, zjišťující názor respondentů na adaptační kurzy. Výroky se týkaly průběhu, výstupy a možným působením AK na třídní klima z pohledu studentů, kteří se AK nezúčastnili, to z důvodů popsání informovanosti studentů o AK. Jelikož se studenti adaptačního kurzu nezúčastnili, chceme popsat, jestli mají o AK alespoň základní informace a povědomí.

Graf 21: Výrok 1- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK



Vyhodnocení: Z grafu můžeme vyčíst, že většina dotazovaných studentů by účast na adaptačním kurzu uvítala. Část studentů, kteří s výrokem souhlasí je poměrně více zastoupena. Jedinci, kteří s výrokem nesouhlasili, se vyskytují již méně často. Nicméně se objevují i studenti, kteří by účast na adaptačním kurzu neuvítali. 28 % volilo záchranou variantu a bylo pro ně těžké rozhodnout, zda by se adaptačního kurzu zúčastnili, nebo ne.

Graf 22: Výrok 2- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK



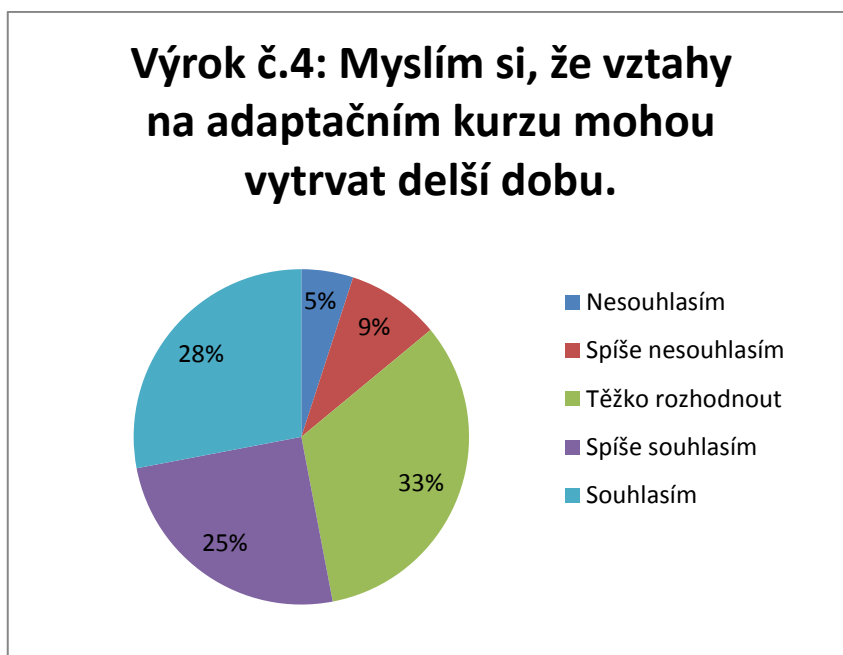
Vyhodnocení: U tohoto výroku se studenti poměrně na odpovědi shodli. Většina studentů s výrokiem souhlasí. Myslí si tedy, že AK mají vliv na třídní klima. Procentuální zastoupení studentů, kteří s výrokiem nesouhlasí je výrazně menší, jde o 13 % studentů.

Graf 23: Výrok 3- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK



Vyhodnocení: I u tohoto výroku se studenti na odpovědích shodovali. Studenti spíše souhlasí a souhlasí s výrokem. Myslí si, že díky AK by snadněji našli nové přátele ve třídě. Což je také jedním z hlavních cílů adaptačních soustředění.

Graf 24: Výrok 4- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK



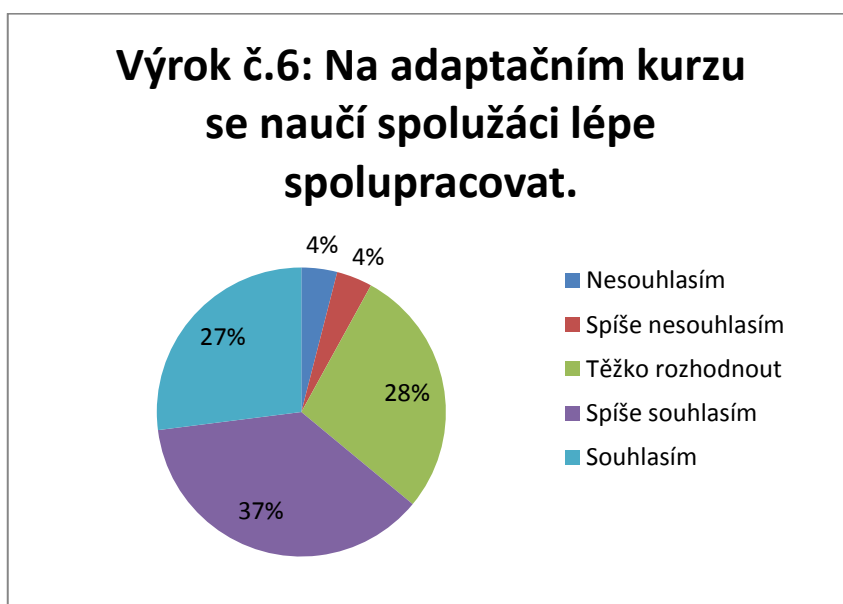
Vyhodnocení: Nejčastější volbou studentů bylo těžko rozhodnout. Předpokládali jsme, že bude obtížné pro respondenty na tuto otázku odpovědět, nicméně jsme zjistili, že většina studentů, kteří nevolili záchranou možnost, s výrokem souhlasí. Studenti si myslí, že vztahy vzniklé na AK mohou vytrvat i delší dobu. Je tedy vidět, že mají nějaké informace o adaptačních kurzech a dokážou tyto informace aplikovat i bez účasti na adaptačním kurzu.

Graf 25: Výrok 5- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK



Vyhodnocení: Více jak 50 % studentů s výrokem souhlasí, myslí si tedy, že se díky adaptačnímu kurzu začlení do kolektivu i méně komunikativní jedinec. Zde můžeme spatřit další možné cíle AK. Cíl, aby nebyl žádný jedinec mimo kolektiv třídy.

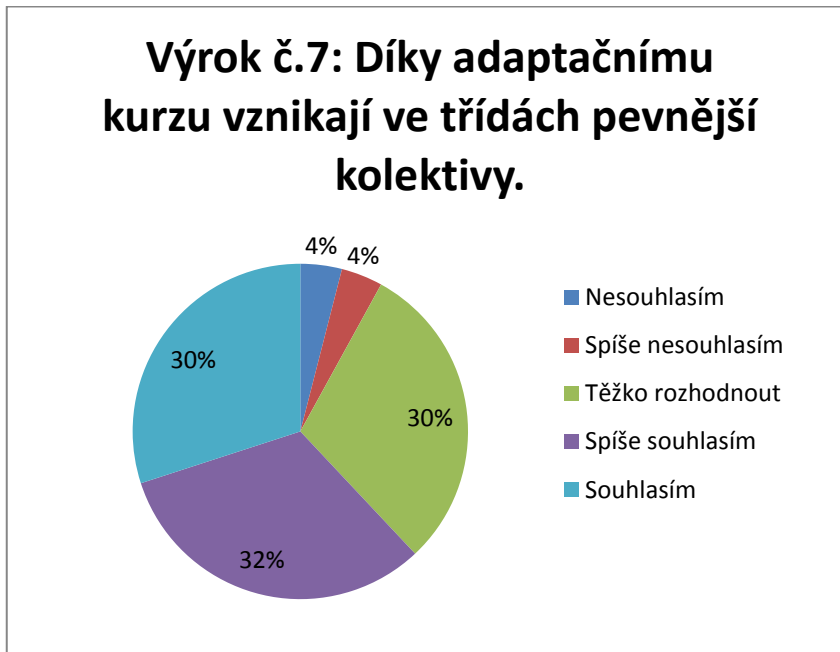
Graf 26: Výrok 6- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK



Vyhodnocení: Většina studentů s výrokem souhlasí. Myslí si tedy, že se díky adaptačnímu kurzu naučí studenti lépe spolupracovat. Potvrdila nám to i společná část dotazník. Studen-

ti, kteří se AK zúčastnili, uváděli častěji pozitivní volby v částech dotazníku týkajících se spolupráce.

Graf 27: Výrok 7- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK



Vyhodnocení: Studenti s výrokem nejčastěji souhlasili, nebo spíše souhlasili. Zde můžeme vidět informovanost studentů o AK. Vznik pevného kolektivu a přátelství mezi studenty jsou další cíle adaptačního kurzu.

Graf 28: Výrok 8- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK

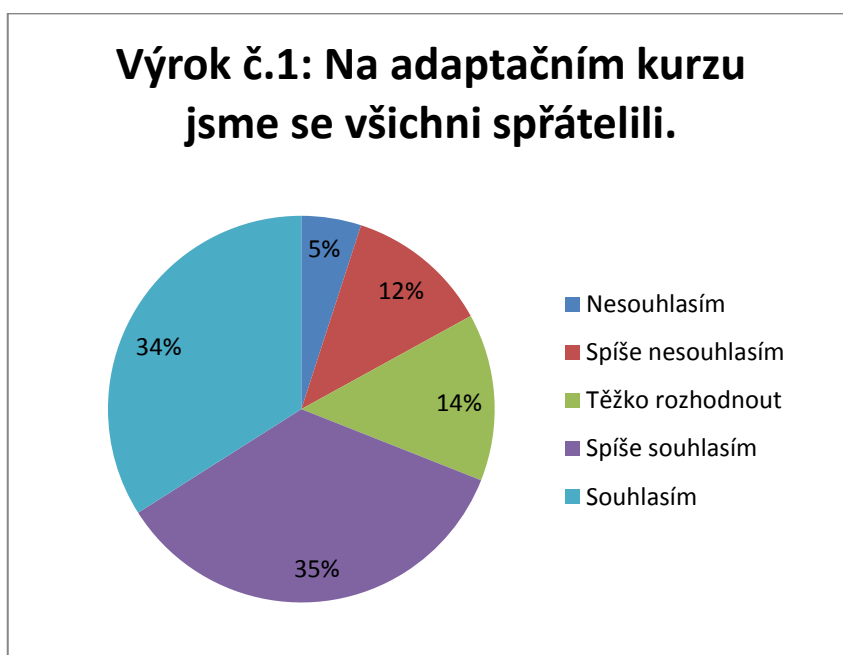


Vyhodnocení: Jelikož cílem bakalářské práce je zjistit působení AK na třídní klima, uvedli jsme tuto otázku, abychom zjistili, co si o působení AK myslí studenti. Studenti s výrokem spíše souhlasí. Díky informovanosti o AK si myslí, že podstata AK by měla do jisté míry působit na klima třídy.

5.3 Vyhodnocení - Část pro třídy s účastí na AK

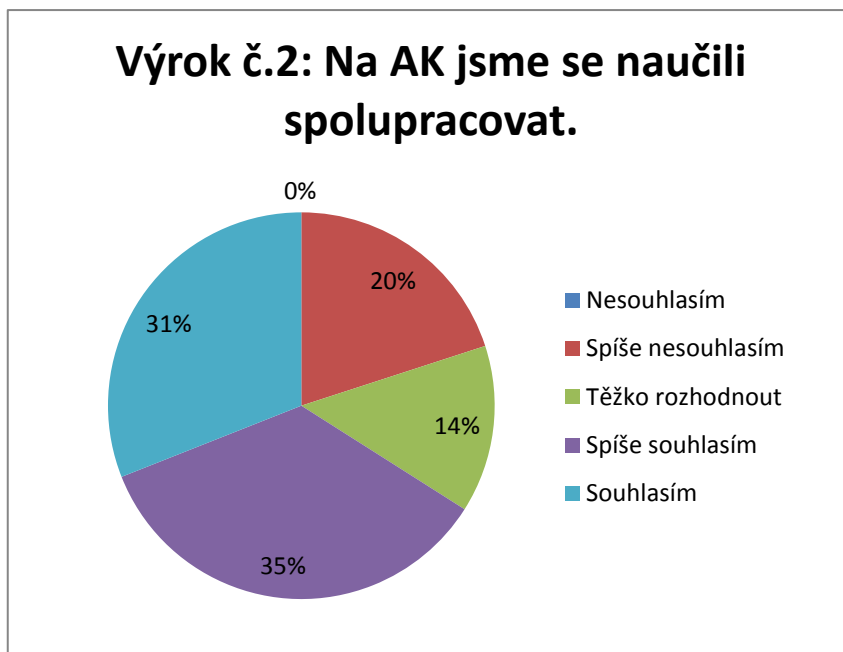
Dotazníkové položky použité v této části se týkaly průběhu adaptačních kurzů. Zaměřily jsme se především na výstupy adaptačních kurzů. Zajímalo nás, jak dalece studentům usnadnily seznámení, jak se jim společně na adaptačním kurzu spolupracovala, či jak probíhal celý adaptační kurz.

