

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Adaptační kurz jako nástroj třídního učitele 2. stupně ZŠ k poznání třídního kolektivu

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, DiS., Ph.D.

Autor práce: Eliška Tenklová

Studijní obor: pedagogika volného času

Ročník: 3.

2019

Prohlášení o samostatném zpracování práce a souhlas se zveřejněním práce v databázi STAG

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Richardovi Macků, DiS., Ph.D., za trpělivost, cenné rady a připomínky. Dále děkuji kolegyni Mgr. Martině Blažkové rovněž na cenné rady. Děkuji také svému manželovi Mgr. Tomášovi Tenklovi za věcné připomínky týkající se této práce, za osobní podporu a laskavost. Dále děkuji své dceři Markétce rovněž za trpělivost a podporu.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Zážitková pedagogika (experiential education).....	7
2 Adaptační kurz.....	10
3 Metodologie přípravy zážitkových, adaptačních programů	11
3.1 Základní principy zážitkové pedagogiky dle Činčery	12
3.2 Pět pilířů adaptačních kurzů dle Dubce.....	17
3.3 Pravidla tvorby programu adaptačních, zážitkových programů dle Pelánka	18
3.4 Participace účastníků na adaptačním kurzu	19
3.4.1 Participace třídních učitelů	21
VÝZKUMNÁ ČÁST	23
4 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky	23
4.1 Výzkumný problém.....	23
4.2 Cíle výzkumu	23
4.3 Výzkumné otázky.....	24
5 Metodologický rámec	25
5.1 Výzkumná metoda	25
5.1.2 Kvalitativní výzkum	25
5.1.3 Polo-strukturovaný rozhovor (interview)	25
5.2 Výzkumný soubor	26
5.3 Sběr a způsob analýzy dat	26
5.4 Etické problémy a způsob jejich řešení	28
6 Výsledky.....	28
6.1 Popis jednotlivých kategorií	28
6.1.1 Paradigmatický model	34
6.2 Odpovědi na výzkumné otázky.....	34
7 Diskuse	37
Závěr	39
Seznam použitých zdrojů a literatury	40

Seznam obrázků.....	42
Přílohy.....	43
ABSTRAKT.....	46
ABSTRACT.....	46

Úvod

V této práci se budeme zabývat problematikou týkající se adaptačních kurzů na druhém stupni základní školy. V odborné literatuře se různí autoři (např. M. Dubec, J. Činčera či R. Pelánek) věnují metodologii příprav zážitkových či adaptačních kurzů. Někteří autoři se zabývají výzkumy týkajícími se efektivnosti kurzů a zaměřují se především na žáky coby účastníky kurzů. My se pokusíme o poněkud odlišný pohled na adaptační kurz, a to z hlediska zaměření se na pedagogy jako na účastníky adaptačních kurzů. Při tvorbě adaptačního kurzu můžeme v odborné literatuře narazit na nedostatek kvalitních zdrojů týkajícími se participace třídního učitele na adaptačním kurzu. Tato skutečnost se stala důvodem pro vznik této práce.

V teoretické části práce se pokusíme uchopit problematiku fenoménu adaptační kurz v co možná nejširším měřítku. Představíme si různé alternativy nahlížení na metodologii zážitkových a adaptačních kurzů. Dále se zaměříme na participaci účastníků. Ve výzkumné části práce se za pomoci metodologie kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy dat, budeme věnovat otázkám vztahujícím se k možnostem participace pedagogů na adaptačních kurzech.

Cílem této práce bude prozkoumat možnosti participace pedagoga na adaptačním kurzu a jejich vliv na poznání kolektivu žáků. V návaznosti na tento obecný cíl jsme vypracovali výzkumné cíle a výzkumné otázky. A za pomoci kvalitativního výzkumu metodou obsahové analýzy dat se pokusíme na výzkumné otázky odpovědět.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Zážitková pedagogika (experiential education)

Pro správné porozumění výkladu slovního spojení zážitková pedagogika si nejdříve musíme definovat a do hloubky rozebrat slova, ze kterých je toto spojení složené. Začneme tedy slovem *pedagogika*. U slova *pedagogika* vycházíme z řeckého *PAIDAGÓGOS* kdy *PAIS* překládáme jako „hoch“ a *AGO* překládáme jako „vedu“ společně tyto slova překládáme jako „průvodce hochů“. Tímto spojením byl označován vzdělaný otrok, který pečoval a doprovázel do školy syna svého pána. *Paidagógos* vychovával syna svého pána až do dospělého věku. Další vývoj slova *pedagogika* bychom mohli nalézt v latinském *paedagogus*, což můžeme přeložit jako učitele, vychovatele. Vidíme tedy, že v řeckém a latinském jazyce byla pedagogika skloňována jako osoba vzdělávající, vychovávající nebo pečující (Jirásek, 2003). V odborné literatuře dnes můžeme najít pro slovo pedagogika velmi obsáhlé vysvětlení. Průcha, Walterová a Mareš (2001) popisují pedagogiku jako vědní obor zabývající se vzděláváním a výchovou v rozmanitých sférách společnosti. Není tedy svázaná pouze s institucionalizovaným vzděláváním ve školských zařízeních (ZŠ, SŠ, VŠ apod.). V zahraničí se pro pedagogiku používá výraz ang. *educational science* nebo něm. *Ziehungswissenschaft*. Shrňeme-li to, co o *pedagogice* víme, jedná se o vědu, která se zabývá vzděláváním¹ a výchovou².

Pod pojmem *zážitek* si můžeme představit „...*vjem, který osoba správně zachytí, postřehne, vnímá, nebo který má vysokou kvalitativní hodnotu...*“ (Vážanský, 1993, s. 26). Psychologický slovník definuje pojem *zážitek* jakožto duševní jev, který jedinec prožívá. *Zážitek* je subjektivní, citově zbarvený a je zdrojem zkušenosti (Mareš, 2013). Pokud bychom se zaměřili na výklad slova *zážitek* v zahraničí, dostaneme se k anglickému slovu *experience* neboli *zážitek*, ovšem můžeme také přeložit jako prožitek nebo *zkušenost*, což nás přivádí k myšlence o složité charakteristice vymezení pojmů

¹ Vzdělávání – ang. *education* – v české terminologii se často zaměňuje s vzděláním. Vzdělání, je určitá úroveň dosažených vědomostí, dovedností, postojů hodnot či norem, které formujeme prostřednictvím vzdělávacích procesů (Průcha, Walterová & Mareš, 2001).

² Výchova – jedná se o proces záměrného působení na rozvoj osobnosti jedince, kdy si klademe za cíl pozitivní změny v jejím vývoji (Průcha, Walterová & Mareš, 2001).

zážitek – prožitek – zkušenost (viz. kapitola č.3). Pro účely této práce jsme vytvořili výklad slov *prožitek*, *zážitek* a *zkušenost* takto:

- *prožitek* = prožitá situace, ovšem relativně neukotvená v psychice osobnosti
- *zážitek* = zažitá situace, vidíme mírný rozdíl mezi prožitou a zažitou situací, kdy můžeme u zažité hovořit o takové situaci, která už má v psychice své místo a začíná být součástí „osobnosti“
- *zkušenost* = „zkušena“ situace nezní příliš líbivě, proto bychom mohli zkušenost přetvořit na (již) vyzkoušená situace (pro vysvětlení přehlednější), jedná se tedy o již vyzkoušenou situaci, kterou při jejím opakování „můžeme mít pod kontrolou“.

„Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitek) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita“ (Jirásek, 2004, str. 13). Historie zážitkové pedagogiky (prožitková pedagogika, angl. *experiential education*) sahá až do období antiky či renesance. V tomto období se lidé snažili více zaměřit na holistický³ rozvoj osobnosti. Prvním, kdo uskutečnil vizi „školy v přírodě“ byl renesanční myslitel, humanista a pedagog Vittorina Ramboldini de Feltre (1378 – 1444). V Českých zemích to byl Jan Ámos Komenský (1592 – 1670), který vytvořil celistvý systém ve vzdělávání a rozpracoval didaktické principy, které platí dodnes (Malotová, 2001).

Jedná se o principy:

- Návaznosti – ve školských zařízeních pracovat se smyslovou skutečností
- Systematičnosti – ucelenost zdělávání, kdy na sebe navazují nejen jednotlivá témata v daném oboru, ale návaznost je i mezioborová
- Aktivnosti – motivace napříč vzděláváním
- Přiměřenosti – důraz na individuální a věkové rozdíly žáků.

³ Holismus (řec. holon = celek), teoretický přístup, který zkoumá organismus, skupinu a systémy jako celek, kdy bere v potaz veškeré složky těchto subjektů, které nelze oddělovat (Jandourek, 2001).

Ve 40 letech 20. století německý pedagog Kurt Hahn rozvíjel zážitkovou pedagogiku formou budování center, ve kterých se odbourávaly předsudky a „bořily“ hranice mezi různými skupinami lidí. Za 2. světové války Hahn založil ve Velké Británii organizaci Outward Bound. Původně se jednalo o projekt pro britské námořníky. Později se z této organizace stala jedna z nejvýznamnějších organizací, která rozvíjela principy zážitkové pedagogiky (Činčera, 2007).

V 70 letech 20. století vzniká na americké půdě organizace Project Adventure. Cílem této organizace bylo hledání různých cest, jak zážitkovou pedagogiku přenést do školních podmínek. K. Rohnke, J. Schoel a M. Hentonová v průběhu let společně s dalšími teoretiky v organizaci Project Adventure rozvíjeli originální aktivity pro zkvalitnění kolektivní spolupráce ve skupině a vyvíjeli komplexní metodiku pro využití zážitkové pedagogiky nejen ve školním prostředí, ale také v terapeutickém prostředí (Činčera, 2007).

Prázdninová škola Lipnice byla kolébkou pro zrod zážitkové pedagogiky v České Republice zhruba ve stejnou dobu, kdy vznikala organizace Project Adventure. V dobách, kdy v České Republice vládl komunismus, vytvořila Prázdninová škola Lipnice na našem území vlastní metodické postupy a hry, které byly velmi oblíbené (Holec, 1994). Po sametové revoluci v roce 1989 byla zážitková pedagogika v České Republice intenzivně rozvíjena. Prázdninová škola Lipnice se stala pobočkou organizace Project Adventure. Metodologie zážitkové pedagogiky organizace Project Adventure a Prázdninové školy Lipnice jsou si velmi podobné, ale existují i rozdíly. Organizace Projekt Adventure cílí na dlouhodobější práci se studenty, kdy si studenti postupně rozvíjí své osobní kompetence, zatímco Prázdninová škola Lipnice pořádá spíše jednorázové pobytové akce, které mají za cíl přivést účastníky k silnému a hlubokému prožitku a porozumění vlastním hranicím (Činčera, 2007).