Graf 29: Výrok 1- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



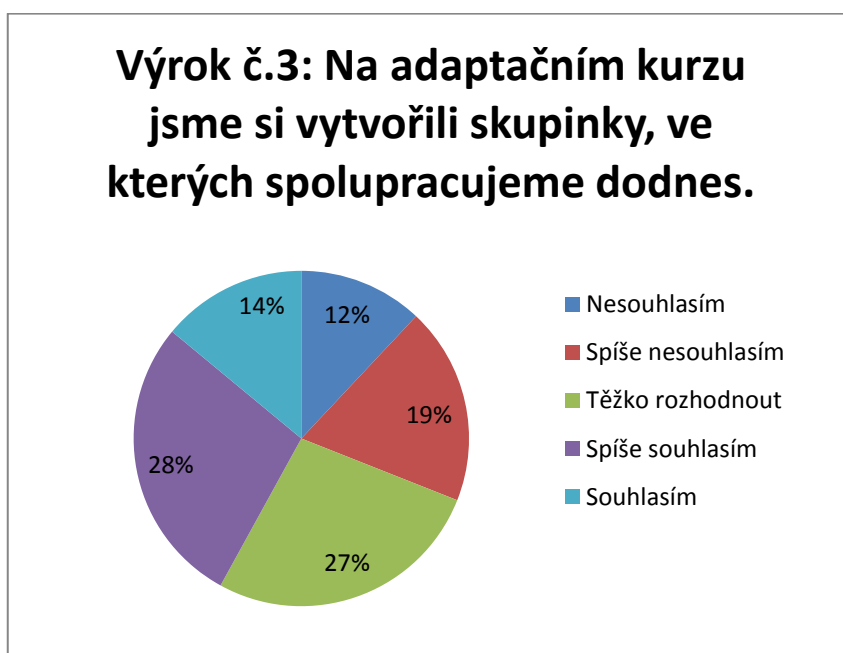
Vyhodnocení: Více než polovina studentů se shodli a s výrokem souhlasí, nebo spíše souhlasí. 69 % všech spolužáků ve třídě si myslí, že se na adaptačním kurzu všichni spřátelili. Pro 14 % studentů bylo těžké rozhodnout, zda se na AK všichni seznámili. Lze předpokládat, že jsou to jedinci, kteří se nezúčastnili AK. 17 % dotazovaných s výrokem nesouhlasí, nebo spíše nesouhlasí. Tito studenti se tedy na adaptačním kurzu se třídou nespřátelili, mohli bychom je tedy považovat za jedince, kteří jsou z kolektivu do určité míry vyčleněni.

Graf 30: Výrok 2- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



Vyhodnocení: Většina studentů volila kladnou odpověď. Adaptační kurz tedy studenty do určité míry naučil spolupracovat. O tom jsme se přesvědčili i ve společné dotazníkové části. Na spolupráci u studentů tedy adaptační kurz působí.

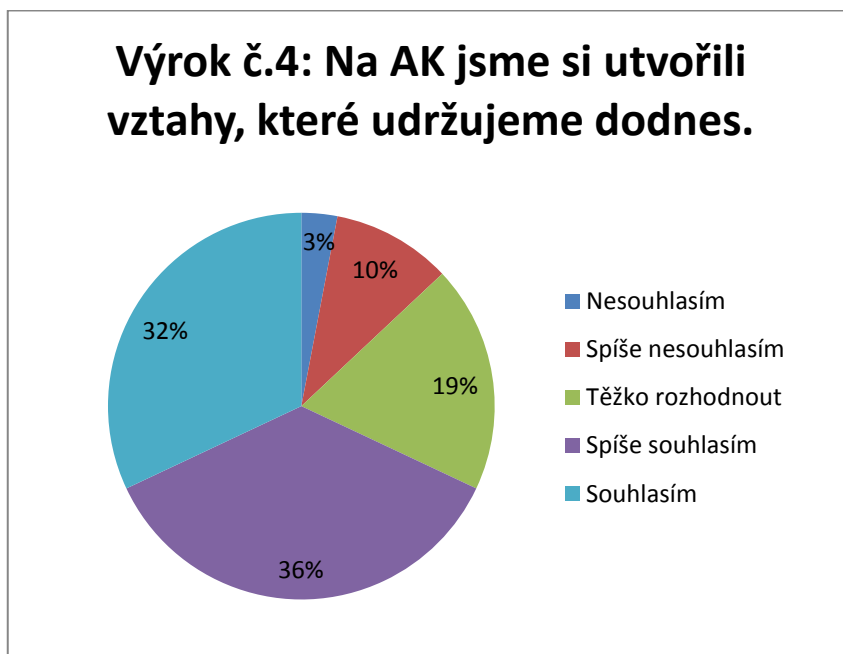
Graf 31: Výrok 3- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



Vyhodnocení: 28 % studentů s výrokem spíše souhlasí. 14 % s výrokem souhlasí. 12 % nesouhlasí. 19 % s výrokem spíše nesouhlasí a 27 % studentů neví. Je tedy zřejmé, že ně-

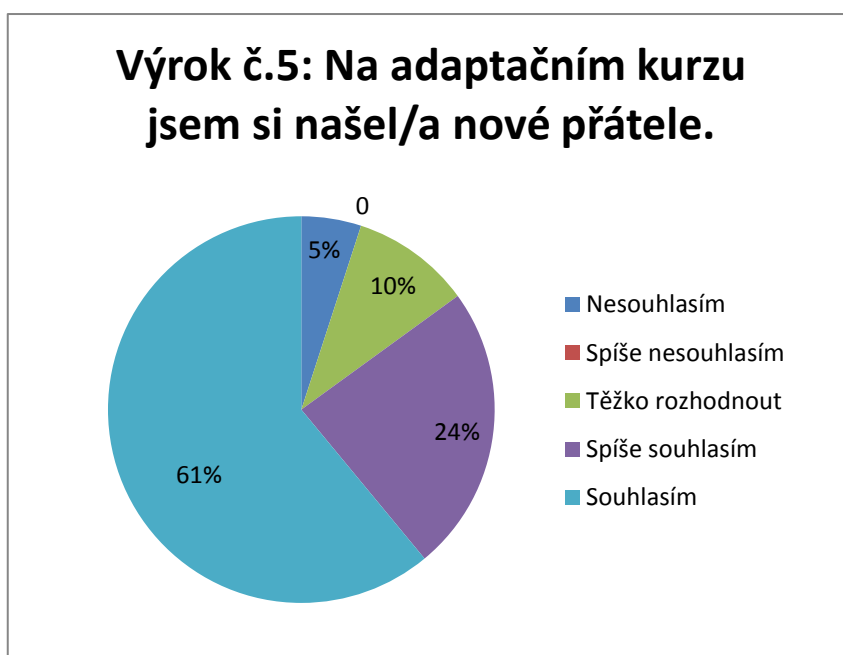
kteřé skupinky, které na AK vznikli, spolupracují společně dodnes. Jiné skupinky naopak už společně nepracují a našli si jiné spolužáky, než se kterými spolupracovali na AK.

Graf 32: Výrok 4- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



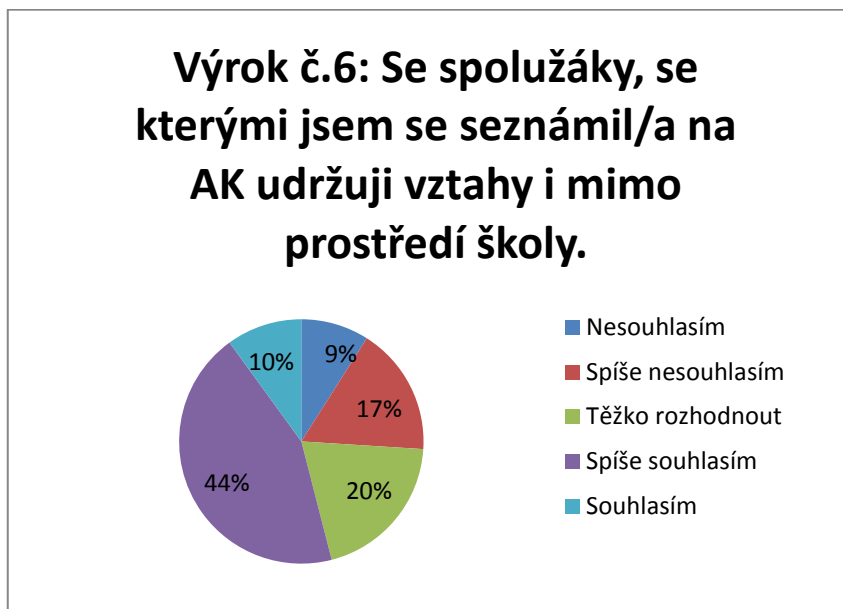
Vyhodnocení: Většina studentů s výrokem spíše souhlasí. Vztahy, které si na adaptačním kurzu vytvořili, tedy udržují dodnes. Vyskytují se ovšem i studenti, kteří s výrokem nesouhlasí. Některé vztahy, které na AK vznikli, už studenti neudržují. Tento jev je ale spíše individuální a záleží na hloubce vztahů mezi jednotlivci.

Graf 33: Výrok 5- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



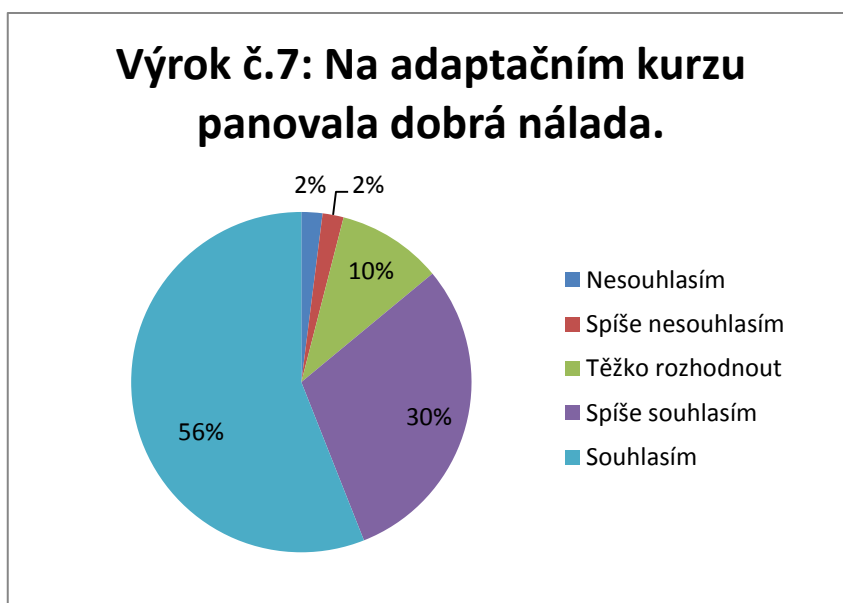
Vyhodnocení: 61 % studentů s výrokem souhlasí, 24 % s výrokem spíše souhlasí. Na adaptačním kurzu si tedy většina studentů našla nové přátele. Účel adaptačního kurzu studenty seznámit a pomoci jim najít přátele v nové třídě můžeme tedy brát za splněný.

Graf 34: Výrok 6- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



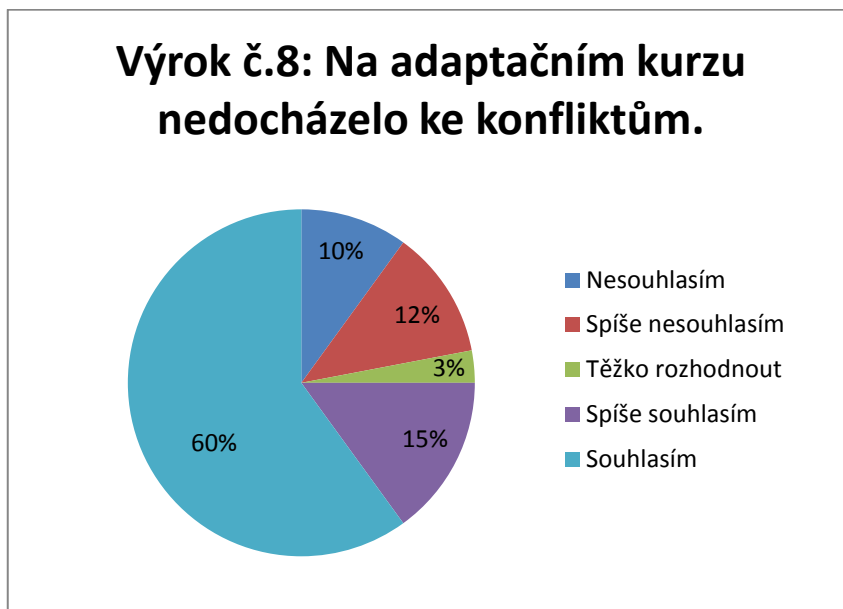
Vyhodnocení: Z grafu můžeme vidět, že se ve třídách vyskytují jedinci, kteří se navštěvují i mimo prostředí školy. Není tomu tak však u všech studentů. Někteří se navzájem nenavštěvují. Vztahy vzniklé na adaptačním kurzu mohou tedy být jak přátelské, tak i pouze vztahy spolužáků ve třídě.

Graf 35: Výrok 7- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



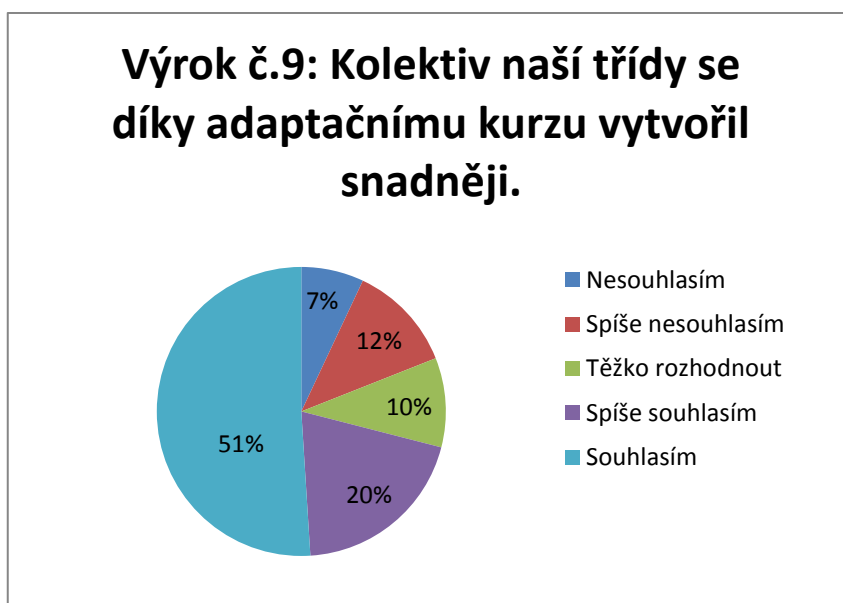
Vyhodnocení: Studenti se na odpovědích shodli. Drtivá většina studentů s výrokem souhlasí, na adaptačním kurzu tedy panovala dobrá nálada, kterou téměř všichni studenti vnímali.

Graf 36: Výrok 8- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



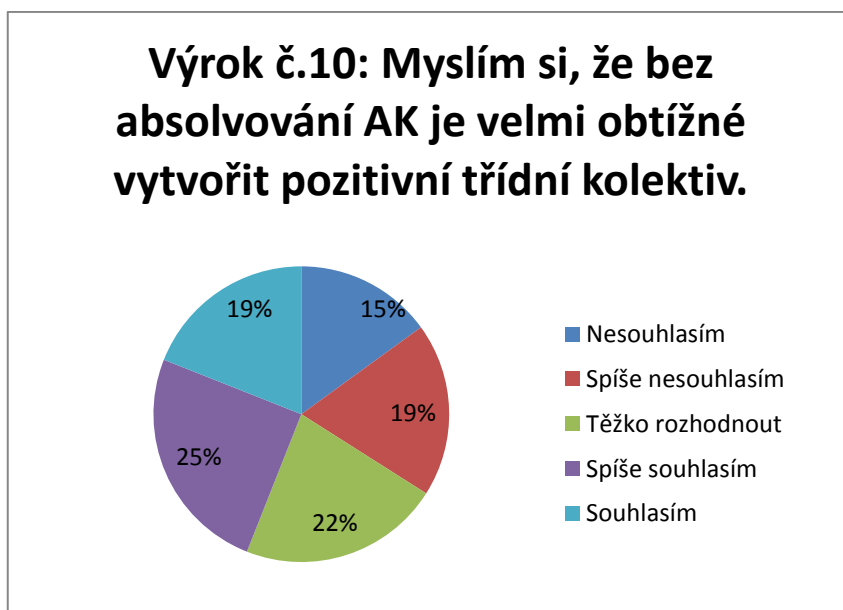
Vyhodnocení: I u tohoto výroku se studenti shodli. Můžeme říci, že na adaptačním kurzu, nedocházelo ke konfliktům. 12 % studentů s výrokem spíše nesouhlasí a 10 % nesouhlasí. Tito studenti tedy byly svědky vzniku konfliktů. Jelikož o tom ostatní nevědí, mohl to být jen malý konflikt mezi jednotlivci, nikoli konflikt, který by ovlivnil celou třídu.

Graf 37: Výrok 9- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



Vyhodnocení: 51 % studentů s výrokem souhlasí, tedy si myslí, že se díky AK třídní kolektiv vytvoří snadněji. Příkladají tedy Adaptačnímu kurzu určitou hodnotu, která napomáhá k vytvoření kolektivu.

Graf 38: Výrok 10- část dotazníku pro třídy s účastí na AK



Vyhodnocení: U tohoto výroku se studenti rozdělili do tří skupin. První skupina s výrokem souhlasí, druhá skupina s výrokem nesouhlasí a pro třetí skupinu bylo obtížné vybrat odpověď. Někteří studenti tedy AK berou jako aspekt, který skutečně ovlivňuje třídní kolektiv. Jiným studentům nepřijde adaptační kurz natolik důležitý.

6 SOCIOMETRICKÝ TEST

Sociometrický test je základní metodou k získávání dat v sociometrické metodě, která již byla detailně rozebrána. Používá se především k identifikování sociálních vztahů v rámci jedné třídy. Tento test se skládá z otázek, ve kterých respondenti volí spolužáky, ke kterým mají určité sympatické, nebo antipatické vztahy. Zaznamenávají se vždy první volby. V testu byly použity otázky:

- 1) Koho byste pozval/a na oslavu svých narozenin?
- 2) Koho byste nepozval/a na oslavu svých narozenin?
- 3) S kým byste jel/a na dovolenou?
- 4) S kým byste nejel/a na dovolenou?

Na tyto otázky respondenti uvádí vždy jména studentů z jedné třídy. Počet by neměl být omezen, zaznamenávají se ovšem pouze tři první volby v pozitivní a tři v negativní části. K vyhodnocení dat používáme sociogram. Sociogramy se zaznamenávají pomocí několika způsobů. Nejprve uvádíme sociogramy značící sympatie a antipatie. Dále kulový sociogram, který značí sociální pozici jednotlivých studentů. Pro vyhodnocení dat používáme program groupdynamics, který nám zpracoval detailnější a podrobnější popis sociálních vztahů v jednotlivých třídách.

Sociogram sympatie, antipatie

V sociogramu červené kruhy zaznamenávají děvčata, modré čtverce zaznamenávají chlapce. Tlustá čára značí první volbu, tedy první jméno, které respondenta napadlo. Tenká čára značí druhou volbu a čárkovaná čára značí třetí volbu. Tedy čím je čára tlustější, tím je silnější vztah. Oboustranné šipky značí oboustranné vztahy. Pokud je šipka jednostranná, popisuje pozitivní, nebo negativní vztah respondenta, od kterého šipka směřuje, k respondentovi, ke kterému směřuje.

Kruhový prostý sociogram

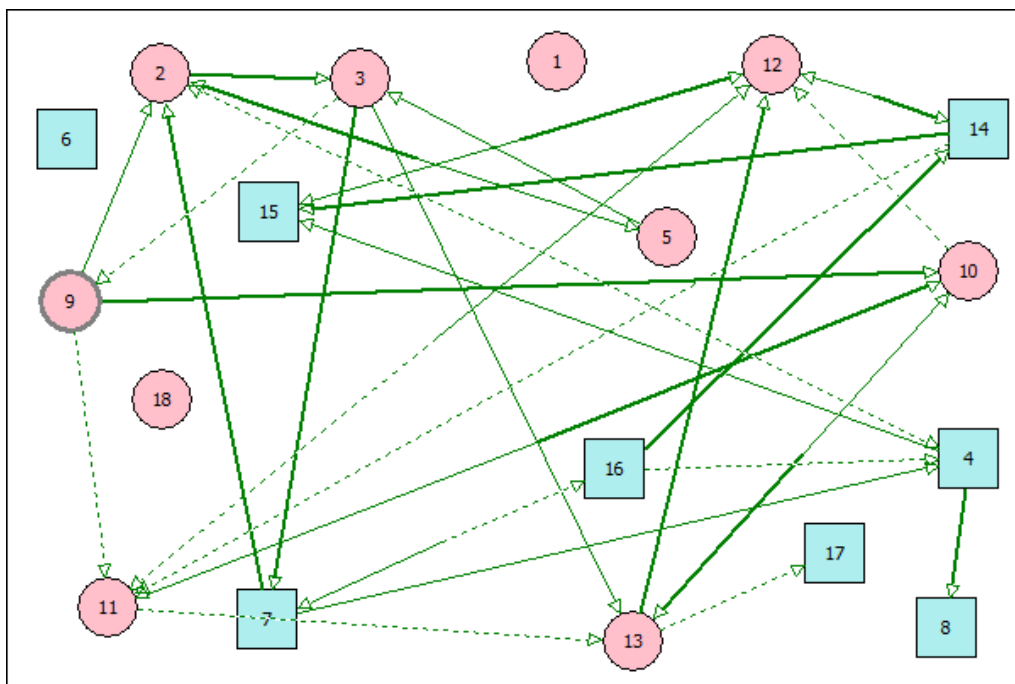
Zaznamenává sociální pozici studenta ve třídě. Kulový sociogram je rozdělen do 6 částí nazvaných A-E. A značí velmi populární studenty. B studenty, u kterých se vyskytuje větší počet pozitivních než negativních voleb. C značí studenty, u kterých se vyskytuje více negativních než pozitivních voleb. D značí studenty kontroverzní. E značí studenty odmítané. F značí studenty zanedbávané, dalo by se tedy říci třídní šedé myšky. Díky kulovému sociogramu si můžeme udělat představu, jak je k jednotlivým studentům přistupováno.

6.1 Sociometrický test Třída A

Třída A se nezúčastnila adaptačního kurzu. Ve třídě je 18 studentů. Pro zaručení anonymity neuvádíme jména, ale pouze čísla. Při vyplňování dotazníků bylo přítomno 15 studentů. Dotazník byl tedy vyplněn od 83 % studentů.

6.1.1 Sociogram- sympatie

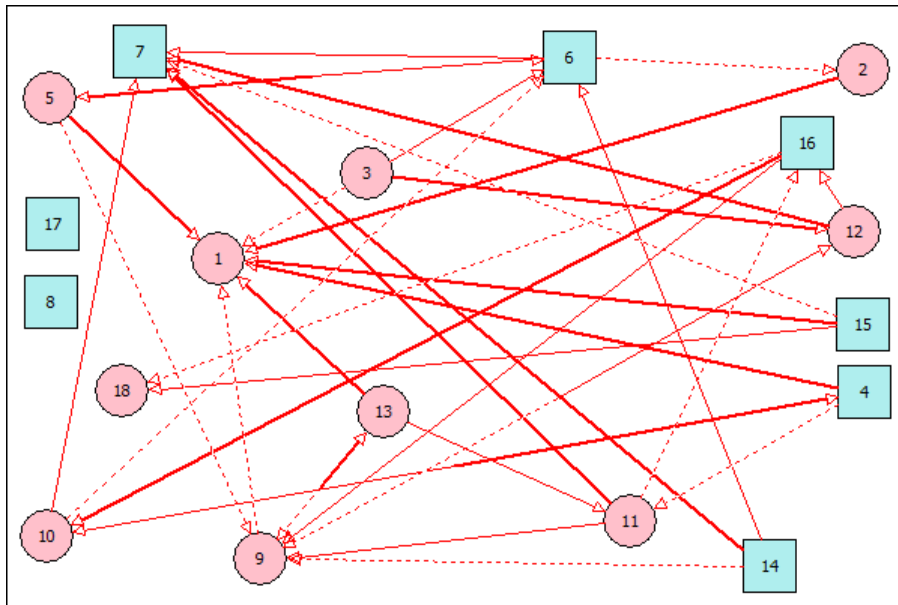
Sociogram 1: Sympatie- třída A



Vyhodnocení: Na sociogramu můžeme vidět častou pozitivní volbu ke studentům 2, 12, 10 a 13. Můžeme tyto studenty tedy označit za oblíbené. Z uvedeného sociogramu lze také vyčíst, že se často vyskytuje oboustranný vztah. Například u studentů 12 a 14. Vyskytují se také studenti, ke kterým nesměřuje žádný pozitivní vztah. V některých případech i studenti, od kterých nesměřuje žádný pozitivní vztah. Můžeme tedy říci, že jsou tyto studenti vyčleněni z kolektivu a z nějakého důvodu jinými žáky buď nepřijímáni, nebo dokonce odmítáni.

6.1.2 Sociogram- antipatie

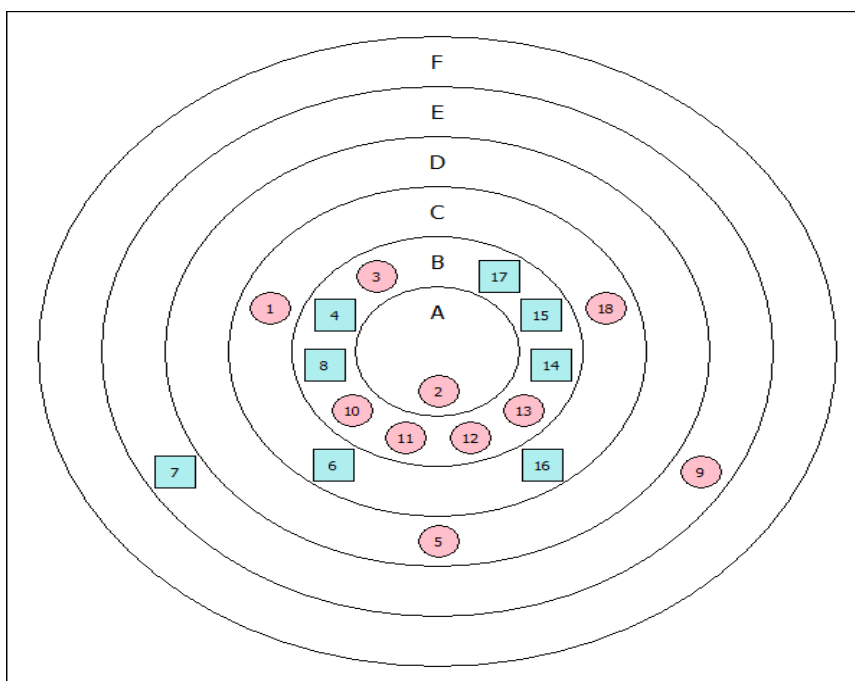
Sociogram 2: Antipatie- třída A



Vyhodnocení: Na sociogramu můžeme vidět časté negativní volby ke studentům 7,1,9. Můžeme tedy říci, že tito studenti jsou nejméně oblíbení. Často se vyskytuje opět oboustranná volba. Vyskytuje se také volba jednostranná, což můžeme brát za velmi zajímavé, jelikož negativní vztah tudíž není opětovaný.