2 Adaptační kurz

U slovního spojení *adaptační kurz* vycházíme ze slov *adaptace* a *kurz*. Slovo *adaptace* z latinského *adaption* = přizpůsobení. Z pohledu sociologie můžeme o *adaptaci* hovořit jako o procesu, kdy se subjekt (např. žák) přizpůsobuje novému sociálnímu prostředí (např. první ročník střední školy). Nově vzniklé sociální prostředí, které zahrnuje nejen nově vzniklý třídní kolektiv, ale také prostředí a podmínky pro vzdělávání a v neposlední řadě pedagog, se kterými se žák doposud nesešel. Všechny tyto podmínky musí subjekt přijmout a konfrontovat se s nimi a zároveň je konfrontovat se svým očekáváním. (Jandourek, 2007). K usnadnění a zrychlení procesu *adaptace* může sloužit *adaptační kurz*, který poskytuje hlubší a intenzivnější poznání v rámci třídního kolektivu (Dubec, 2007).

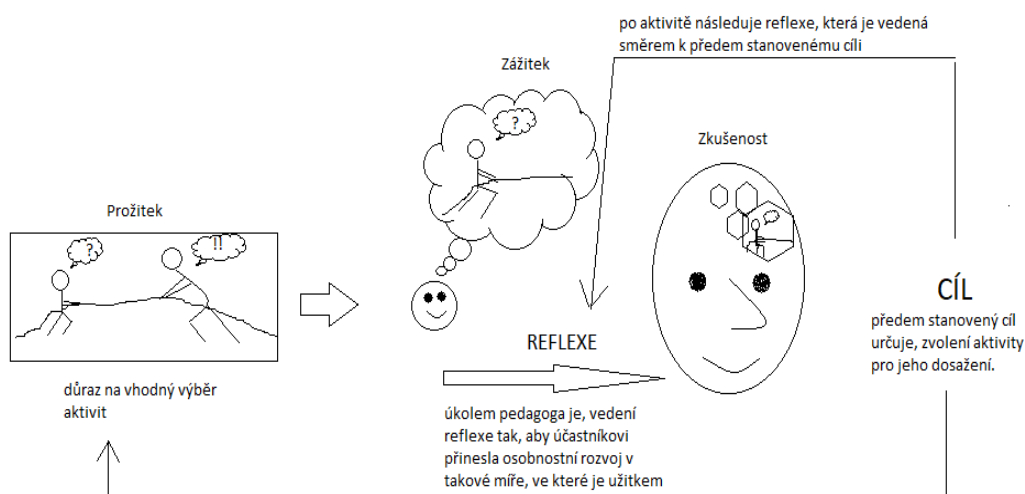
Dále ve slovním spojení *adaptační kurz* vidíme slovo *kurz* (*kurz* = směr). Spojením slov *adaption* = přizpůsobení se a *kurz* = směr, vzniká spojení směr přizpůsobení. Což by mohlo být synonymum pro slovní spojení *adaptační kurz*. Když vezmeme v úvahu, že *adaptační kurz* má jasně definované cíle (viz. kapitola 3.), směřuje k rychlejšímu, a hlavně příjemnějšímu přizpůsobení podmínkám, kvůli kterým se *adaptační kurz* připravuje. Vidíme směr přizpůsobení, který z pozice instruktora adaptačního kurzu či pedagoga můžeme z velké části ovlivnit tím, jak a za jakým cílem *adaptační kurz* připravujeme.

Hovoříme-li o *adaptačním kurzu*, hovoříme o vícedenním mimoškolním programu pro třídní kolektivy, u kterých dochází k různým sociálním změnám (Kudláček, Valenta & Magerová, 2004). Mezi tyto změny můžeme řadit např. již zmíněný třídní kolektiv, ve kterém se žáci vzájemně neznají, prostředí školní instituce, které žák doposud nenavštívil, pedagogové, kteří budou žáky vzdělávat atd. *Adaptační kurz* využívají především školní instituce u tříd, kde dochází k radikálnějších změnám, které by mohly narušit klima třídy⁴. Na středních a vysokých školách se jedná primárně o první ročníky, kde dochází ke vzniku třídního kolektivu. Žáci se adaptují na nové prostředí a podmínky výuky a „sžívají se“ s novými spolužáky. Základní školy využívají *adaptační kurzy* primárně u žáků, kteří přecházejí z páté třídy prvního stupně do šesté třídy druhého stupně

⁴ Čapek, R., (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

základní školy. Střední a základní školy mají společnou ještě jednu změnu, a to nového třídního učitele⁵

3 Metodologie přípravy zážitkových, adaptačních programů



Posloupnost děje:

1. CÍL = stanovení cíle
2. vytvoření aktivity, tak abychom dosáhli naplnění cíle. (samotná aktivita) = PROŽITEK
3. po absolvování aktivity v účastníkovi „zraje“ ZÁŽITEK
4. nutná reflexe aktivity, tak abychom ukotvili stanovený cíl do zkušenostní „mapy“ účastníka.

Obrázek 1 Zážitková aktivita

(obrázek č. 1, volně dle Jiráska, 2004)

Při přípravě zážitkových programů pracujeme především s pojmy *prožitek* – *zážitek* – *zkušenost*. Zárodkem každého zážitkového programu je *cíl/cíle*. Správně definované a předem stanovené cíle dále aplikujeme do programu pomocí aktivit. Po aktivitách následuje reflexe, kterou instruktor/pedagog vede tak, aby docílil a prohloubil předem stanovené cíle (Jirásek, 2004).

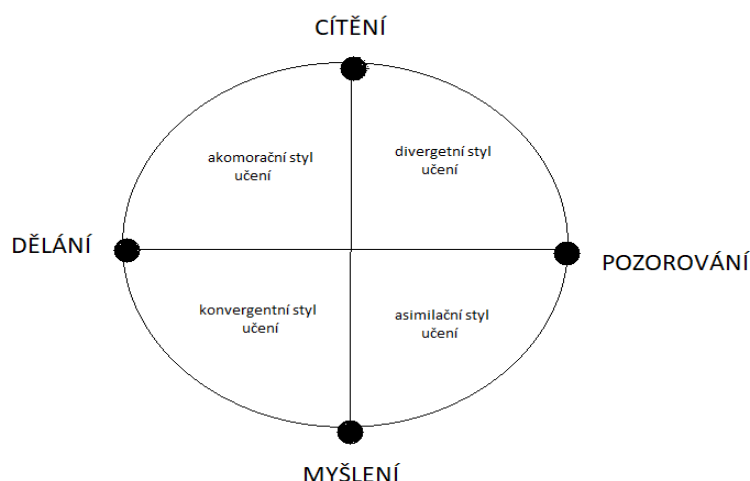
⁵ Třídní učitel vede třídní kolektiv organizačně i výchovně, spolupracuje s rodiči a řídí výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů podílejících se vzdělávání a výchově ve třídě (Průcha, Walterová a Mareš, 2001)

U *adaptačních kurzů* je důležitá cílová skupina, pro kterou je kurz připravovaný. Pokud se jedná o žáky základní školy (např. žáci pátého ročníku, kteří přechází na druhý stupeň ZŠ do třídy šesté) je důležité si uvědomit, jaké jsou cíle pro tuto cílovou skupinu. Pokud se žáci předem osobně znají nebylo by příliš vhodné stanovit si za cíl seznámení napříč žakovským kolektivem. Pracujeme tedy spíše s fakty např. žakovský kolektiv nezná budoucího třídního učitele. *Adaptační kurz* na středních školách (první ročník SŠ) je charakteristicky odlišný od adaptačního kurzu již zmíněném na základní škole. Při přípravě předpokládáme, že žakovský kolektiv nově vzniká a žáci neznají ani třídního učitele. Předpokládáme, že žáci neznají ani prostředí střední školy. Cíle, které zvolíme pro tento *adaptační kurz* se budou lišit. Na vysokých školách je to obdobné jako na školách středních. S tím rozdílem, že vysokoškoláci nemají třídního učitele.

3.1 Základní principy zážitkové pedagogiky dle Činčery

Doc. PhDr. Jan Činčera, Ph.D., působí na Masarykově Univerzitě v Brně. Ve své praxi se věnuje enviromentální výchově, zpracování a evaluaci enviromentálních programů. Založil Bc. obor Pedagogika volného času na Technické Univerzitě v Liberci. Na svém kontě má mnoho publikací; např. *Práce s hrou – Pro profesionály* (2007). Dle Činčeri (2007) vychází zážitková pedagogika z několika principů:

1. Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)



(obrázek 2, volně dle Činčery, 2007)

Obrázek 2 Kolbův cyklus učení

V souvislosti s humanistickou a kognitivní psychologií se ve 20. století začala formovat východiska pro zážitkovou pedagogiku. Ta zdůrazňovala osobní aktivitu studenta v procesu učení. Východiskem se stala teorie, dle které se učíme lépe ze svých zkušeností, pokud nejsou destruktivního charakteru. Z toho vycházel David Kolb⁶ a navrhl schéma učení, které mělo za cíl být stále vyzývavým pro účastníka a zároveň vychází z bezpečných zkušeností (Činčera, 2007). Základem schématu je cyklus (nedokončená spirála) kdy jednotlivé části na sebe navazují a vzájemně se podněcují. Nejpoužívanější a nejčastěji uváděná sekvence (viz. obrázek č. 2) funguje na principu správného zakotvení zkušenosti v osobnosti účastníka, tak aby ji mohl správně vyhodnotit. Pedagog (instruktor) připravuje aktivity tak, aby znamenaly pro účastníky výzvu. Aktivita má metaforický charakter, který nám napomáhá vyjádřit určité reálné typy situací, které účastníci mohou ve svém běžném životě zažít. Pro její zvládnutí musí účastník uplatnit dovednost, která má být díky této aktivitě rozvíjená. Zkušenosti z aktivity jsou nejprve reflektovány. Vyhodnotíme průběh aktivity a jednání účastníků jako skupiny i jednotlivě. V další fázi hledáme vztah aktivity k reálným situacím, při kterých je ona dovednost, použitá na zvládnutí aktivity, a na kolik je využitelná v reálném prostředí. V poslední fázi je formulováno vysvětlení aktivity tak, aby si účastníci byli schopni zosobnit právě prožitou aktivitu a uměli ji využít v běžném životě (Činčera, 2007).

2. Flow

Nyní si vysvětlím princip Czikszentmihalyiho modelu Flow. Při tvorbě zážitkových kurzů popř. *adaptačních kurzů* volíme aktivity tak, aby kurz účastníky bavil a posouval je ve smyslu osobnostního rozvoje. Abychom připravili kurz co nejvíce „na míru“ musíme pracovat s propozicemi účastníků. Pro docílení kurzu, který naplní zmiňovaný předpoklad, musíme se o účastnících dozvědět co možná nejvíce (potřebné informace k tvorbě atraktivního a efektního, vzhledem ke stanoveným cílům programu). Toho můžeme docílit formou dotazníků, které nám účastníci vyplní před začátkem kurzu a před samotnou tvorbou programu. V dotazníku bychom se měli dotazovat na skutečnosti, které nám odhalí co možná nejvíce skutečností týkající se hranic, obav, fyzických dovedností, potřeb účastníků apod.. Informace z dotazníků využíváme při

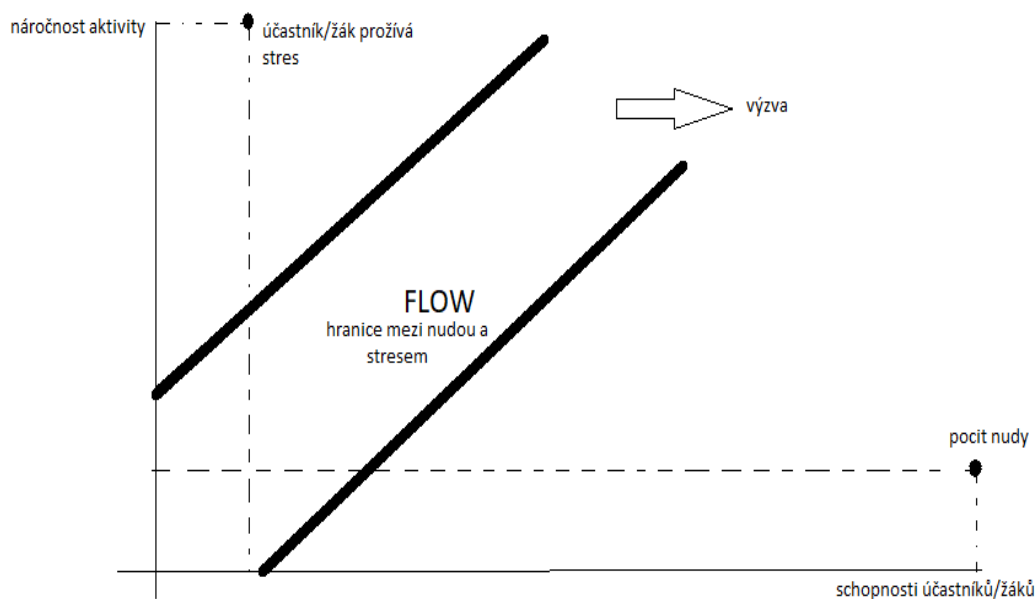
⁶ David Allen Kolb je pedagogický teoretik, zaměřující se na zážitkové učení. Je zakladatelem a předsedou společnosti Experience Based Learning Systems. Vystudoval Knox College a získal magisterský titul Ph.D na Harvardské univerzitě

tvorbě programu, kde pracujeme s modelem Flow (viz. obrázek 3) Czikszentmihalyiho (2003) a tím dosáhneme žádoucího programu kurzu.

Bez předešlých informací od účastníku je velmi složité připravit program, který bude efektním, rozvíjejícím a atraktivním. Pokud účastníky programu neznáme a ani jsme nepoužili dotazníky, můžeme se držet jen faktů např. věk, počet či pohlaví. Tyto informace jsou velmi nedostatečné pro tvorbu kvalitního zážitkového programu.

Dle Czikszentmihalyiho (2003) má model Flow tři základní složky stavu účastníka:

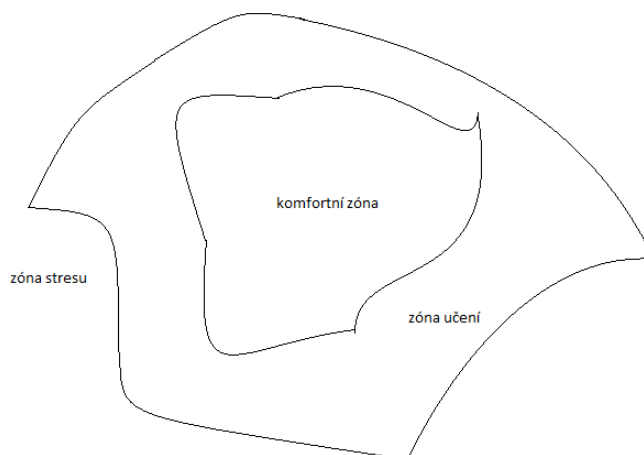
- koncentrace – úplné ponoření do aktivity
- zájem – udržení motivace žáka/účastníka
- zábava – pocit uspokojení



Obrázek 3 Model FLOW

(obrázek 3, volně dle Macků, 2016 – přednáška na TFJCU)

3. Komfortní zóna



Obrázek 4 Komfortní zóna

(obrázek 4, volně dle Činčery, 2007)

U pojmu komfortní zóna vycházíme ze slova *komfort*, což můžeme přeložit jako *pohodlí*. V zóně *komfortu* se nacházíme v každodenním životě nejčastěji, jelikož je to pro nás zóna nejen příjemná, ale také víceméně samozřejmá. Dovednosti a schopnosti dosavadně získané a zosobněné nám vystačí pro plynulé bytí v této zóně pohodlí (Nehyba inpresss, 2019). Činčera (2007) ve své knize uvádí, že v této zóně se nevystavujeme stresovým situacím a nečelíme žádným výzvám. Druhá z částí *komfortní zóny* je zóna *učení*⁷. V zóně *učení* se konfrontujeme se situacemi, které pro nás znamenají výzvu. Ke zvládnutí těchto výzev nemáme dostatečně osvojené dovednosti, proto se můžeme cítit mírně ohrožení, avšak pro rozvoj osobnosti je tato zóna velmi důležitá. Nečelit výzvám a nekonfrontovat se s nimi znamená, že naše osobnost stagnuje a neposouváme se (Činčera, 2007). Poslední z částí je zóna *ohrožení* (někteří autoři uvádějí také názvy zóna stresu, paniky apod.). Této zóně se povětšinou vyhýbáme a zkušenosti v ní získané jsou povětšinou negativní. V této zóně nedochází k učení a prožitá situace v oblasti této zóny může vést ke zmenšení zóny *komfortu* (Činčera, 2007). Tomuto tvrzení by mohli

⁷ Učení – nabývání schopností a dovedností, které přispívají k rozvoji osobnosti v různých aspektech (Průcha, Walterová & Mareš, 2001)

oponovat psychologové pracující s klienty, kteří zažili traumatické (stresové, panické apod.) situace. Mnohdy se klient za pomoci terapie přes tyto zkušenosti získané v zóně ohrožení přenesse a paradoxně ho posunou v osobnostním rozvoji pozitivním směrem (Vybíral, 2010).

Z perspektivy přípravy *zážitkových* programů je dobré mít povědomí o komfortní zóně. Pokud připravujeme *zážitkový* program a pracujeme s modelem Flow od Czikszenmihalyiho je dobré si uvědomit i hranice, které nám nabízí komfortní zóna účastníků. Je žádoucí, aby kurz účastníka rozvíjel a posouval, proto bychom měli pracovat i s komformitou.

Činčera (2007) se zamýšlí nad aktivitami zážitkových programů s ohledem na komfortní zónu účastníků a dělí aktivity takto:

- Aktivita A (komfort) – tato aktivita nepředstavuje pro účastníka žádnou výzvu, tudíž žádné učení = nulový rozvoj osobnosti.
- Aktivita B (učení) – při této aktivitě účastník výrazně překračuje hranice své komfortní zóny. Je vystaven výzvě, která je zvládnutelná, účastník se z poučí a důsledkem může být zvětšení vlastní komfortní zóny.
- Aktivita C (stres) – při této aktivitě účastník zažívá stres, pravděpodobně výzvu nezvládne, nepoučí se z ní. Tato aktivita může působit až destruktivně na rozvoj osobnosti a zónu komfortu zmenšit (Činčera, 2007).

Činčera (2007) se dále zmiňuje o postupném gradování výzev aktivit, kdy je žádoucí vědomé rozšiřování jak zóny *komfortu*, tak zóny *učení*.

4. Princip dobrovolnosti

Princip dobrovolnosti (challenge by choice) je dle Činčery (2007) třetí podmínkou pro správnou funkci učení zážitkem. Instruktoři by měli být schopni na svém kurzu zajistit podmínky pro dobrovolnost při aktivitách. Přičemž účastníci/žáci přijímají zodpovědnost za své rozhodování při aktivitách ve smyslu účasti či neúčasti. Princip dobrovolnosti vychází ze 3 zásad (Činčera, 2007, srov. Carlson, Evans, 2001):

- Účastníci/žáci musí být schopni stanovit si vlastní cíle k dané výzvě.

- Účastníci/žáci musí mít možnost volby při rozhodování co a do jaké míry si z dané aktivity chtějí vyzkoušet.
- Vzhledem k malé informovanosti o programu kurzu, který účastník/žák absolvuje, by měl mít dostatek informací, které mu v rozhodování o účasti na aktivitě mohou pomoci.

3.2 Pět pilířů adaptačních kurzů dle Dubce

Dle Dubce (2007) můžeme hovořit o 5 pilířích, na kterých je *adaptační kurz* postaven:

- **pobyt mimo školu** – jde především o odtržení žáků od každodenního prostředí (školní instituce), toto samotné odtržení podněcuje u žáků odlišné chování a prožívání;
- **společné prožitky** – v kontextu společných prožitků, hovoříme o prožitcích, které žáci prožijí společně jako skupina (překonávání společných výzev apod., které skupinu rozvíjejí jako celek);
- **spolupráce** – na *adaptačním kurzu* je žádoucí takový druh aktivit, který přivádí žáky k intenzivní spolupráci, ta jim může být nápomocná i v reálných situacích;
- **čas pro sebe** – tím rozumíme čas, který účastníci *adaptačního kurzu* tráví neřízeně, spontánně. Jeden z obecných cílů *adaptačního kurzu* je vzájemné seznámení účastníků, což čas pro sebe naplňuje nebo by alespoň mohl naplňovat;
- **provázející přístup** – je založen na respektu ze strany instruktora, provázející přístup už svým názvem ukazuje na svůj cíl – provázení kurzem, nikoli direktivní⁸ přístup k účastníkům.