6.1.3 Kruhový prostý sociogram

Sociogram 3: Kulový sociogram- třída A



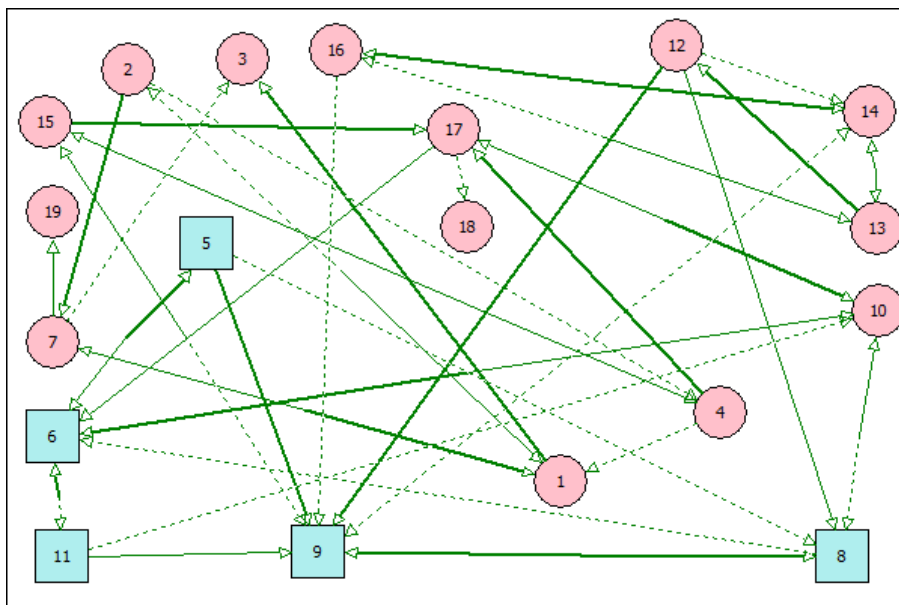
Vyhodnocení: Díky kulovému sociogramu můžeme určit, že student 2 je velmi oblíbený. Více studentů je uvedeno v kolonce spíše pozitivní než negativní vztahy, což značí, že je většina studentů ve třídě respektována. Vyskytují se ovšem i jedinci, u kterých jsou spíše negativní vztahy. Studenti 9 a 7 jsou třídou dokonce odmítáni, což můžeme považovat za velmi znepokojující.

6.2 Sociometrický test Třída B

V této třídě je 18 studentů. Při vyplňování dotazníku bylo přítomno 17 studentů. Dotazník byl tedy vyplněn 94% studentů. Třída se nezúčastnila adaptačního kurzu.

6.2.1 Sociogram- sympatie

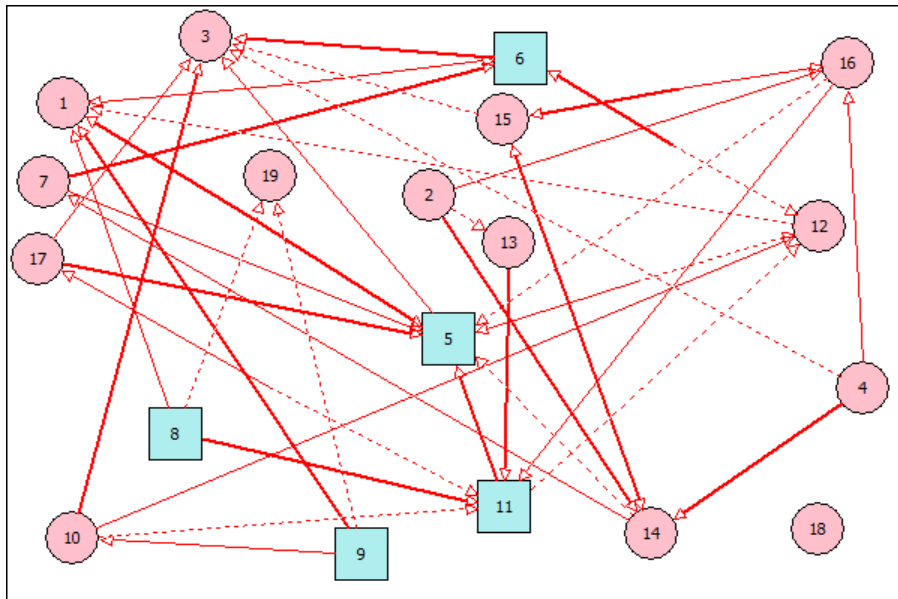
Sociogram 4: Sympatie- třída B



Vyhodnocení: Z grafu můžeme vyčíst provázanost některých vztahů. Často se vyskytují oboustranné šipky, například u studentů 2 a 1 nebo u studentů 17 a 10. Můžeme také konstatovat, že studenti 8 a 9 jsou velice oblíbeni, jelikož mají nejvíce pozitivních voleb. Je také zajímavé, že se studenti 9 a 8 zvolili navzájem a to hned v první možné volbě, můžeme tedy říci, že jsou velmi dobrými přáteli. Ve třídě se vyskytují i studenti, kteří byly ostatními voleni pouze jednou. Jde o studenty 18 a 19. Lze tedy předpokládat, že tito studenti jsou kolektivem poněkud odstrčeni.

6.2.2 Sociogram- antipatie

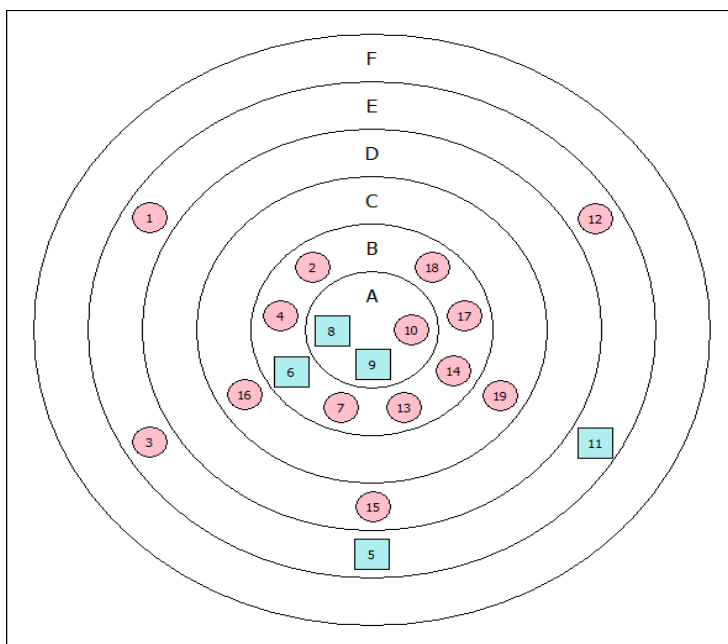
Sociogram 5: Antipatie- třída B



Vyhodnocení: Z grafu můžeme vyčíst, že i v negativním sociogramu se nachází oboustranné volby. Například u studentů 15 a 14. Antipatické vztahy jsou tedy vzájemné. Často se vyskytují antipatické vztahy pouze jednostranné. Jak vidíme, volby opět velice často směřují ke stejným studentům. Antipatické vztahy většiny třídy jsou tedy stejné. Například studenti 3, 1, 11 a 5 byli zvoleni třídou velice často.

6.2.3 Kruhový prostý sociogram

Sociogram 6: Kruhový sociogram- třída B



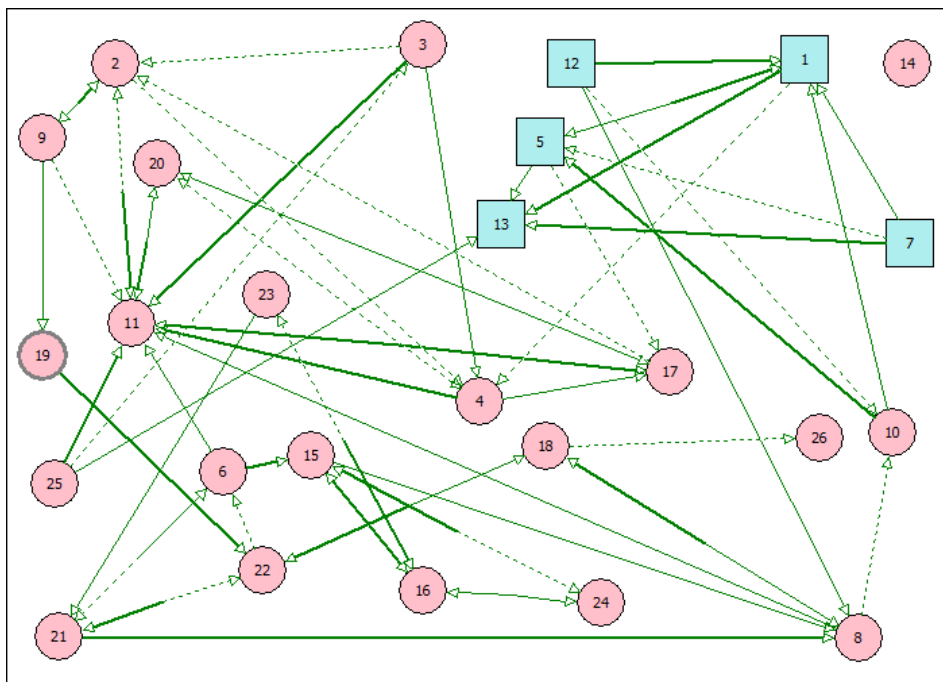
Vyhodnocení: Studenti 8, 9, 10 jsou třídou považováni za oblíbené. Dále se ve třídě nachází většina studentů, kteří měli více pozitivních voleb než negativních voleb. Studenti 16 a 19 nejsou třídou považováni za oblíbené, jelikož mají více negativních než pozitivních voleb. Ve třídě je i student kontroverzní. Více studentů je ovšem třídou odmítáno, jsou to studenti, kteří měli nejvíce antipatických voleb. Ostatní studenti by s nimi tedy nechtěli jednat na dovolenou, nebo by je nepozvali na oslavu svých narozenin.

6.3 Sociometrický test třída C

Ve třídě je 26 studentů. 1 student, nebo studentka chyběl/a při vyplňování dotazníků. Dotazník tedy vyplnilo 96% studentů. Jde o poslední třídu, která se nezúčastnila adaptačního kurzu.

6.3.1 Sociogram- sympatie

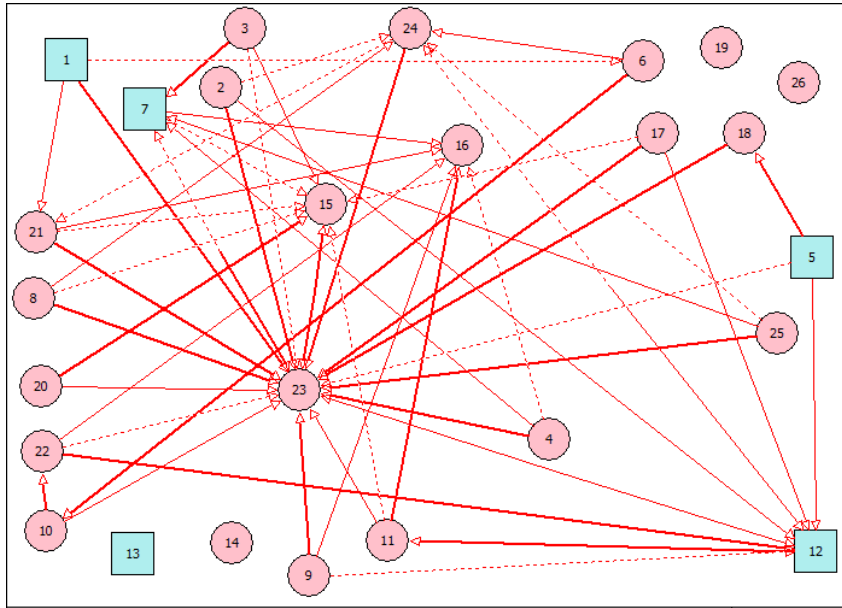
Sociogram 7: Sympatie- třída C



Vyhodnocení: Opět můžeme vidět oboustranné sympatické volby. Vzájemně se volili například studenti 1 a 5, 9 a 2, nebo 16 a 24. Často se také vyskytují jednostranné volby. Například student 7 volil studenta 13, tento student již ale opětovně studenta 7 nevolil. Můžeme také vidět vícečlenné skupinky, u kterých jsou vzájemné sympatické vztahy. Studentky 15, 16 a 24 vytvořily skupinku. Studentka 14 neuváděla žádný sympatický vztah a ani k její osobě nebyl žádný uveden.

6.3.2 Sociogram- antipatie

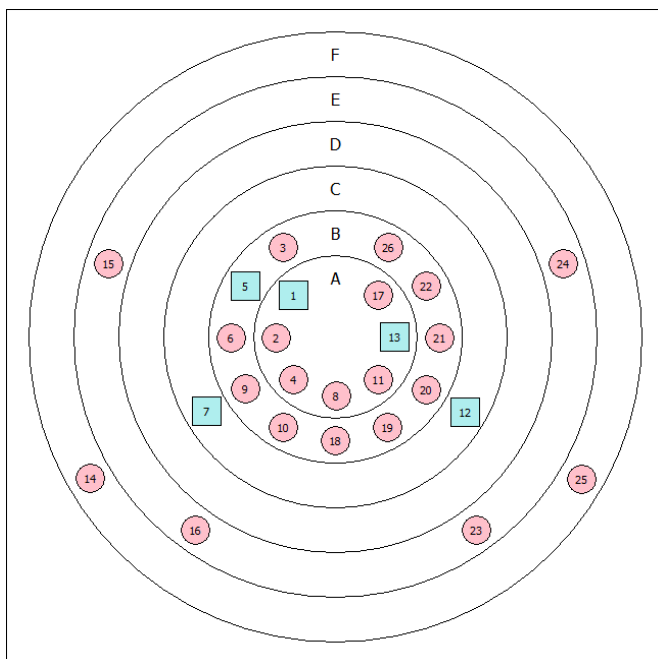
Sociogram 8: Antipatie- třída C



Vyhodnocení: V malé míře můžeme vidět vzájemné antipatické vztahy, jako například u studentek 23 a 15. Toto je zcela normální jev, jelikož stav, ve kterém by panovaly mezi studenty jen sympatické vztahy je velice ojedinělý. Většina studentů v této části uvedla studentku 23. Tato studentka je tedy třídou považována za velice neoblíbenou.