Součástí *adaptačních kurzů* jsou také činnosti zaměřené na prohlubování vzájemného poznání mezi žáky, intenzivnější poznání učitele s žáky, nastartování kvalitní spolupráce a řešení konfliktů mezi žáky (Dubec, 2007).

⁸ Direktivní = příkazující

3.3 Pravidla tvorby programu adaptačních, zážitkových programů dle Pelánka

Mgr. Radek Pelánek, Ph.D., pracuje jako odborný asistent na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity v Brně. Napsal mnoho publikací zaměřujících se na zážitkovou pedagogiku např. Příručka instruktora zážitkových akcí (2008), Zážitkové výukové programy (2010).

Pelánek (2010) ve své publikaci uvádí následující pravidla pro tvorbu zážitkových či adaptačních kurzů:

Základy programu

- **Cíle** – na začátku přípravy *adaptačního kurzu* si instruktor (osoba, která připravuje a realizuje *adaptační kurz*) jasně stanoví cíle kurzu. Cíle by měly být jasně formulované a dosažitelné. Cíle dělíme na hlavní a dílčí. Kdy hlavní cíle jsou obecnějšího charakteru a mohou mít dlouhodobější smysl. Cíle dílčí jsou konkrétnější a převážně se vážou na dobu strávenou na adaptačním kurzu.
- **Téma** – musí být atraktivní a aktuální pro třídní kolektiv, kterému je adaptační kurz určen. Tudíž například téma na motivy pohádek o Krtečkovi, není příliš výstižné pro žáky prvního ročníku střední školy. Téma by mělo obsahovat abstraktní principy, které můžeme aplikovat do programu kurzu.
- **Podklady** – při tvorbě programu *adaptačního kurzu* není vhodné se spokojit s tím, co máme v hlavě. Měli bychom vyhledávat a inovovat aktivity z dostupných zdrojů. „ *Při tvorbě programu není naším cílem vymýšlet kolo, ale z již vymyšlených kol a dalších součástí postavit alespoň koloběžku* „, (Pelánek, 2010, s.18).

1. Prostředky

- **Hry, scénky** – hry se používají především pro lepší vžití do tématu či situace. Použití her nám napomáhá k navození emocí u žáků (účastníků), které je snadněji vtáhnou do situace. Můžeme používat hry různého charakteru. Soutěžní hry, bychom měli zařazovat pouze pro aktivizaci a motivaci, avšak nezdůrazňujeme výsledky soutěžení při vyhodnocování hry. Mezi základní hry programu řadíme: scénky a dramatické hry, drobné soutěžní hry, simulační hry. Příprava her musí

být velmi pečlivá (příprava materiálu, pravidel, stručný a věcný přednes pravidel žákům – vždy začínáme cílem hry).

- **Diskuse, samostatná práce** – přípravu diskuse bychom neměli podceňovat, z pohledu lektora se může jednat o velmi nenáročnou aktivitu, co se týče přípravy, ale samotná diskuse bývá vrcholem programu, a tudíž je důležité diskusi vést k předem danému cíli. Tak aby žáci správně porozuměli tomu, co si mají z aktivity odnést. Je tedy vhodné připravit si diskusní otázky, které budeme žákům pokládat. Vybrat a položit správně otázku je velmi zapeklité. V tomto případě můžeme začít tím, že si sami položíme otázku: Umím jasně a zřetelně formulovat odpověď na danou otázku? Jsou možné jiné odpovědi na otázku, které jsou více či méně v rozporu s mou odpovědí a je možné, že je některý z žáků použije? Jaká je pravděpodobnost, že žáci zvládnou formulaci zajímavé odpovědi, v daném časovém horizontu? Možností, jak diskusi připravit je více. Můžeme diskutovat po celou dobu se všemi žáky společně. Další možností je rozdělit skupinu žáků na malé skupiny, které dostanou otázku, nad kterou se mají kolektivně zamyslet a diskutovat o ní. Dále můžeme jen porovnat výsledky diskusí ve skupinách nebo skupiny přerozdělit či skupiny sloučit a diskutovat opět na daná téma.
- **Multimédia, smysly** – používáme pro navození atmosféry a zvýšení emocí.
- **Testy, kvízy** – účelem tohoto prostředku je zjištění dosavadních znalostí.
- **Čtený text** – tímto prostředkem dosáhneme přesného předání informací žákům, které chceme, aby obdrželi. Důležitý je přednes čteného textu. Pokud je text přednášen monotónně výsledek může být zcela opačný. Důležité je, aby čtený text byl předem kvalitně připraven. Tím dosáhneme žádoucího efektu, správnému porozumění ze strany žáků.
- **Přednáška** – nepoužíváme přednášku jako jeden z hlavních prostředků programu. V případě adaptačních kurzů můžeme zvolit tento prostředek např. při představení systému pro studenty vysokých škol, který budou studenti vysokých škol používat při studiu (Pelánek, 2010).

3.4 Participace účastníků na adaptačním kurzu

V úvodu této kapitoly se zaměříme na vymezení pojmů *participace* a *účastník*. Slovní spojení *adaptační kurz* jsme popsali v kapitole 2.

Participace neboli *podílení se* rozdělují ve své knize Průcha, Walterová a Mareš (2001) takto:

- **Participace ve vzdělávání** – (ang. *participation in education*) jedná se o podíl subjektů z globálního populačního celku, kteří se účastní různou formou, druhem, stupni na vzdělávání (srov. Průcha, 1999).
- **Participace rodičů** – myšleno vztah rodič se školní institucí
- **Participace žáků** – jedná se o aktivní účast žáků v procesu vzdělávání.

V některých školách se žáci podílí na vytváření pravidel života školy, cílech a obsahu vzdělávání.

Účastník adaptačního kurzu je de facto každý, kdo je na kurzu přítomen: instruktor, žák, zdravotník, učitel, kuchařky a správce objektu, ve kterém je kurz realizován apod. Všichni zmiňovaní jsou důležitou součástí *adaptačního kurzu*, bez nich by se kurz realizovat nemohl. My se dále zaměříme na účastníky, kvůli kterým je kurz realizován, tedy na žáky a třídního učitel (popř. další učitelé).

U *participace žáků* na výchově a vzdělávání je nutné si uvědomit, proč chceme, aby se žáci podíleli. Podílení se na rozhodování a vytváření programu vzdělávání a výchovy je u žáků důležitým předpokladem k tomu, aby si osvojili roli samostatného, zodpovědného a nezávislého člena společnosti (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková & Pavlíková, 2002). Participační přístup umožňuje žákům v určitém rozsahu podílet se na svém vlastním vzdělávání a výchově. Tento přístup u žáků rozvíjí: odpovědnost za vlastní jednání, získají dovednosti spojené s plánováním a rozhodováním. Žáci se naučí přijímat zodpovědnost za určité části vzdělávání a výchovy pro celou skupinu. Na částech, na kterých se žáci podílí si osvojí schopnosti spojené s organizací a odpovědností za činnost instituce (Pávková, Hofbauer, Hrdličková & Pavlíková, 2002). Ve školních institucích můžeme nalézt participační přístup například v činnosti školských žakovských Parlamentů. Někteří pedagogové využívají participačních přístupů přímo ve výuce.

Pokud se zaměříme na participaci na adaptačním kurzu, můžeme vycházet z 8 stupňů participace dle Pávkové (2002):

1. stupeň - MANIPULATIVNÍ – účastník se na přípravě programu celého kurzu nebo části programu (aktivitě) nepodílí, program řídí pouze instruktor (popř. pedagog)
2. stupeň – DEKORATIVNÍ – účastníci se mohou na programu kurzu nebo jeho části podílet, ale do průběhu nezasahují
3. stupeň – FORMÁLNÍ – účastník je součástí týmu pro přípravu programu kurzu (aktivity), avšak program je stále v režii instruktora (popř. pedagoga)
4. stupeň – DOSPĚLÍMI STANOVENÁ, ALE INFORMOVANÁ ÚČAST – instruktor (popř. pedagog) respektuje názor účastníků, ale program kurzu stále řídí sám
5. stupeň – DOSPĚLÍMI STANOVENÁ, ALE ÚČASTNÍKY KONZULTOVANÁ – instruktor (popř. pedagog) program řídí, ale konzultuje jeho obsah s účastníky
6. stupeň – INICIOVANÁ VEDOUCÍM, ALE ROZHODUJÍ ÚČASTNÍCI SPOLEČNĚ S VEDOUCÍM - instruktor (popř. pedagog) program připravuje coby vedoucí, ale v závěrečné fázi rozhoduje společně s účastníky
7. INICIOVANÁ A ŘÍZENÁ ÚČASTNÍKY – program, který vymýšlí i řídí samotní účastníci
8. ÚČASTNÍKY INICIOVANÁ, ROZHODNUTÍ SPOLEČNĚ S VEDOUCÍM – účastníci program vymýšlí, rozhodují společně s instruktorem (popř. pedagogem)

3.4.1 Participace třídních učitelů

Nyní se soustředíme na *participaci* pedagoga (třídního učitele) na *adaptačním kurzu*. Bohužel není v odborné literatuře zdroj, který by přesně definoval možnosti *participace*. V kapitole 2 jsme si představili, jaké jsou cílové skupiny pro *adaptační kurz*. Jednou z nich byla skupina žáků pátých tříd prvního stupně základní školy, která přechází do třídy šesté na druhém stupni základní školy. Zbývá nám tedy třídní učitel v roli účastníka kurzu. Tuto skupinu nyní podrobněji rozebereme v souvislosti *participace* pedagoga. Třídní učitel výše zmíněné skupiny žáků je podstatnou součástí nově vzniklého třídního kolektivu. Důležité je zodpovědět si, v čem má být adaptační kurz nápomocen třídnímu učiteli a třídnímu kolektivu šesté třídy ZŠ. Třídní učitel se především s žáky třídy seznámí. Postupně spolu pracují na ukotvení vztahů. *Adaptační kurz* je vhodným nástrojem k poznání žáků, pokud třídní učitel využije potenciál *adaptačního kurzu* a nepodcení jeho důležitost. Mnohdy není na *adaptačním kurzu* přesně definovaná role třídního učitele, proto není jasný ani cíl kladený v souvislosti s třídním učitelem.

Pro účely této práce jsme vytvořili tři možnosti participace třídního učitele v roli účastníka na adaptačním kurzu. Inspirovali jsme se osmi stupni participace (viz. kapitola 3.4). Výzkumná část vychází z těchto tří možností participace třídního učitele.