6.3.3 Kruhový prostý sociogram

Sociogram 9: Kruhový sociogram- třída C



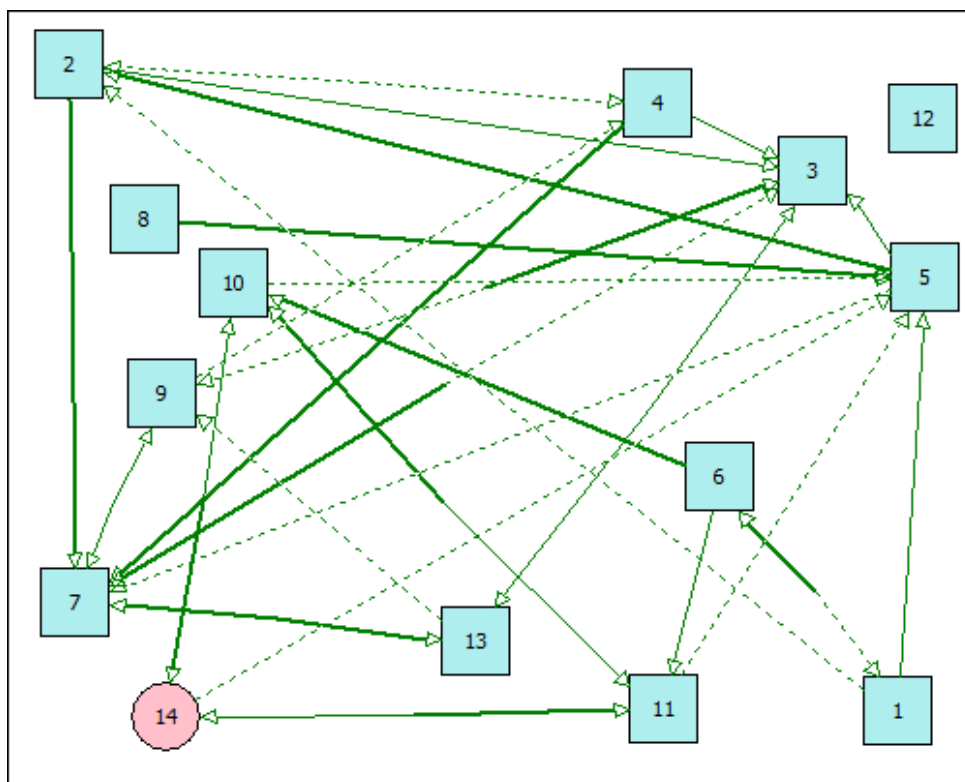
Vyhodnocení: V této třídě je poměrně širší zastoupení studentů, kteří jsou třídou považováni za velice oblíbené. Také studenti, kteří mají více pozitivních než negativních voleb převládají. Pouze studenti 7 a 12 měli více negativních než pozitivních voleb. Zvláštností také je, že se ve třídě nevyskytuje žádný kontroverzní jedinec. Vyskytuje se ale bohužel větší množství studentů třídou odmítaných. Jak již bylo zmíněno, nejčastěji byla volena studentka 23. Studentky 25 a 14 jsou třídou odmítány. Nebyly voleny ani v negativní části, ani v pozitivní. Tyto studentky lze považovat za vyčleněné z třídního kolektivu.

6.4 Sociometrický test Třídy D

V této třídě je 14 studentů. Dotazník nevyplnil pouze 1 student. Dotazník tedy vyplnilo 92% studentů ve třídě. Ve třídě je pouze 1 děvče. Třída se zúčastnila adaptačního kurzu.

6.4.1 Sociogram- sympatie

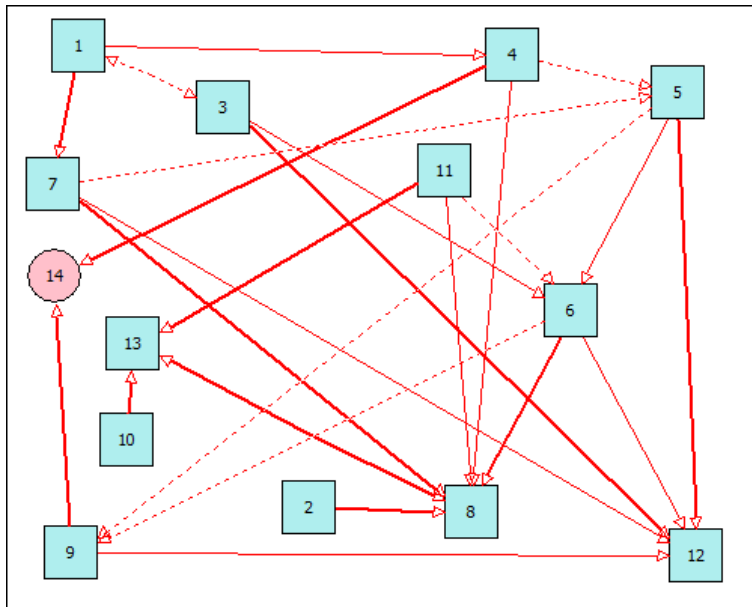
Sociogram 10: Sympatie- třída D



Vyhodnocení: Velmi často se vyskytují oboustranné volby. Pozitivní vztahy ve třídě jsou provázané a velmi často i vzájemné. Pozitivní volby nejsou pouze ke studentovi 12, který také žádné pozitivní volby neuvedl. Dále ke studentovi 8, který ale uvedl sympatický vztah k studentovi 5. Studenti 3, 5, 10 a 7 jsou třídou považováni za oblíbené.

6.4.2 Sociogram- antipatie

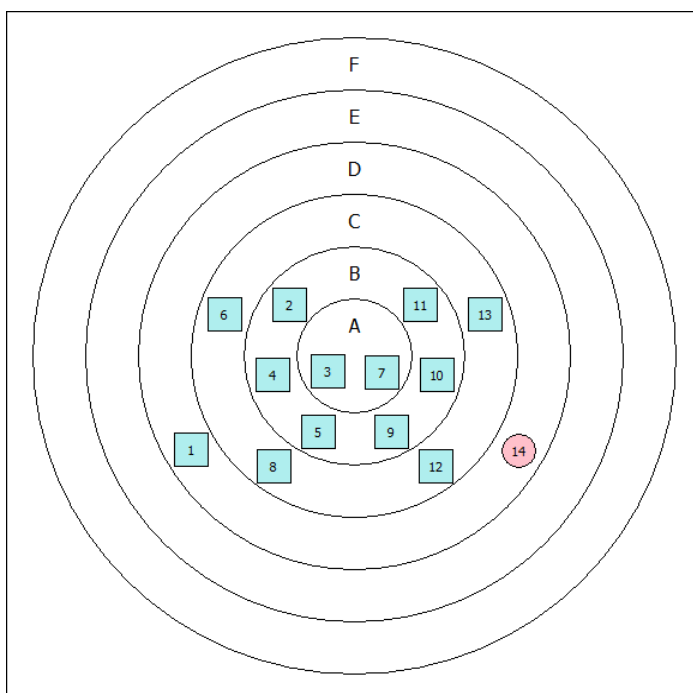
Sociogram 11: Antipatie- třída D



Vyhodnocení: Jak bylo již zmíněno, ke studentům 12 a 8 nebyly uvedeny sympatické vztahy, za to je k nim uvedeno velké množství antipatických vztahů. Tito studenti jsou třídou považováni za neoblíbené. Kromě studentů 1 a 3, 13 a 18 se nevyskytují vzájemné antipatické vztahy.

6.4.3 Kruhový prostý sociogram

Sociogram 12: Kruhový sociogram- třída D



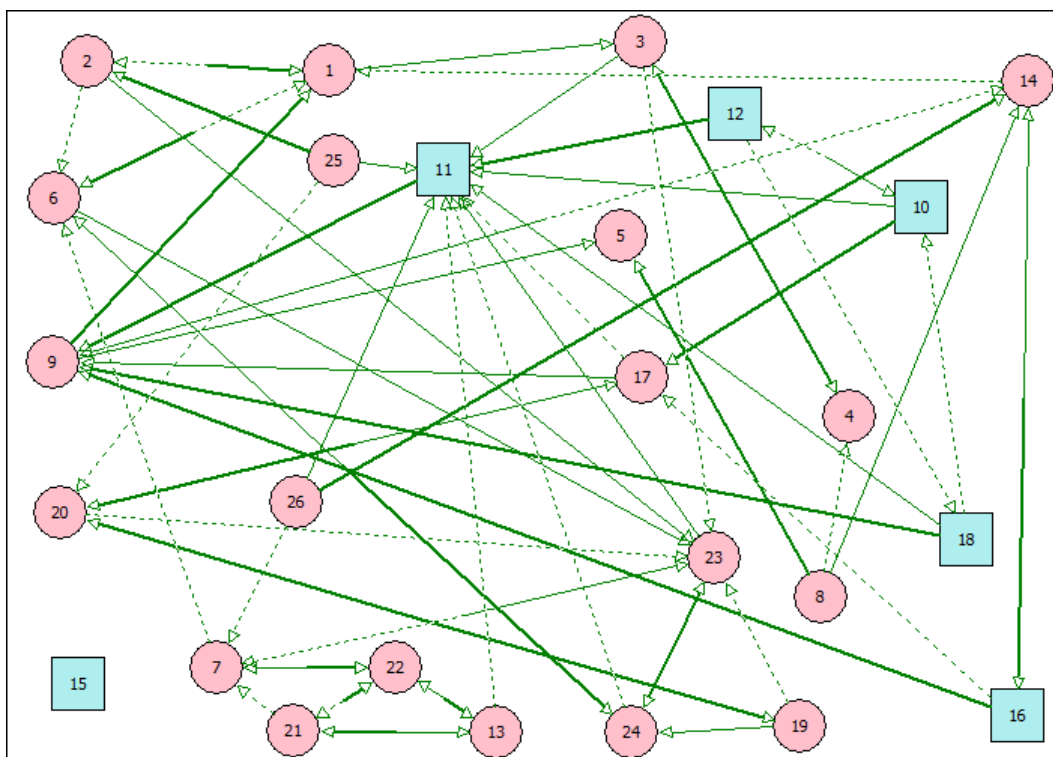
Vyhodnocení: Studenti 3 a 7 jsou třídou považováni za velice oblíbené. To nám potvrdily i časté volby sympatických vztahů. Ve třídě je 6 studentů, kteří mají více pozitivních než negativních voleb. 4 studenti mají více negativních než pozitivních voleb. Pouze dva studenti jsou kontroverzní. Student 1 a Studentka 14 měli stejný počet jak negativních, tak pozitivních voleb. Ve třídě se nevyskytují ani jedinci odmítání, ano zanedbávání. Velmi pozitivní místo si našla ve třídě jediná dívka. Její situace nebyla jednoduchá, ale do kolektivu se začlenila relativně dobře.

6.5 Sociometrický test třídy E

Ve třídě je 26 studentů, dotazník vyplnilo 25 studentů, tedy 96%. Třída se zúčastnila adaptačního kurzu.

6.5.1 Sociogram- sympatie

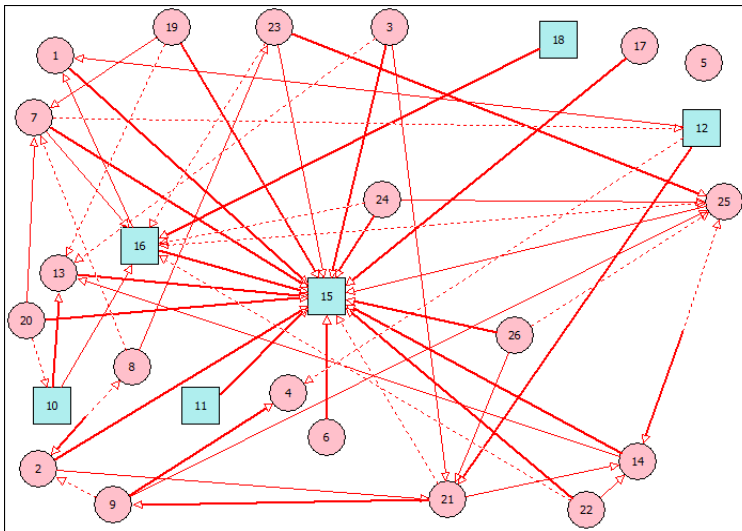
Sociogram 13: Sympatie- třída E



Vyhodnocení: Ze sociogramu můžeme vidět nejčastější pozitivní volbu ke studentovi 11. Tento student je tedy třídou považován za velice oblíbeného. Pozitivní vztahy jsou provázané a velice často oboustranné. U studentek 7, 22, 21 a 13 vidím vzájemné vztahy. Tyto studentky utvořily uzavřenou dívčí skupinu. Pouze ke studentovi 15 nejsou zaznamenány žádné sympatické vztahy.