- 1) **Přímí účastník** - participace na programu ve stejné dimenzi jako žáci – třídní učitel absolvuje program adaptačního kurzu společně s žáky jako přímý účastník
- 2) **Nepřímí účastník** - participace na programu v roli „diváka“ – třídní učitel se programu neúčastní společně s žáky, pouze má možnost sledovat žáky při programu
- 3) **Realizátor** - participace na realizaci a přípravě programu – třídní učitel se buď intenzivně nebo částečně podílí na přípravě a samotné realizaci programu

Těmito třemi možnostmi *participace* třídního učitele na *adaptačním kurzu* se podrobněji budeme zabývat ve výzkumné části této práce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky

4.1 Výzkumný problém

V teoretické části jsme se detailně zaměřili na metodologii přípravy adaptačních kurzů. V odborné literatuře můžeme najít mnoho doporučení zaměřených na účastníky těchto programů, ovšem jako účastník je většinou brán pouze žák. V diplomových pracích, kde se autoři věnují problematice adaptačních kurzů (např. Mokrá, 2011) jsem našla pouze zmínky o roli pedagoga na adaptačních popř. zážitkových kurzech, které jsou realizovány v duchu „startovacích kurzů“ pro nově vznikající kolektivy.

Ve výzkumné části se budeme zabývat problematikou adaptačních kurzů na základní škole, konkrétně v šestých ročnících. V souvislosti právě s participací třídního učitele na *adaptačním kurzu* a jeho poznávání kolektivu žáků. V teoretické části, jsme hovořili o tom, proč se adaptační kurzy v šestých ročnících na základní škole realizují. Musíme upozornit na odlišnost adaptačních kurzů právě na základní škole. Mohlo by se zdát, že adaptační kurz není určen pro šesté ročníky základních škol. Není pravidlem, že se utváří nový kolektiv žáků, tudíž nedochází k nutnosti seznámení se. Zbývá nám tedy pedagog – nový třídní učitel. Ten žáky nezná a žáci neznají jeho. Mnohdy dochází ke zkreslenému pohledu žáků na osobnost nového třídního učitele v důsledku převzetí názorů od starších spolužáků, kteří již s daným učitelem mají zkušenost. Zaměříme se tedy především na třídní učitele jako na účastníky *adaptačního kurzu* a budeme zkoumat především jaký vliv na poznání žáků třídním učitelem má cílená participace (tři možnosti participace viz. kapitola 3.4.1) třídního učitele na *adaptačním kurzu*.

4.2 Cíle výzkumu

Cílem této práce je prozkoumat možnosti participace třídního učitele na *adaptačním kurzu*. Pokusíme se zjistit, který ze tří druhů participace je vhodný zvolit při realizaci *adaptačního kurzu* pro šesté ročníky základní školy, když vezme v potaz, že cílem takového kurzu je poznání žáků třídním učitelem.

Na základě teoretických předpokladů jsme stanovili následující výzkumné cíle:

- 1) Popsat zkušenost třídního učitele s adaptačním kurzem.
- 2) Zjistit, jak vnímá třídní učitel adaptační kurz jako prostředek k poznání kolektivu.
- 3) Zjistit jakým způsobem ovlivňuje míra participace účasti třídního učitele (na programu adaptačního kurzu) jeho poznání třídního kolektivu.
- 4) Zjistit, jak ovlivnila míra participace třídního učitele na adaptačním kurzu jeho vztah k třídnímu kolektivu.

4.3 Výzkumné otázky

Pro snadnější uchopení výzkumného záměru formulujeme následující výzkumné otázky a podotázky, které vyplívají ze zvolených cílů, a které se stanou základem výzkumného šetření. Respondentům byly předloženy otázky (viz. příloha 1).

- 1) Jaký má vliv míra participace třídního učitele na adaptačním kurzu na poznání žáků třídním učitelem?
- 2) Jaký význam přikládá třídní učitel adaptačnímu kurzu?
 - a. Jaká je zkušenost třídního učitele druhého stupně základní školy s adaptačním kurzem?
- 3) Jaký vliv má zkušenost třídního učitele s adaptačním kurzem na poznání kolektivu žáků?

5 Metodologický rámec

5.1 Výzkumná metoda

Pro vytvoření výzkumu této práce zvolíme design kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy dat. Ke sběru dat využijeme polo-strukturovaný rozhovor, který jsme pro účely této práce vytvořili.

5.1.2 Kvalitativní výzkum

Charakteristika kvalitativního výzkumu je založená na těchto znacích: je založen na fenomenologické filosofii, data jsou pořizována v přirozeném prostředí pro dotazované, důraz je kladen na zkoumání jevů očima aktérů. Mezi hlavní metody patří zúčastněné pozorování, rozhovory, případové studie aj. Kvalitativní výzkum se začal hojně využívat od 60. let 20. století (Průcha, Walterová & Mareš, 2001). Miovský (2006) ve své knize uvádí, že kvalitativní výzkum je ve vědách takovým přístupem, který využívá hlavně principů založených na jedinečnosti a neopakovatelnosti. Nejrozšířenějším pojetím využití metod tohoto výzkumu je dle Dezina a Linconlnové (in Miovský, 2006) v těchto čtyřech základních situacích:

1. předvýzkum či orientační výzkum
2. ověření, doplnění nebo prohloubení výsledků statistické analýzy
3. zhodnocení metod či dopadů nějakého výzkumného projektu
4. samostatný výzkumný projekt, jehož povaha vyžaduje užití výhradně kvalitativních metod.

Tato práce se pohybuje na pomezí předvýzkumu (orientačního výzkumu) a samostatného výzkumného projektu.

5.1.3 Polo-strukturovaný rozhovor (interview)

Rozhovory jsou jedny z nejvyužívanější metody při sběru dat u kvalitativního výzkumu. Mohou být nestrukturované, strukturované nebo polo-strukturované. U polo-strukturovaných rozhovorů si předem připravíme témata, která by měla být obsažená v rozhovorech. Během kvalitativního polo-strukturovaného rozhovoru se předpokládá navázání určitého přátelského vztahu mezi informantem a dotazujícím (Průcha, 2009). V polo-strukturovaného rozhovoru je možné a mnohdy žádoucí pracovat s otázkami. Je tedy

nutné vytvořit tzv. jádro interview, což je minimální počet otázek, které budeme respondentovi pokládat a tyto otázky můžeme obohatovat o další tzv. doplňující otázky tak, abychom dosáhli co nejpřesnějšího sběru dat (Miovský, 2006).

5.2 Výzkumný soubor

V kvalitativním výzkumu se jedná o identifikaci vhodných respondentů disponujících potřebnými charakteristickými znaky týkajícími se zkoumané oblasti (Průcha, 2009). Při výběru respondentů, platí dvě základní pravidla: vhodnost a adekvátnost. Na základě této skutečnosti jsem pro výběr vhodných respondentů stanovila tyto kritéria:

- 1) Respondent je pedagogem na základní škole.
- 2) Respondent je třídním učitelem v šestém ročníku základní školy.
- 3) Respondent absolvoval v roli třídního učitele s kolektivem žáků adaptační kurz.
- 4) Každý respondent na základě absolvování adaptačního kurzu splňuje pouze jednu možnost participace, který jsme pro tuto práci navrhly.

Kvalitativní výzkumy obvykle pracují s malým množstvím respondentů, ale s velkým množstvím dat, která většinou pochází z hloubkových rozhovorů. Jejich počet není nijak omezen, pouze se držíme nutnosti získání dostatku informací pro nasycený a bohatý popis (Průcha, 2009). Výzkumný soubor se tedy skládá ze tří pedagogů, kteří jsou třídními učiteli v šestém ročníku základní školy a absolvovali s kolektivem žáků adaptační kurz. Liší se druhem participace, pohlavím (dvě ženy, jeden muž) a výrazně se liší délkou praxe (6 let, 10 let, 26 let).

5.3 Sběr a způsob analýzy dat

Po vzájemné dohodě s respondenty proběhl sběr dat v místě jejich pracoviště. Respondenti byli dotázáni, zda pro ně prostředí je příjemné a všichni respondenti projevili spokojenost a pocit bezpečí. Schůzky s respondenty, během nichž proběhl rozhovor (viz. příloha 1), trvaly 50 – 60 minut. Čas strávený s respondenty se odvíjel od jejich tendencí více či méně hovořit. Dále byli respondenti seznámeni s faktickými skutečnostmi týkajícími se jejich anonymity ve výzkumu. Všechny rozhovory jsou doslovně přepsané v programu

Word Office. Počítačový program Atlas.ti.⁹ nám pomohl při vytváření kódů. Respondenti byli přiřazeni k jednotlivým možnostem participace (viz. kapitola 3.4). Toto rozdělení vycházelo z kritérií výběru respondentů. Po celou dobu analýzy dat je ponecháno rozdělení:

respondent 1 – participace 1

respondent 2 – participace 2

respondent 3 – participace 3

Na základě rozdělení možností participace, kterou jsme pro tento výzkum vytvořili:

- 1) **Přímí účastník** - participace na programu ve stejné dimenzi jako žáci – třídní učitel absolvuje program adaptačního kurzu společně s žáky jako přímý účastník
- 2) **Nepřímí účastník** - participace na programu v roli „diváka“ – třídní učitel se programem neúčastní společně s žáky, pouze má možnost sledovat žáky při programu
- 3) **Realizátor** - participace na realizaci a přípravě programu – třídní učitel se buď intenzivně nebo částečně podílí na přípravě a samotné realizaci programu

Vzniklé kódy v programu Atlas.ti jsme dále řadili do kategorií a podkategorií. Při procesu zařazování kódů do kategorií se vynořil proces, při kterém vznikaly názvy kategorií. Ty vycházely z kódů dat. Do každé kategorie jsme zařadili kódy, které odpovídaly dané kategorii. Počet kódů ze všech tří rozhovorů je šedesát. Při vytváření kategorií jsme některé kódy ještě rozdělili a vzniklo celkem přes sto kódů. Při vytváření kódu jsme se snažili o nevyjímání souvislostí z kontextu, proto jsme kodovali spíše celé věty. Pro popis jednotlivých kódů a kategorií uvádíme doslovné citace respondentů. Ponechávali jsme slangové výrazy, které respondenti používali, z důvodů zachycení autenticity.

⁹ jedná se o počítačový softwarový program určený pro zpracovávání kvalitativní analýzy, nabízí mnoho nástrojů pro práci s nestrukturovanými daty (volně dle User's Manual for Atlas.ti 5.0, 2004)

5.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

S veškerými daty, je nakládáno dle obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR). Před začátkem každého rozhovoru byli respondenti vyzváni k udělení souhlasu s nahráváním rozhovoru pro účely této práce. Respondenti byli informováni o skutečnosti, že jejich jména a osobní údaje nebudou v práci zveřejněny. Jména dotazovaných v rozhovorech jsou nahrazeny oslovením respondent 1 – 3.

6 Výsledky

6.1 Popis jednotlivých kategorií

V této kapitole se budeme věnovat popisu jednotlivých kategorií a jejich podkategorií. U každé kategorie a podkategorie je uvedena ukázka doslovných citací respondentů týkajících se dané kategorie či podkategorie.

Kategorie: Profese

Kódy obsažené v této kategorii, popisují profesi respondentů.

Respondent 1 – participace 1: „*Jsem učitelem na základní škole, na druhém stupni. Učím matematiku a informatiku*“

Respondent 2 – participace 2: „*Jsem učitelkou na základní škole v šestém ročníku a mám třídnictví.*“

Respondent 3 – participace 3: „*Jsem učitelkou na základní škole v šesté třídě, a zároveň jsem třídní učitelka, učím matematiku, přírodopis*“

Podkategorie: Motivace

Tato podkategorie obsahuje kódy, které vypovídají o motivaci, jež vedla respondenty k volbě profese.

Respondent 1 – participace 1: „*Na fakultě strojní jsem potkal pana prof. Kulicha z katedry matematiky. Ten mě matematikou nadchnul a ukázal mi, jak může být matika zajímavá, zábavná a vlastně jednoduchá. Následovala tudíž jediná možnost. Stát se učitelem matiky.*“

Respondent 2 – participace 2: „*Často jsem si jako malá holka hrála na učitelku. A přišlo mi to jako nejlepší věc na světě. A drželo se mě to celý život.*“

Respondent 3 – participace 3: *„Mojí největší inspirací byl můj učitel matematiky na základce, i proto učím, co učím. Matematiku a přírodopis.“*

Podkategorie: Vztah k profesi

V podkategorii Vztah nalezneme kódy, které obsahují osobní vztah respondentů k jejich profesi.

Respondent 1 – participace 1: *„Beru to jako koníček. Tudiž se do práce těším“*

Respondent 2 – participace 2: *„Kladný. Práce mě baví.“*

Respondent 3 – participace 3: *„Já si myslím, že je to čím dál lepší, já jsem hned po vejšce dostala třídnictví v devítce, takže to pro mě bylo buď a nebo. Buď to dám nebo učit už nikdy nebudu. Stalo se to první, a po tolika letech co učím, je to čím dál tím kladnější vztah. Práce je i můj koníček.“*

Kategorie: Zkušenosti

Tato kategorie obsahuje kódy, které nám ukazují zkušenosti respondentů v jejich profesi. Zkušenost je měřené dle délky setrvání v profesi respondentů.

Respondent 1 – participace 1: *„Učím již 7 rokem.“*

Respondent 2 – participace 2: *„učím 8 let“*

Respondent 3 – participace 3: *„Učím už skoro 20 let.“*

Podkategorie: Zkušenosti s třídnictvím

Tato podkategorie obsahuje kódy, ve kterých můžeme vidět specifické zkušenosti z oblasti třídního učitele.

Respondent 1 – participace 1: *„Jsem podruhé třídním. Tudiž jsem třídním učitelem byl již 8 let, pokaždé jsem vedl třídu od 6 třídy do 9 třídy.“*

Respondent 2 – participace 2: *„V současné době vedu jako třídní učitelka na ZŠ druhou třídu.“*

Respondent 3 – participace 3: *„Myslím si, že šest...nejsem si jistá, tudiž už jsem odučila minimálně 24 let v roli třídní učitelky.“*

Kategorie: Specifikace kolektivu žáků – osobní pohled

V této kategorii jsou kódy, které obsahují osobní pohled respondenta na kolektiv žáků ve třídě, u které jsou nyní třídním učitelem.

Respondent 1 – participace 1: *„Jsou zde skupinky vícero druhů. Dle nadání a prospěchu. Další skupina je chlapci vs. Dívky. Pak již individuální kamarád / nekamarád.“*

Respondent 2 – participace 2: *„Pokud někdo někomu ubližuje, dokážou jako celek ihned reagovat a okamžitě vše slovně zdůvodnit. Nespátřuji nějaké velké rozepře v kolektivu, třída je rozdělení na skupinky, někdo se kamarádí víc někdo míň, ale nelze říct, že by mezi skupinkami panovala nevráživost.“*

Respondent 3 – participace 3: *„Ikdyž se na začátku moc neznali a vymezovali si svoje území ve třídě, tak postupem času jsou opravdu skvělá parta. Nikdy se nám ve třídě neobjevila šikana, ani jiné podobné jevy. Je to opravdu dobrá třída, menší konflikty jasně že jsou, ale vždy se vyřeší a vzduch ve třídě spíše čistí. Vzájemně si pomáhají, a to i v případě, kdy v kolektivu je žák se specifickými potřebami a je u něj asistent, tak i v tomto případě se nikdy neobjevili známky nepřátelství vůči tomuto žákovi.“*

Kategorie: Specifikace kolektivu žáků – obecné informace

V této kategorii jsou kódy, které obsahují obecný popis kolektivu žáků třídy. Respondenti popisují faktické informace o třídě, ve které jsou momentálně třídním učitelem.

Respondent 1 – participace 1: *„Třída je v počtu 16 dívek, 9 chlapců.“*

Respondent 2 – participace 2: *„Svoji třídu 6. ročník znám od září 2018. Ve třídě je 10 chlapců a 11 dívek.“*

Respondent 3 – participace 3: *„Ve třídě mám 8 chlapců a 9 dívek.“*

Kategorie: Adaptační kurz

Tato kategorie obsahuje kódy, ve kterých nalezneme názory respondentů týkající se adaptačního kurzu v obecné rovině.

Respondent 1 – participace 1: *„Možnost co v nejkratším čase a intenzivním působení poznat jeden druhého.“*

Respondent 2 – participace 2: *„Adaptační kurz je pro nového třídního učitele obrovským přínosem pro poznání jednotlivých žáků mimo výuku – povahové vlastnosti, chování, žáků, reakce na pochvalu nebo na napomenutí, spolupráce v kolektivu, ochota*

plnit jednotlivé úkoly, rodinné prostředí, zájmy žáků, stravovací návyky, obliba v kolektivu, vztah k novému učiteli, ochota plnit příkazy učitele.“

Respondent 3 – participace 3: *„Super věc, která hodně pomáhá nejen mě ale i dětem. V rámci adaptáku se neformálně poznáme, rozbouráme mantinely která mezi nás může stavět vyučování a je to super.“*

Podkategorie: Hodnocení adaptačního kurzu

V této podkategorii nalezneme kódy, ve kterých respondenti hodnotí adaptační kurz ve smyslu prospěchu v jejich práci s kolektivem žáků.

Respondent 1 – participace 1: *„Hodnotím jako velké plus pro rozjezd nové skupiny žáků na II. stupni ZŠ.“*

Respondent 2 – participace 2: *„Adaptační kurz hodnotím jednoznačně kladně. Myslím, že adaptační kurz by měl být součástí vzdělávání každého nového kolektivu. Nebo alespoň v případě, že třída dostane nového třídního učitele, pro něj to je určitě přínos, v tom, jak se začlenit do kolektivu dětí, které už spolu nějaké roky fungují.“*

Respondent 3 – participace 3: *„Rozhodně kladně, je to super věc, která pomáhá učiteli poznat žáky, neformálně, kdy učitel není od začátku jasně na pomyslném stupínku před žáky, ale v teplákách a v pohodové atmosféře, žáci si mohou uvědomit, že učitel je také jen člověk a může s ním být i legrace. Učitel se dozví plno zajímavého z osobního života a minulosti od žáků. Je to opravdu super věc, která pomáhá učiteli zvládnout start s novou třídou.“*

Podkategorie: Iniciativa pro adaptační kurz

V této kategorii najdeme kódy, které obsahují informace o tom, z čí iniciativy respondenti absolvovali adaptační kurz se „svou“ třídou.

Respondent 1 – participace 1: *„Tento kurz do naší školy přinesl školní psycholog.“*

Respondent 2 – participace 2: *„V naší škole zavedl adaptační kurzy školní psycholog a paní ředitelka je ustanovila povinnými pro všechny šesté třídy, každý rok.“*

Respondent 3 – participace 3: *„S tím, že je nutné s dětmi podniknout adapták jsem přišla já asi před 6ti lety. Předtím adaptáky u nás ve škole nebyly.“*

Podkategorie: Přínos adaptačního kurzu

V této kategorii nalezneme kódy, které obsahují přínos adaptačního kurzu z pohledu respondentů.

Respondent 1 – participace 1: *„Nekompromisně. S třídou, se kterou jsem nezažil AK jsme si k sobě nacházeli déle cestu. Poznávání trvalo déle. AK byl urychlení všeho, co by jinak trvalo třeba půl roku. Jde hlavně o přístup učitele.“*

Respondent 2 – participace 2: *„Na 100 %. Ve volných chvílích programu jsem s dětmi trávila čas abych je i osobně poznala, nejen z pozice pozorovatele při aktivitách, kterých se účastnili. Ano. Rozdíl vidím velký, díky AK jsem se s dětmi velmi spřátelila a děti si ode mě nemusí držet odstup, jako od některých kolegů. Pobyt s dětmi strávený mimo prostory školy byl opravdu velmi odlišný, dobře jsme se poznali a zbořili jsme hranice mezi sebou. Když jsem vedla třídu jako třídní učitel předtím a adaptační kurz jsme nezažili, tak zpočátku mezi námi panovala divná atmosféra, kdy bylo vidět, že děti neví, co ode mě mají čekat. A já jsem také déle přicházela na to, jaké děti vlastně ve třídě mám.“*

Respondent 3 – participace 3: *„Adapták mi hodně pomohl k tomu, abych viděla chování žáků mimo zdi školy. Děti se chovají opravdu jinak a měla jsme k nim lepší cestu než jen ve školním prostředí. Práce s dětmi, které nebyli na adaptačním kurzu je vždy o něco složitější, protože do určité míry jsou krátkodobě mírně vyčleněné z kolektivu, než odezní zážitky dětí z adaptáku a jejich neustále sdílení. Pokud myslíte celé třídy a rozdíl mezi třídou s adaptákem a třídou bez adaptáku, tak určitě se třídou, se kterou jsem absolvovala adaptační kurz, tak jsme si bliž jako lidé. Je mezi námi alespoň z mojí strany trochu kamarádství nejen vztah kantor žák.“*

Kategorie: Poznávání kolektivů bez prožití adaptačního kurzu

V této kategorii nalezneme kódy, které obsahují metody a postupy poznávání kolektivu žáků respondenty. Jedná e o kolektivy žáků, se kterými adaptační kurz neprožili.