6.5.2 Sociogram- antipatie

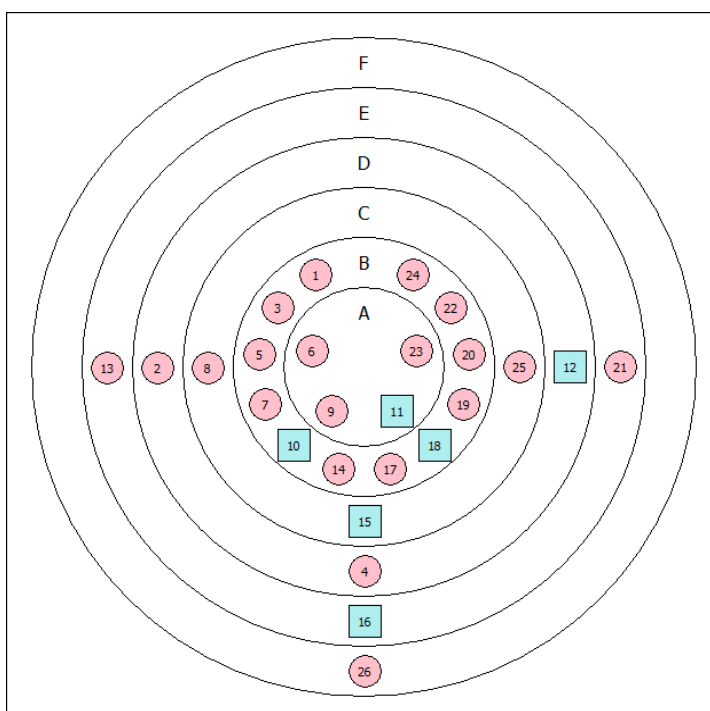
Sociogram 14: Antipatie- třída E



Vyhodnocení: Antipatické vztahy jsou většinou jednostranné a vyskytují se v menším měřítku než sympatické vztahy. Volby ale ovšem nejčastěji směřují ke studentovi 15. Antipatické vztahy k tomuto studentovi uvedlo 18 spolužáků, tedy více než polovina. Tento student je tedy žáky odmítán v poměrně vysoké míře. Často byli voleni i student 16, nebo studentka 25.

6.5.3 Kruhový prostý sociogram

Sociogram 15: Kruhový sociogram- třída E



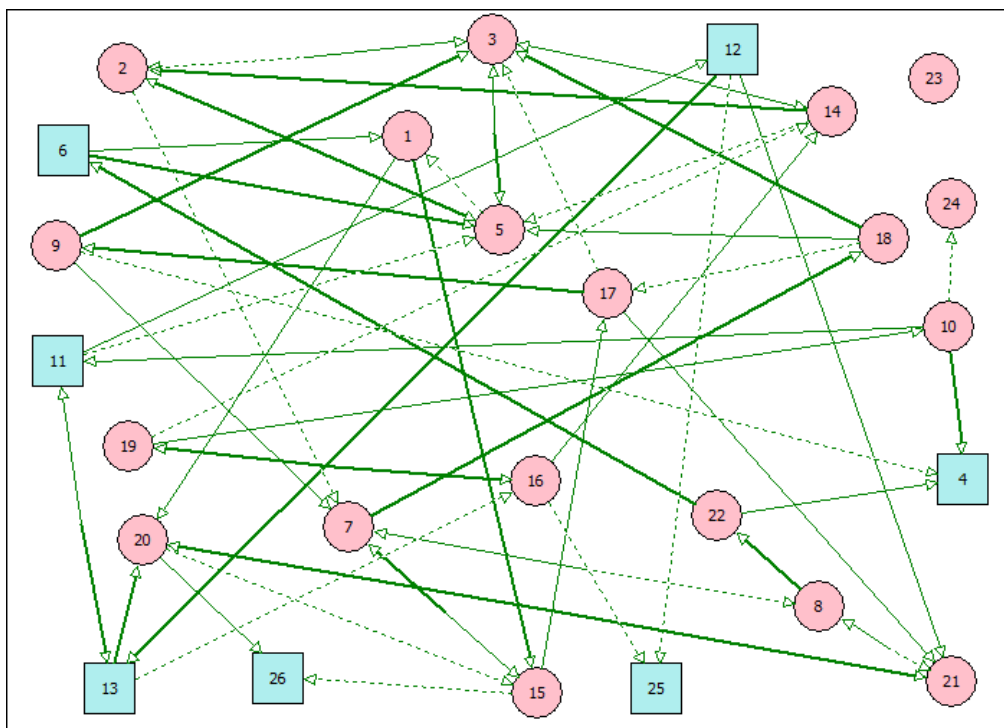
Vyhodnocení: Ve třídě se vyskytují pouze 4 studenti, kteří jsou ostatními považováni za velice oblíbené. Z toho pouze 1 chlapec, který je považován za nejvíce oblíbeného, jelikož měl nejvíce sympatických voleb a žádnou antipatickou volbu. Studenti, kteří měli více pozitivních, než negativních voleb převažují. Pouze 3 studenti měli více negativních než pozitivních voleb. 3 studenti jsou třídou bráni jako kontroverzní, mají tedy stejný počet pozitivních i negativních voleb. Vyskytují se i studenti třídou odmítáni a 1 studentka zanedbávaná. K této studentce nebyly zaznamenány ani sympatické, ani antipatické vztahy. Je tedy z kolektivu vyčleněna.

6.6 Sociometrický test třídy F

Ve třídě je 26 studentů. Dotazník vyplnilo pouze 21 studentů. Tedy 81%. Povolená hranice 80% tedy překročena nebyla. Třída se zúčastnila adaptačního kurzu.

6.6.1 Sociogram- sympatie

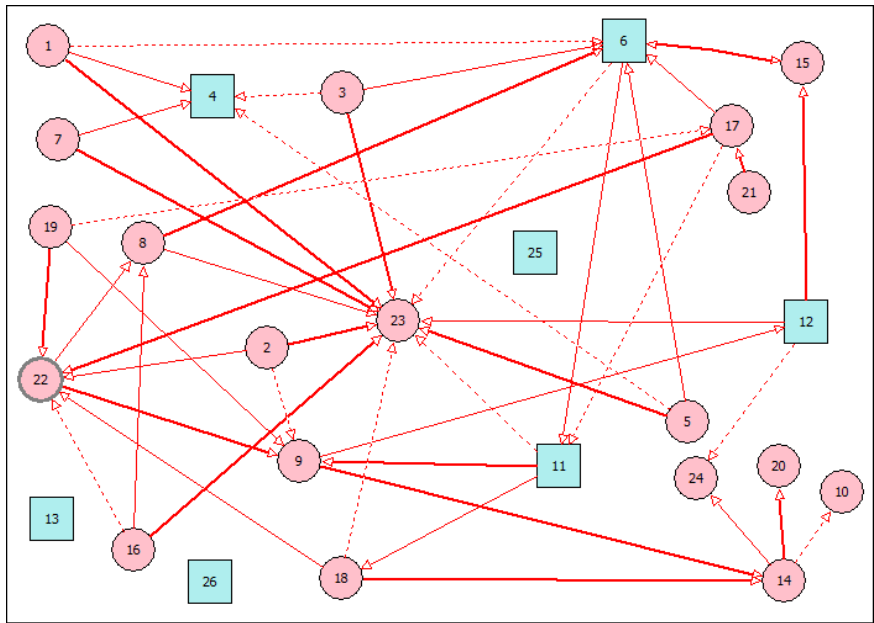
Sociogram 16: Sympatie- třída F



Vyhodnocení: Vztahy ve třídě jsou velice provázané. Nevyskytují se jedinci, ke kterým by směřovalo extrémní množství sympatických vztahů. Vyskytují se studenti, ke kterým sympatické vztahy nesměřují. Můžeme také vidět oboustranné vztahy, například u studentů 2 a 5, 3 a 5. Vyskytují i vztahy jednostranné, můžeme je vidět například u studentů 18 a 3, nebo 17 a 21. Vzájemné vztahy jsou také často první volbou, která studentům přijde k myslí.

6.6.2 Sociogram- antipatie

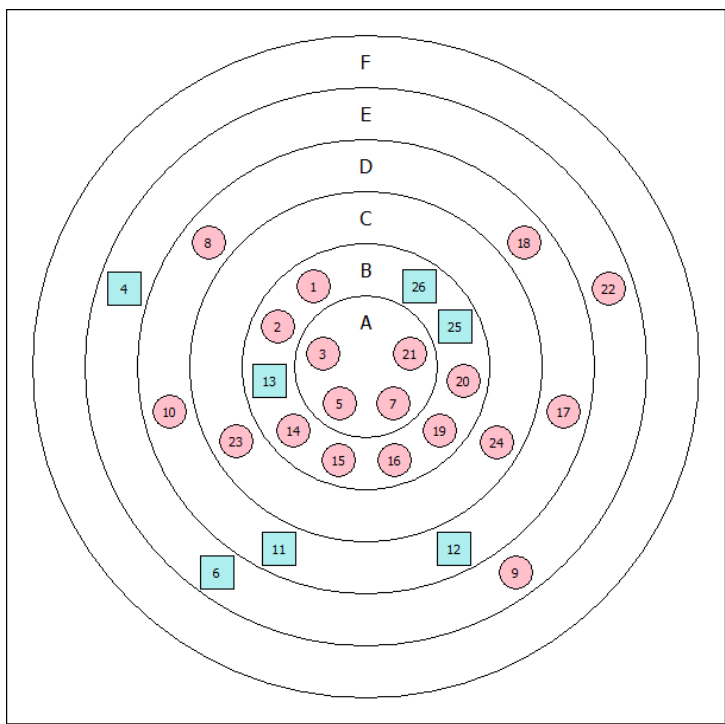
Sociogram 17: Antipatie- třída F



Vyhodnocení: I antipatické vztahy u této třídy jsou provázané a opěťované. Častou volbou byla studentka 23. Studenti ji volili nejčastěji. Zajímavé jsou také vztahy mezi studentkami 20,24,14 a 10.

6.6.3 Kruhový prostý sociogram

Sociogram 18: Kruhový sociogram- třída F



Vyhodnocení: Ve třídě jsou 4 studenti považováni za velice oblíbené. Opět je více jedinců spíše oblíbených než neoblíbených. Vidíme pouze 2 studenty, kteří jsou třídou vnímáni jako neoblíbeni. Ve větším množství se vyskytují kontroverzní jedinci, kteří mají stejný počet pozitivních a negativních voleb. Ve třídě není žádný jedinec zanedbáván, máme 4 studenty odmítány.

7 INTERPRETACE DAT

Na začátku výzkumu jsme si stanovili výzkumné otázky a výzkumné cíle. V této kapitole si odpovíme na výzkumné otázky a zhodnotíme výzkumné cíle, zda jsme dosáhli toho, co bylo žádoucí.

Hlavním výzkumným cílem bylo prozkoumat sociální vztahy mezi studenty ve třídách, které se AK nezúčastnily a u tříd, které se zúčastnily. Výzkumem jsme zjistili, že se u těchto tříd vztahy nijak zvlášť neliší. V obou skupinách se vyskytovali studenti považováni za velice oblíbené, ale také studenti, kteří jsou považováni za neoblíbené. Většinou se studenti rozdělili do skupinek, ve kterých byly sympatické i antipatické vztahy oboustranné. Ve všech třídách se vyskytovaly i jednostranné sympatické a antipatické vztahy. Ve většině tříd bez ohledu na účast na AK jsou jedinci, kteří jsou odmítáni a dokonce i studenti z kolektivu vyloučení a třídou tedy zanedbávaní. Sociometrický test nám odpověděl i na výzkumnou otázku, která se zabývala kolektivem jednotlivých tříd, detailně tyto kolektivy rozebral.

Další výzkumná otázka se zaměřovala na spolupráci studentů ve třídě. Výzkumem jsme zjistili, že ve třídách, které se zúčastnily AK probíhá spolupráce snadněji. Studenti častěji uváděli, že se jim navzájem spolupracuje dobře a také se jim snadněji řeší společné úkoly. Některé skupinky studentů vzniklé na AK dokonce spolupracují společně i dnes. I studenti ze tříd, které se AK nezúčastnili si myslí, že adaptační kurz napomáhá k budoucí spolupráci třídy. Můžeme tedy říci, že jsme na složku spolupráce shledali určité působení. Je nutno ovšem podotknout, že to nemůžeme připisovat pouze adaptačním kurzům.

Co se týče vztahů a aktivit mimo prostředí školy, studenti ze všech tříd se rozdělili rovnoměrně do skupinek, které se buď se spolužáky schází, nebo ne. Většinou se schází, pouze pokud mají pracovat na společném úkolu. Někteří spolužáci spolu i podnikají různé akce, jako třeba kino. Navštěvují se i v místech svých bydlišť. Studenti ze tříd s účastí na AK také udržují přátelská vztahy. Často uváděli, že spolužáky, které poznali na AK navštěvují i v jejich domácím prostředí.

Většina dotazovaných studentů, kteří se neúčastnili AK by jej uvítaly. Studenti přikládají AK velký význam. Většina studentů si myslí, že kolektiv třídy díky AK vzniká snadněji, že se díky AK začlení i méně komunikativní jedinec, či že AK skutečně ovlivňuje třídní klima. To potvrdili i studenti ze tříd, které se adaptačního kurzu zúčastnily. Většina studentů si myslí, že se jejich kolektiv díky adaptačnímu kurzu utvořil snadněji. Zároveň si ale stu-

denti spíše nemyslí, že pro utvoření pozitivního třídního kolektivu je účast na adaptačním kurzu nezbytná.

Vztahy vzniklé na adaptačním kurzu mohou být jak krátkodobé, tak dlouhodobé. Někteří studenti uvedli, že se stále baví se spolužáky, se kterými se začali bavit na AK. Není tomu tak ovšem u všech studentů. Na tom se shodli i studenti, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili. Někteří studenti si myslí, že tyto vztahy mohou vytrvat a jiní že tyto vztahy nevytrvají. Ve skutečnosti tomu tak je. Na AK mohou vzniknout vztahy mezi studenty, které vytrvají. Vznikají i vztahy, které postupem času vyprchají.