Respondent 1 – participace 1: *„Co nejvíc stráveného času s kolektivem. A rozhovorem po cestě do kina či divadla (v autobuse, vlaku) se dozvíte o dětech a jejich okolí nejvíce.“*

Respondent 2 – participace 2: *„Žádnou cestu k poznávání jsem si předem nevytyčila. Pracovala jsme s tím, co přicházelo, dopředu jsme si neplánovala nic.“*

Respondent 3 – participace 3: „už na škole v přírodě jsem si spontánně zařadila aktivity, které jsme považovala za nutné aby děti absolvovali, vzhledem k tomu abychom se co nejvíce poznali před nástupem na naší společnou cestu“

Kategorie: Uvědomění participace

V této kategorii nalezneme kódy obsahující vnímání a uvědomění své úlohy na adaptačním kurzu.

Respondent 1 – participace 1: „Nevím jaká byla přesně moje úloha. Ale zúčastnil jsem se programu ve stejné pozici jako kdybych byl o 17 let mladší a říkal starší paní “Paní učitelko...?!??”

Respondent 2 – participace 2: „Dohlížela jsem na chování žáků a vykonávala jsme noční dozor.“

Respondent 3 – participace 3: „Vzhledem k tomu, že jsem adaptační kurz připravovala, tak jsem měla vícero rolí – organizátor, realizátor.“

Podkategorie: Spokojenost s participací

V této podkategorii jsou kódy, které obsahují spokojenost respondentů s jejich úlohou na adaptačním kurzu.

Respondent 1 – participace 1: „Nezměnil bych ji. Ve stejné roli na úrovni žáků to bylo fajn.“

Respondent 2 – participace 2: „Vzhledem k tomu, že jsem jiný typ adaptačního kurzu nezažila, nedokážu posoudit, zda bych něco změnila nebo ne. Ale velmi mě to táhlo si s dětmi také zahrát nějakou hru“

Respondent 3 – participace 3: „Ne, vzhledem k tomu, že jsme si adapták připravovali sami, tak jsem spokojená s tím, jakou roli a úlohu na něm mám.“

Kategorie: Přenesení zkušenosti do praxe

V této kategorii nalezneme kódy, které obsahují přínos adaptačního kurzu pro respondenty, který využívají při práci s kolektivem žáků.

Respondent 1 – participace 1: „Tuto skutečnost si ani neuvědomuji. Avšak někdy se mi stane, že si na adaptační kurz vzpomenu v situacích, ve kterých si nevím rady, jak dál. Když se třeba něco ve třídě děje.“

Respondent 2 – participace 2: „Vím, jakým způsobem mám řešit konflikty žák – učitel a žák a žák. Na AK jsem mohla vidět, jak žáci reagují na určité situace a dost často ve škole reagují stejně a už vím, jak s kterými žáky pracovat.“

Respondent 3 – participace 3: „Určitě, každá zkušenost s dětmi je pro mě velmi důležitá, a určitě s tím co o dětech zjišťuji během školního roku, při vyučování, výletech, adaptáku tak s tím pracuji do budoucna. Na adaptáku ej výhoda ta, že mohu postavit aktivity tak, abych přesně zjistila, to o dětech, co potřebuji.“

6.1.1 Paradigmatický model

Abych docílila určité vztahovosti mezi kategoriemi, použila jsem jednu z metod zakotvené teorie – paradigmatický model. Vytvořila jsem paradigmatický model dle Strausse a Corbinové (1999). Jedná se o model čistě schématický. Při tvorbě modelu jsem pracovala s pojmem adaptační kurz jako s nástrojem pedagoga, který je účelně používán k vytvoření pozitivního vztahu s kolektivem žáků.

A. Příčinné podmínky:	podmínky, zkušenosti
B. Jev:	poznávání, participace
C. Kontext:	adaptační kurz
D. Intervenující podmínky:	přístup pedagoga
E. Strategie jednání a interakce:	kolektiv žáků, motivace
F. Následky:	přenesení do praxe, přínos

tabulka 1, paradigmatický model

6.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaký má vliv míra participace třídního učitele na adaptačním kurzu na poznání žáků třídním učitelem?

K této výzkumné otázce se váže kategorie *spokojenost*, ve které můžeme vidět určitý náznak částečné nespokojenosti od respondenta 2, který se váže k participaci 2

(role pedagoga je čistě v rovině pozorovatele viz. kapitola 3.4) kdy respondent uvádí: „*Ale velmi mě to táhlo si s dětmi také zahrát nějakou hru*“, což můžeme vnímat jako potenciální pokles atraktivity zvolené participace pedagoga na adaptačním kurzu. Respondent 1 i respondent Š se vyjádřili v této souvislosti kladně a hodnotí svou roli na adaptačním kurzu jako přínosnou a neměnili by ji. Co se týče poznání kolektivu žáků skrze vybranou participaci respondent 2 uvedl: „*Ve volných chvílích programu jsem s dětmi trávil čas, abych je i osobně poznala, nejen z pozice pozorovatele při aktivitách, kterých se účastnili*“, což nás může vést k otázce, která se týká přístupu pedagoga a jeho zájmu na poznání žáků. Respondent 1 uvedl: „*Adaptační kurz byl urychlením všeho, co by jinak trvalo třeba půl roku. Jde hlavně o přístup učitele*“, můžeme se domnívat, že zvolený druh participace za účelem poznání kolektivu žáků byl přínosným. Respondent 3 uvedl: „*Adapták mi hodně pomohl k tomu, abych viděla chování žáků mimo zdi školy. Děti se chovají opravdu jinak a měla jsme k nim lepší cestu než jen ve školním prostředí*“, opět můžeme vidět spokojenost ze strany respondenta vzhledem k poznání kolektivu žáků.

Jaký význam přikládá třídní učitel adaptačnímu kurzu?

- a. Jaká je zkušenost třídního učitele druhého stupně základní školy s adaptačním kurzem?

Z výpovědí respondentů během rozhovoru vyplývá, že nahlížení respondentů na pojem adaptační kurz je pozitivní. Respondent 1 uvádí: „*Hodnotím jako velké plus pro rozjezd nové skupiny žáků na II. stupni ZŠ.*“, respondent 2 uvádí: „*Adaptační kurz je pro nového třídního učitele obrovským přínosem pro poznání jednotlivých žáků mimo výuku – povahové vlastnosti, chování, žáků, reakce na pochvalu nebo na napomenutí, spolupráce v kolektivu, ochota plnit jednotlivé úkoly, rodinné prostředí, zájmy žáků, stravovací návyky, obliba v kolektivu, vztah k novému učiteli, ochota plnit příkazy učitele.*“, respondent 3 uvádí: „*„Super věc, která hodně pomáhá nejen mě ale i dětem. V rámci adaptáku se neformálně poznáme, rozbíráme mantinely která mezi nás může stavět vyučování a je to super.*“. Z těchto výpovědí můžeme význam přikládaný respondentem vyhodnotit jako pozitivní, přínosný.

Pokud se držíme hodnocení zkušenosti respondentů s adaptačním kurzem a postačí nám fakt, že všichni respondenti mají zkušenost s adaptačním kurzem ve smyslu

absolvování s rozdílem druhu participace, tak z pohledu hodnocení zkušenosti respondentů s adaptačním kurzem mají respondenti různorodý pohled. Pro ucelený pohled musíme pracovat s faktickými rozdílnostmi. Každý z respondentů absolvoval adaptační kurz s rozdílným počtem třídních kolektivů, každý z respondentů měl na adaptačním kurzu jinou roli, tudíž není možné shrnout v kontextu hodnocení zkušenosti veškeré výpovědi společně. Všichni respondenti hodnotí adaptační kurz jako pozitivní prostředek k poznání kolektivu žáků.

Jaký vliv má zkušenost třídního učitele s adaptačním kurzem na poznání kolektivu žáků?

Respondent 1 uvedl: „*Tuto skutečnost si ani neuvědomuji. Avšak někdy se mi stane, že si na adaptační kurz vzpomenu v situacích, ve kterých si nevím rady, jak dál. Když se třeba něco ve třídě děje.*“ Z této výpovědi bychom mohli předpokládat, že adaptační kurz má určitý vliv na poznávání žáků. Respondent 2 uvádí: „*Vím, jakým způsobem mám řešit konflikty žák – učitel a žák a žák. Na AK jsem mohla vidět, jak žáci reagují na určité situace a dost často ve škole reagují stejně a už vím, jak s kterými žáky pracovat.*“, z této citace je zřejmé, že adaptační kurz má z pohledu respondenta velký vliv na rozpoznávání potřeb žáků. Respondent 3 uvádí: „*na adaptáku ej výhoda ta, že mohu postavit aktivity tak, abych přesně zjistila, to o dětech, co potřebuji*“. Citace od oslovených respondentů nám ukazují, jak vnímají vliv zkušenosti z adaptačního kurzu. Zkušenost s adaptačním kurzem ze strany respondentů má vliv na rozpoznávání potřeb žáků. Zkušenosti dále využívají při řešení needukační činnosti během vzdělávání.

7 Diskuse

Ve výzkumné části jsme se zaměřili pouze na třídní učitele jako na účastníky adaptačního kurzu. Obecným cílem výzkumu bylo zjistit možný vliv předem stanovené participace třídního učitele na adaptačním kurzu na poznání kolektivu žáků. Z výzkumu vyvstalo několik důležitých faktů. U respondenta 2, který svou roli na adaptačním kurzu splňoval 2. možnost participace – *Nepřímí účastník*, můžeme vidět náznak nespokojenosti se svou rolí na adaptačním kurzu. Respondent 2 uvedl: „ :,,...velmi mě to táhlo si s dětmi také zahrát nějakou hru...“. Vzhledem k tomu, že byl nedobrovolně (organizátoři s ním nekonzultovali možnosti jeho participace) postaven do role dozorujícího pedagoga, tak za pomoci vlastní iniciativy, hledal během kurzu jiné možnosti, jak se se žáky lépe poznat: „*ve volných chvílích programu jsem s dětmi trávil čas abych je i osobně poznala, nejen z pozice pozorovatele při aktivitách, kterých se účastnili*“. V tomto případě, role třídního učitele nespĺňovala jeho očekávání a v pozici *nepřímého účastníka* poznávání žáků bylo z pohledu třídního učitele poznávání žáků nedostatečné.