Z dotazníkového šetření i ze sociometrického testu jsme zjistili, že na určité složky třídního klima AK působí. Velmi výrazně viditelné je toto působení například u spolupráce mezi studenty. Díky sociometrii ovšem bylo patrné, že na třídní klima jako celek AK nijak nepůsobí. Třídní klima všech tříd bylo velmi podobné. Pouze u třídy D byly zjištěny rozdíly. Ve třídě není žádný jedinec, který by byl zanedbávaný, nebo odmítáný. Toto ale spíše přikládáme malému počtu studentů, díky čemuž se mohou navzájem lépe poznat.

Studenti také průběh AK hodnotili pozitivně. Většinou nedocházelo ke konfliktům a na AK panovala dobrá nálada. I studenti, kteří se AK nezúčastnili, mají povědomí a dostatečné informace. Často uváděli, že seznámení je jednodušší a že se kolektiv utvoří snadněji.

Situace o přestávkách je ve všech třídách také podobná. Dochází k rozdělení do skupinek. Většinou nedochází o přestávkách ke konfliktům. Objevili se ovšem i studenti, kteří svědkem konfliktů byli.

Pokud náš výzkum porovnáme již s provedenými, můžeme konstatovat, že u třídního klima nedošlo k nijak velkému zlepšení. Klima současných tříd je velice podobné tomu, které bylo ve třídách identifikováno v minulých letech. Stále jsou jedinci méně komunikativní třídou odmítání a většinou jsou i bráni za třídní myšky.

8 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ

Z výsledků provedeného výzkumu byly zjištěny následující fakta. V dotazníkové část jsme objevili dílčí části třídního klima, na které adaptační kurz skutečně působí. Velmi významně viditelný byl tento vliv u části týkajících se spolupráce. Aktivity prováděné na adaptačním kurzu si kladou za cíl naučit žáky spolupracovat. Jde ovšem vidět, že spolupráci u studentů adaptační kurz ovlivňuje i s odstupem času. Někteří respondenti dokonce uváděli, že dnes spolupracují ve stejných skupinkách, jak spolupracovali i na adaptačním kurzu.

Působení adaptačních kurzů na třídní klima jako celek zjištěno nebylo. To nám potvrdil i sociometrický test. Sociogramy ve všech třídách vyšly téměř stejné. Nebyly patrné žádné velké rozdíly. Nemůžeme tento fakt připisovat pouze adaptačním kurzům, pro účely naší práce a pro naše výsledky nám však stačí říci, že byly patrné rozdíly. Jako doporučení bychom tedy uvedli jisté návrhy na změny v průběhu adaptačního kurzu tak, aby skutečně působil na třídní klima ve všech námi zkoumaných složkách. Především tedy tak, aby v sociogramech, byly patrné rozdíly mezi třídami s účastí na AK a třídami bez účasti na AK. Patrnými rozdíly myslíme například sociální role studentů ve třídě. Z kruhového prostého sociogramu jsme vyčetly, že se téměř ve všech třídách vyskytují jedinci třídou odmítání, nebo dokonce zanedbávání, či studenti z kolektivu vyloučení. Pokud by byl program adaptačního kurzu vytvořen tak, aby se mezi sebou všichni studenti patřičně seznámili a do určité míry pochopili důvody pro jisté chování druhých lidí., nemuselo by docházet k vyloučení a odmítání některých studentů. Pro změnu adaptačního kurzu bychom navrhovaly následující body:

- 1) SEZNAMOVACÍ AKTIVITY: Začlenit více seznamovacích aktivit. Také ale začlenit takové seznamovací aktivity, které budou seznamovat všechny studenty společně. Často se na adaptačních kurzech stává, že se studenti rozdělí to skupinek tak, jak sami chtějí. Skupinky potom tvoří třeba studenti, kteří se znají z dřívější doby. Tímto se tito studenti s nikým neseznámí a navíc jedinci, kteří nikoho neznají a doposud se ani s nikým nedali do řeči, zůstanou většinou sami. Možná vhodná aktivita by byla například taková seznamovací hra, která by studenty rozdělovala podle určitého kritéria. Zvolili bychom si například jako kritérium oblíbený žánr knihy. Studenti by se rozdělili do skupin podle žánru. Tímto bychom docílili seznámení studentů, kteří mají společné zájmy. Po chvílce by se rozdělili zase podle jiného kritéria, tentokrát třeba podle volnočasových aktivit. Při této aktivitě žádný ze stu-

dentů nezůstává stranou, tedy se poznají všichni mezi sebou. Tato aktivita by umožnila každému studentovi najít ve třídě alespoň někoho, s kým si bude rozumět a tím pádem by sociometrický test nezaznamenal žádného studenta jako vyčleněného z kolektivu.

- 2) **SEBEREFLEXNÍ CVIČENÍ:** V socigramu jsme u každé třídy identifikovali minimálně jednoho studenta, který je třídou odmítán. Měl tedy nejvíce antipatických zvolení. Je tedy jasné, že tento student vykazuje určité chování, které se spolužákům nelíbí. Pokud by studenti na AK společně prováděli sebereflexní cvičení, mohli by pochopit důvod, proč se tak jejich spolužák chová. Vhodnou aktivitou by bylo například definování silných a slabých stránek. Do místnosti se rozloží karty, nebo různé obrázky, které znázorňují situace, lidi, bájně postavy v určité činnosti. Každý účastník si vytáhne jednu kartu, která znázorňuje jeho silnou stránku a kartu, která znázorňuje stránku slabou. Všichni potom jednotlivé volby vysvětlí a odůvodní. Společně potom navzájem hledají různá řešení. Nápady se zaměřují především na zlepšování toho, v čem jedinec vyčnívá. Tato aktivita je sice osobnější, ale na adaptačních kurzech je zavedeno pravidlo STOP, které umožní jedinci neúčastnit se určité aktivity, které považuje za překročení svých hranic.
- 3) **TVORBA SKUPIN:** Jak již bylo zmíněno, lepší variantou je tvořit skupinky podle určitého kritéria. Pokud dáme žákům volnou ruku a budou se moci rozdělit tak, jak sami chtějí, budou se vždy rozdělovat do stejných skupinek. Tím pádem se společně neseznámí. Často se také tyto skupinky uzavrou a začnou odmítat mezi sebe vpustit další jednotlivce.
- 4) **VÍCE ZPĚTNÉ VAZBY A PROJEVOVÁNÍ STUDENTŮ:** Pokud někdo projevuje svůj názor, je to jeden z nejlepších momentů, jak poznat druhého člověka. Pokud by tedy studenti společně více komunikovali a hodnotili aktivity na AK, mohli by se i lépe seznámit.

Kolektivy, které se vytvoří na střední škole, jsou po dobu minimálně 4 let pro studenty druhým domovem. Je proto víc než žádoucí, aby se ve třídách studenti cítili dobře a bezpečně. Určitý vliv AK zjištěn byl, jak bylo zmíněno hlavně v oblasti spolupráce. Se spoluprací AK velmi pracuje. Pokud by tedy pracoval i s ostatními složkami třídního klima, určitě by bylo patrné zlepšení. Bylo by tedy dobré, adaptační kurz nezaměřovat jen na seznámení, ale také na vytvoření pevného kolektivu, ve kterém by se nikdo nemusel cítit odmítán, odstrčen nebo navíc jako šedá myška.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala působením adaptačních kurzů na třídní klima. Toto téma bylo zvoleno především kvůli aktuálnosti. Jak jsme několikrát zmiňovali, adaptační kurzy využívá stále více tříd. Velké přínosy adaptačních kurzů pro kolektivy byly již zjištěny. Jelikož je to téma mladé, bere se za správně stanovené a nepředpokládá se, že by se mělo nějak upravovat či zdokonalovat. Praktická část práce navrhuje způsoby, jakými by se toto mladé téma mohlo upravit tak, aby byl jeho vliv na třídní klima daleko větší a měřitelnější.

V teoretické části jsme rozebíraly určité teoretická východiska. Díky těmto informacím jsme daleko lépe pochopily adaptační kurzy, jejich průběh i způsob realizace. Informace jsme mohli využít i v praktické části, která zkoumala působení adaptačního kurzu na třídní klima, hlavně v oblasti sociálních vztahů. Jelikož se zabývala právě třídním klimatem, detailně bylo rozebráno i toto téma. Adaptační kurzy jsou nabídkou zážitkových škol, které pracují s moderním odvětvím zážitkovou pedagogikou, rozebíraly jsme i tyto školy a toto odvětví.

V praktické části jsme použili dotazníkové šetření a sociometrický test. Díky dotazníkovému šetření jsme popsali jednotlivé složky třídního klima u tříd, které se zúčastnily AK, i u tříd které se nezúčastnily. Grafické znázornění nám umožnilo popsat rozdíly v jednotlivých složkách. Sociometrický test provedený v obou variantách tříd nám pomohl popsat vzájemné vztahy mezi studenty a tedy i kolektiv celé třídy. Díky dotazníkovému šetření jsme zjistili působnost adaptačních kurzů na určité složky třídního klima. V sociometrickém testu však nebyl identifikován žádný rozdíl. Na provázanost vztahů ve třídě a na klima třídy jako celku tedy působení adaptačního kurzu zjištěno nebylo. Musíme brát v potaz fakt, že tento vliv nemusí být zapříčiněn pouze adaptačními kurzy. Na klima třídy má vliv i spousta dalších aspektů. V určitých složkách třídního klima, především ve spolupráci, byly zjištěny velké rozdíly. Ve společné části dotazníku, jsme použili výroky, které popisovaly spolupráci. V grafech jsme potom mohli vidět velký rozdíl ve kvalitě spolupráce mezi jednotlivými třídami. Spolupráce ve třídách, kde se adaptačního kurzu zúčastnili, probíhá skutečně daleko lépe a kvalitněji. Studenti ze tříd, které se nezúčastnili AK také si také myslí, že AK zkvalitňuje spolupráci. Toto nám potvrdili i studenti ze tříd, které se AK zúčastnili. Velká většina z nich uvedla, že kvalitu jejich spolupráce ovlivnil adaptační kurz. V oblasti spolupráce byl zjištěn pozitivní přínos adaptačního kurzu. V teoretické části jsme se dozvěděli, že je spolupráce jedním z hlavních cílů adaptačních kurzů. Jelikož byly viděny

výsledky, uvádíme doporučení, jak pracovat na adaptačních kurzech s dalšími složkami. Můžeme naše výsledky a důvod našeho doporučení aplikovat na jednoduchou rovnici. Cíl AK- kvalitní spolupráce- uvedení aktivit na spolupráci do programu- pozitivní přínos pro kolektiv třídy. Z tohoto důvodu uvádíme návrhy drobné nápady a návrhy pro vylepšení adaptačního kurzu tak, aby jeho výstupem byl pozitivní třídní kolektiv, ve kterém nebude nikdo vyčleněn a mezi studenty nebude docházet ke konfliktům.

Jak jsme již několikrát zmínili, nemůžeme pozitivní zjištění v oblasti spolupráce připisovat pouze adaptačním kurzům. V našem výzkumném vzorku, který činili 3 a 3 třídy jsme však našli patrný rozdíl, lze tedy předpokládat, že na tomto faktu má adaptační kurz určitý podíl.

Velmi zajímavě také je, že sociogramy, které popisovaly sociální vztahy ve třídě, vyšly u všech tříd velice podobné. Sociometrie umožňuje velice přehledné a detailní popsání vztahů ve třídě. Avšak je nutno podotknout subjektivitu jejího vyhodnocování. Jelikož jde o vztahy mezi lidmi, což už samo o sobě je téma velice komplikované, může každý výzkumník stejný sociogram popsat zcela jinak. Každý výzkumník může vnímat výsledky subjektivně a hodnocení se tedy může lišit. Sociogramy použity v naší práci nám však přinesly detailní a srozumitelný popis sociálních vztahů v jednotlivých třídách.

Co tedy dodat na závěr? Snad jen to, že se adaptační kurzy nesmíme podceňovat. Jde sice především o seznámení studentů a o to, aby si užili co nejvíce srandy. Na druhou stranu nám adaptační kurz umožní zcela neobyčejnou formou pracovat na budoucím třídním kolektivu a na pozitivních sociálních vztazích mezi všemi studenty.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) KUDLÁČEK, Martin, VALENTA, Tomáš a MAGEROVÁ Lucie, 2004. Společně v zážitkové pedagogice. *Gymnasium*. Č. 2, s. 8-18. ISSN 1214-603X.
- 2) SVATOŠ, Vladimír a LEBEDA Petr, 2004. Outward Bound Internationala. *Gymnasium*. Č. 1, s. 47- 49. ISSN 1214-603X.
- 3) DUBEC, Michal, 2007. *Adaptační soustředění pro žáky 6. ročníků ŽŠ a primy gymnázia*. Praha: Project Odyssea. ISBN 978-80-87145-22-7.
- 4) NOVÁČKOVÁ, Jana, 2005. *Komunitní kruh*. In Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. © 2013-2015 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>
- 5) PRÁZDINOVÁ ŠKOLA LIPNICE. O nás. [online]. [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://www.psl.cz/o-nas-kdo-jsme-cile-a-poslani>
- 6) OUTWARD BOUND. Philosophy. [online]. © 2004-2015 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://www.outwardbound.net/about-us/philosophy/>
- 7) KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press. ISBN 978- 80- 251- 2562- 5.
- 8) HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978- 80- 247- 2816- 2.
- 9) JIRÁSEK, Ivo, 2004. Vymezení pojmu ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA. *Gymnasium*. Č. 1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.
- 10) PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
- 11) PELÁNEK, Radek, 2010. *Zážitkově výukové programy*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-656-8.
- 12) VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMÉKAL, 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80- 901737-9-9.
- 13) NĚMEC, Jiří, 2002. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-006-9.

- 14) ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1974-0.
- 15) ŠAUEROVÁ, Markéta, 2013. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra. ISBN 978-80-87723-07-4.
- 16) SLEJŠKOVÁ, Lucie a kol., 2011. *Škola zážitkem*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN: 978- 80-260-1046-3.
- 17) PÁVKOVÁ, Jiřina, 2002. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN 80-7178 711-6.
- 18) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- 19) MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.
- 20) PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018- 97-1.
- 21) ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a Školní klima*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- 22) SOCIOMETRIE. *O Sociometrii*. www.sociometrie.cz [online]. © 2015 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.sociometrie.cz/o-sociometrii>
- 23) LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
- 24) MUSIL, Jan, 2003. *Sociometrie v psychologické kognici*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého. ISBN 80- 238-8935-4.
- 25) CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978- 80- 247- 1369-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AK Adaptační kurzy

Atd. A tak dále

Tzv. takzvané

č. číslo

s. strana

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Deweyho model zkušenostního učení	19
Obrázek 2: Lewinův model zkušenostního učení	20
Obrázek 3: Piagetův model zkušenostního učení	20
Obrázek 4: Kolbův model zkušenostního učení	21
Obrázek 5: Bannonův model zkušenostního učení	22
Obrázek 6: Priestův model zkušenostního učení	22
Obrázek 7: Ante factum- plánování projektu	24
Obrázek 8: Factum realizace- dramaturgie programu	24
Obrázek 9: Post factum- hodnocení programu	25

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Cíle adaptačních kurzů	30
---	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výrok 1- společná část dotazníku	46
Graf 2: Výrok 2- společná část dotazníku	46
Graf 3: Výrok 3- společná část dotazníku	47
Graf 4: Výrok 4- společná část dotazníku	48
Graf 5: Výrok 5- společná část dotazníku	49
Graf 6: Výrok 7- společná část dotazníku	50
Graf 7: Výrok 7- společná část dotazníku	50
Graf 8: Výrok 8- společná část dotazníku	51
Graf 9: Výrok 9- společná část dotazníku	52
Graf 10: Výrok 10- společná část dotazníku	52
Graf 11: Výrok 11- společná část dotazníku	53
Graf 12: Výrok 12- společná část dotazníku	54
Graf 13: Výrok 13- společná část dotazníku	54
Graf 14: Výrok 14- společná část dotazníku	55
Graf 15: Výrok 15- společná část dotazníku	56
Graf 16: Výrok 16- společná část dotazníku	56
Graf 17: Výrok 17- společná část dotazníku	57
Graf 18: Výrok 18- společná část dotazníku	58
Graf 19: Výrok 19- společná část dotazníku	59
Graf 20: Výrok 20- společná část dotazníku	59
Graf 21: Výrok 1- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK	60
Graf 22: Výrok 2- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK	61
Graf 23: Výrok 3- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK	61
Graf 24: Výrok 4- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK	62
Graf 25: Výrok 5- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK	63
Graf 26: Výrok 6- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK	63
Graf 27: Výrok 7- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK	64
Graf 28: Výrok 8- část dotazníku pro třídy bez účasti na AK	64
Graf 29: Výrok 1- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	65
Graf 30: Výrok 2- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	66
Graf 31: Výrok 3- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	66

Graf 32: Výrok 4- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	67
Graf 33: Výrok 5- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	67
Graf 34: Výrok 6- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	68
Graf 35: Výrok 7- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	68
Graf 36: Výrok 8- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	69
Graf 37: Výrok 9- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	69
Graf 38: Výrok 10- část dotazníku pro třídy s účastí na AK	70

SEZNAM SOCIOGRAMŮ

Sociogram 1: Sympatie- třída A	72
Sociogram 2: Antipatie- třída A.....	73
Sociogram 3: Kulový sociogram- třída A.....	73
Sociogram 4: Sympatie- třída B.....	74
Sociogram 5: Antipatie- třída B.....	75
Sociogram 6: Kruhový sociogram- třída B.....	75
Sociogram 7: Sympatie- třída C.....	76
Sociogram 8: Antipatie- třída C.....	77
Sociogram 9: Kruhový sociogram- třída C.....	77
Sociogram 10: Sympatie- třída D	78
Sociogram 11: Antipatie- třída D.....	79
Sociogram 12: Kruhový sociogram- třída D.....	79
Sociogram 13: Sympatie- třída E.....	80
Sociogram 14: Antipatie- třída E.....	81
Sociogram 15: Kruhový sociogram- třída E.....	81
Sociogram 16: Sympatie- třída F	82
Sociogram 17: Antipatie- třída F	83
Sociogram 18: Kruhový sociogram- třída F	83

SEZNAM PŘÍLOH

[1] Příloha P I: Dotazník pro třídy, které se nezúčastnily adaptačních kurzů

[2] Příloha P II: Dotazník pro třídy, které se zúčastnily adaptačního kurzů

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO TŘÍDY, KTERÉ SE NEZÚČASTNILY ADAPTAČNÍHO KURZU

Dobrý den,

Jmenuji se Daniela Hájková. Jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Sociální pedagogika. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který se týká působení adaptačních kurzů na klima třídy. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze k účelům mé bakalářské práce. Dotazník prosím podepište jen svým jménem. V případě, že se ve Vaší třídě vyskytuje více jedinců se stejným jménem, uveďte prosím počáteční písmeno příjmení.

Předem děkuji za spolupráci.

Daniela Hájková

1.) Část

Pokyny pro vyplnění

Dotazník obsahuje škálové otázky. Za každou otázku je umístěna tabulka s čísly od 1-5, která vyjadřují míru Vašeho souhlasu. Prosím, vždy vyberte jen jednu variantu, kterou zakroužkujete.

1.	2.	3.	4.	5.
Nesouhlasím	Spiše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spiše souhlasím	Souhlasím

Otázky

V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů.	1.	2.	3.	4.	5.
Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1.	2.	3.	4.	5.
Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1.	2.	3.	4.	5.
Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1.	2.	3.	4.	5.
Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1.	2.	3.	4.	5.
Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1.	2.	3.	4.	5.
Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám vyučující předložili.	1.	2.	3.	4.	5.
Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupovala při řešení určitého úkolu či problému.	1.	2.	3.	4.	5.
Ve škole se učím i od svých spolužáků.	1.	2.	3.	4.	5.
Spolužáci se mnou chtějí pracovat na různých úkolech.	1.	2.	3.	4.	5.
Se svými spolužáky se setkám i mimo prostředí školy.	1.	2.	3.	4.	5.
Se spolužáky se scházíme, přestože nemáme žádné úkoly ze školy.	1.	2.	3.	4.	5.

Když mám nějaký problém, mohu se obrátit na jednoho ze svých spolužáků.	1.	2.	3.	4.	5.
Se svými spolužáky rád/a podnikám společné akce (kino atd.)	1.	2.	3.	4.	5.
Se spolužáky se navštěvujeme i v místech našich bydlišť.	1.	2.	3.	4.	5.
O přestávkách se vždy bavíme společně.	1.	2.	3.	4.	5.
O přestávkách dochází v naší třídě k tzv. "skupinkování".	1.	2.	3.	4.	5.
O přestávkách zůstává někdo často mimo kolektiv třídy.	1.	2.	3.	4.	5.
Byl/a jsem svědkem vzniku konfliktů o přestávkách.	1.	2.	3.	4.	5.
V naší třídě dochází k pomluvám.	1.	2.	3.	4.	5.
Při vstupu do nového třídního kolektivu bych účast na adaptačním kurzu (seznamovacím kurzu) uvítal/a.	1.	2.	3.	4.	5.
Myslím si, že adaptační kurz má pozitivní vliv na utváření třídního klima (prostředí třídy).	1.	2.	3.	4.	5.
Myslím si, že díky adaptačnímu kurzu je snadnější najít si v nové třídě přátele.	1.	2.	3.	4.	5.
Myslím si, že vztahy vzniklé na adaptačním kurzu mohou vytrvat na dlouhou dobu.	1.	2.	3.	4.	5.
Myslím si, že se díky adaptačnímu kurzu začlení do kolektivu i méně komunikativní jedinec.	1.	2.	3.	4.	5.
Na adaptačním kurzu se spolužáci naučí lépe spolupracovat.	1.	2.	3.	4.	5.
Díky adaptačnímu kurzu vznikají ve třídách pevnější kolektivy.	1.	2.	3.	4.	5.
Díky adaptačnímu kurzu vzniká snadněji pozitivní třídní klima (prostředí třídy).	1.	2.	3.	4.	5.

2. Část

Pokyny pro vyplnění

K následujícím otázkám uveďte vždy 3 jména, nikoli přezdívkou spolužáků ve třídě. V případě, že se ve vaší třídě vyskytuje více jedinců se stejným jménem, uveďte prosím počáteční písmeno příjmení.

- Koho byste pozval/a na oslavu svých narozenin?
- Koho byste nepozval/a na oslavu svých narozenin?
- S kým byste rád/jel/a na dovolenou?
- S kým byste nejel/a na dovolenou?

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO TŘÍDY, KTERÉ SE ZÚČASTNILY ADAPTAČNÍHO KURZU

Dobrý den,

Jmenuji se Daniela Hájková. Jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Sociální pedagogika. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který se týká působení adaptačních kurzů na klima třídy. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze k účelům mé bakalářské práce. Dotazník prosím podepíše jen svým jménem. V případě, že se ve Vaší třídě vyskytuje více jedinců se stejným jménem, uveďte prosím počáteční písmeno příjmení.

Předem děkuji za spolupráci. Daniela Hájková.

1. Část

Pokyny pro vyplnění

Dotazník obsahuje škálové otázky. Za každou otázkou je umístěna tabulka s třemi od 1-5, která vyjadřují míru Vašeho souhlasu. Prosím, vždy vyberte jen jednu variantu, kterou zakroužkujete.

Otázky

	1.	2.	3.	4.	5.
Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Težko rozhodnout	Spíše souhlasím	souhlasím	

V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů.	1.	2.	3.	4.	5.
Spoluzáči se ke mně chovají přátelsky.	1.	2.	3.	4.	5.
Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spoluzáčky dobře.	1.	2.	3.	4.	5.
Mám pocit, že většina spoluzácků mě má docela ráda.	1.	2.	3.	4.	5.
Když potřebuji, spoluzáči mi pomohou.	1.	2.	3.	4.	5.
Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spoluzáckům.	1.	2.	3.	4.	5.
Diskutujeme se spoluzáčky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám vyučující předložili.	1.	2.	3.	4.	5.
Ostatní spoluzáči se mě ptají, jak jsem postupovala při řešení určitého úkolu či problému.	1.	2.	3.	4.	5.
Ve škole se učím i od svých spoluzácků.	1.	2.	3.	4.	5.
Spoluzáči se mnou chtějí pracovat na různých úkolech.	1.	2.	3.	4.	5.
Se svými spoluzáčky se slyším i mimo prostředí školy.	1.	2.	3.	4.	5.
Se spoluzáčky se scházíme, přestože nemáme žádné úkoly ze školy.	1.	2.	3.	4.	5.
Když mám nějaký problém, mohu se obrátit na jednoho ze svých spoluzácků.	1.	2.	3.	4.	5.
Se svými spoluzáčky rád/a podnikám společné akce (kino atd.)	1.	2.	3.	4.	5.
Se spoluzáčky se navštěvujeme i v místech našich bydlišť.	1.	2.	3.	4.	5.

O přestávkách se vždy bavíme společně.	1.	2.	3.	4.	5.
O přestávkách dochází v naší třídě k tzv. "skupinkování".	1.	2.	3.	4.	5.
O přestávkách zůstává někdo často mimo kolektiv třídy.	1.	2.	3.	4.	5.
Byl/a jsem svědkem vzniku konfliktů o přestávkách.	1.	2.	3.	4.	5.
V naší třídě dochází k pomluvám.	1.	2.	3.	4.	5.
Na adaptačním kurzu jsme se všichni spřátelili.	1.	2.	3.	4.	5.
Na adaptačním kurzu jsme se naučili spolupracovat.	1.	2.	3.	4.	5.
Na adaptačním kurzu jsme vytvořili skupinky, ve kterých spolupracujeme dodnes.	1.	2.	3.	4.	5.
Na adaptačním kurzu jsme si vytvořili přátelské vztahy, které udržujeme dodnes.	1.	2.	3.	4.	5.
Na adaptačním kurzu jsem si našel/a nové přátele.	1.	2.	3.	4.	5.
Se spolužáky, se kterými jsem se seznámil/a na adaptačním kurzu, udržuji vztahy i mimo prostředí školy.	1.	2.	3.	4.	5.
Na adaptačním kurzu panovala dobrá nálada.	1.	2.	3.	4.	5.
Na adaptačním kurzu nedocházelo ke konfliktům.	1.	2.	3.	4.	5.
Kolektiv naší třídy se díky adaptačnímu kurzu vytvořil snadněji.	1.	2.	3.	4.	5.
Myslím si, že bez absolvování adaptačního kurzu je velmi obtížné vytvořit pozitivní třídní kolektiv.	1.	2.	3.	4.	5.

2. Část

Pokyny pro vyplnění

K následujícím otázkám uveďte vždy 3 jména, nikoli přezdívkou spolužáků ve vaší třídě. V případě, že se ve vaší třídě vyskytuje více jedinců se stejným jménem, uveďte prosím počáteční písmeno příjmení.

1. Koho byste pozval/a na oslavu svých narozenin?
2. Koho byste nepozval/a na oslavu svých narozenin?
3. S kým byste rád/jel/a na dovolenou?
4. S kým byste nejel/a na dovolenou?