Dále z výpovědí respondentů vyplývá, že adaptační kurz je přínosný. Přínos shledávají převážně v interakci mezi žáky. Na adaptační kurz nahlíží jako na prostředek primárně určený pro žáky. Chybějící počáteční komunikace o možné participaci třídních učitelů ze strany organizátorů kurzů nenabízí třídním učitelům prostor pro vyjádření vlastních potřeb směrem k poznávání žáků. Velmi důležitým aspektem výzkumu byl přístup pedagoga k vykovávající profesi. Všichni respondenti uvádějí, že práce je pro ně zároveň koníčkem. Profese pedagoga je baví. Pokud při přípravě adaptačního kurzu pracuje s modelem Flow (Czikszenmihalyiho, 2003) program účastníky baví. Tím může být ovlivněný pozitivní pohled respondentů na adaptační kurz. Limitem této práce byl tedy chybějící třídní učitel, který by hodnotil adaptační kurz negativně. Ovšem negativní pohled třídního učitele na adaptační kurz nemusí nutně ovlivnit poznávání žáků.

Práce přináší nový pohled na smysl pořádání adaptačních kurzů v šestých ročnicích základních škol. Adaptační kurzy jsou po metodické stránce postavené převážně se zaměřením na žáky jako účastníky, i když role nového třídního učitele je zásadní pro utváření třídního klimatu a startování pozitivních vztahů a norem ve třídě. V teoretické části práce předkládáme námi navržený způsob, jakým se orientovat v tom, jakou roli či úlohu může nový třídní učitel na adaptačním kurzu mít. Ohniskem zájmu se ve výzkumné části stalo to, jak učitel poznává své nové žáky a třídu jako skupinu

v kontextu adaptačního kurzu ve třech různých způsobech jeho zapojení do realizace adaptačního kurzu. Práci nelze srovnávat s žádným již vytvořeným výzkumem, protože žádný z autorů se nevěnuje možnostem participace třídního učitele. Další směřování výzkumu by mohlo vést k rozšíření respondentů o pohled žáků na poznání třídního učitele vzhledem k dané možnosti participace.

Závěr

Cílem této práce bylo uchopit fenomén adaptační kurz jako nástroj sloužící primárně třídnímu učiteli v šestém ročníku základní školy k poznávání kolektivu žáků. V teoretické části jsme se pokusili nahlédnout na danou problematiku v co nejširším měřítku. Zaměřili jsme se na různé styly přípravy a metodologie zážitkových či adaptačních kurzů od různých autorů. Pro účely této práce jsme navrhli tři druhy participace třídního učitele na adaptačním kurzu:

- 1) Participace na programu ve stejné dimenzi jako žáci – třídní učitel absolvuje program adaptačního kurzu společně s žáky jako přímý účastník,
- 2) Participace na programu v roli „diváka“ – třídní učitel se programu neúčastní společně s žáky, pouze má možnost sledovat žáky při programu,
- 3) Participace na realizaci a přípravě programu – třídní učitel se buď intenzivně nebo částečně podílí na přípravě a samotné realizaci programu.

Ve výzkumné části popisujeme výzkumné cíle a výzkumný problém. V kapitole výzkumný problém jsme soustředili pozornost na třídní učitele v šestém ročníku na základní škole, kteří absolvovali adaptační kurz s kolektivem žáků. Přímou částí jsme se zaměřili na vliv participace třídního učitele na adaptačním kurzu v kontextu poznávání třídního kolektivu. Cílem bylo tuto danou oblast řádně prozkoumat. Dále ve výzkumné části popisujeme metodologii výzkumu. Pro účely této práce jsme využili metodu kvalitativního výzkumu, obsahovou analýzu dat. Nedílnou součástí výzkumu jsou také výzkumné otázky, detailní popis výzkumného vzorku a výsledky výzkumu. Na výzkumné otázky jsme odpověděli uspokojivě. Za přínos této práce můžeme považovat možnou odlišnost v pohledu na účastníky adaptačního kurzu, kdy jsme se nesoustředili na žáky kolektivu jako na účastníky, ale na třídní učitele jako účastníky a zkoumali přínos čistě z pohledu právě třídních učitelů. Zapojení žáků kolektivů do výzkumu by mohlo být předmětem pro další zkoumání.

Seznam použitých zdrojů a literatury

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X

DUBEC, M. Adaptační (stmelovací) soustředění (Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia.1.vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0

JIRÁSEK, I. Inzerát a název. *Gymnasion*. Olomouc, 2004, , č. 1, s. 6 – 15. ISSN 1214-603X. S

MALOTOVÁ, Z. Návrh metodiky semináře zážitkové pedagogiky pro učitele (diplomová práce). Olomouc FTK UP, 2001.

MÁSILKA, D. Zážitková pedagogika (diplomová práce).Olomouc: FTK UP, 2003. 94 s.

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006.

MOKRÁ, I. Význam adaptačních kurzů na 2. stupni ZŠ Šlapnice (diplomová práce). Brno Masarykova Univerzita, 2011.

PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. ISNB 978 – 80 – 7367 – 546 – 2 (váz.)

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4.vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

STRAUSS, S., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice. Albert, 1999.

VÁŽANSKÝ, M.(1993) Volný čas a pedagogika zážitku. 1. vyd. Brno: PdF MU, 1993. 64 s. ISBN 80-210-0428-2

VYBÍRAL, Z., ROUBAL, J., Současná psychoterapie. Praha: Portál, 2010.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Zážiteková aktivita	11
Obrázek 2 Kolbův cyklus učení.....	12
Obrázek 3 Model FLOW	14
Obrázek 4 Komfortní zóna	15

Přílohy

Příloha 1: polo-strukturovaný rozvor

- 1) Proč jste si vybrala profesi učitele na ZŠ?
- 2) Jaký máte v současnosti vztah k profesi pedagoga?
- 3) Jak dlouho učíte?
- 4) Kolik už jste vedl/a tříd, v roli třídního učitele?
- 5) Mohl/a by jste popsat vaši třídu? Mají dobré vztahy? Fungují jako celek?
- 6) Jakou cestou jste šla/šel za poznáním vašeho nového třídního kolektivu?
- 7) Co chápete pod pojmem adaptační kurz?
- 8) Hodnotíte adaptační kurz kladně/záporně z pohledu pedagoga?
- 9) Absolvovali jste s vaší nynější třídou adaptační kurz?
- 10) Z čí iniciativy jste adaptační kurz absolvovali? (ředitel, metodik, tř. učitel..)
- 11) Jaká byla vaše úloha na adaptačním kurzu?
- 12) Nyní s odstupem času změnil/a by jste svojí roli na AK?
- 13) Myslíte si, že byl AK přínosem k tomu, aby jste lépe poznal/a žáky kolektivu?
- 14) Pracujete s poznatky z AK, například při řešení konfliktů?
- 15) Zažil/a jste se všemi třídami, které jste vedl/a jako třídní učitelka adaptační kurz?
- 16) Vidíte rozdíl při práci s dětmi, se kterými jste adaptační kurz zažil/a a s dětmi, se kterými jste na adaptačním kurzu nebyl/a?

Příloha 2: ukázka rozhovoru – respondent 2

Co je vaše profese?

Jsme učitelkou na základní škole v šestém ročníku a mám třídnictví.

Proč jste si vybrala profesi učitele na ZŠ?

Často jsem si jako malá holka hrála na učitelku. A přišlo mi to jako nejlepší věc na světě. A drželo se mě to celý život.

Jaký máte v současnosti vztah k profesi pedagoga?

Kladný. Práce mě baví.

Jak dlouho učíte?

34 let mi je a učím 8 let

Kolik už jste vedl/a tříd, v roli třídního učitele?

V současné době vedu jako třídní učitelka na ZŠ druhou třídu. Dříve jsem učila na jiném typu škol (střední škola, vysoká škola).

Mohl/a byste popsat vaši třídu? Mají dobré vztahy? Fungují jako celek?

Svoji třídu 6. ročník znám od září 2018. Ve třídě je 10 chlapců a 11 dívek. Vědomostně jsou převážně na jedničkách nebo dvojkách (až na výjimky). Pokud někdo někomu ubližuje, dokážou jako celek ihned reagovat a okamžitě vše slovně zdůvodnit. Nespatřuji nějaké velké rozepře v kolektivu, třída je rozdělení na skupinky, někdo se kamarádí víc někdo méně, ale nelze říct, že by mezi skupinkami panovala nevráživost.

Co chápete pod pojmem adaptační kurz?

Adaptační kurz je pro nového třídního učitele obrovským přínosem pro poznání jednotlivých žáků mimo výuku – povahové vlastnosti, chování, žáků, reakce na pochvalu nebo na napomenutí, spolupráce v kolektivu, ochota plnit jednotlivé úkoly, rodinné prostředí, zájmy žáků, stravovací návyky, obliba v kolektivu, vztah k novému učiteli, ochota plnit příkazy učitele.

Hodnotíte adaptační kurz kladně/záporně z pohledu pedagoga?

Adaptační kurz hodnotím jednoznačně kladně. Myslím, že adaptační kurz by měl být součástí vzdělávání každého nového kolektivu. Nebo alespoň v případě, že třída dostane nového třídního učitele, pro něj to je určitě přínos, v tom, jak se začlenit do kolektivu dětí, které už spolu nějaké roky fungují.

Z čí iniciativy jste adaptační kurz absolvovali? (ředitel, metodik, tř. učitel..) V naší škole zavedl adaptační kurzy školní psycholog. Paní ředitelka je ustanovila povinné pro všechny šesté třídy.

Jaká byla vaše úloha na adaptačním kurzu?

Dohlížela jsem na chování žáků a vykonávala jsme noční dozor.

Nyní s odstupem času změnil/a byste svojí roli na AK?

Ne. Vzhledem k tomu, že jsem jiný typ adaptačního kurzu nezažila, nedokážu posoudit, zda bych něco změnila nebo ne. Ale velmi mě to táhlo si s dětmi také zahrát nějakou hru.

Myslíte si, že byl AK přínosem k tomu, abyste lépe poznal/a žáky kolektivu?

Na 100 %. Ve volných chvílích programu jsem s dětmi trávila čas abych je i osobně poznala, nejen z pozice pozorovatele při aktivitách, kterých se účastnili.

Pracujete s poznatky z AK, například při řešení konfliktů?

Ano. Víím, jakým způsobem mám řešit konflikty žák – učitel a žák a žák. Na AK jsem mohla vidět, jak žáci reagují na určité situace a dost často ve škole reagují stejně a už víím, jak s kterými žáky pracovat.

Zažil/a jste se všemi třídami, které jste vedl/a jako třídní učitelka adaptační kurz?

Ne. Tento rok jsem AK absolvovala poprvé ve své kariéře.

Vidíte rozdíl při práci s dětmi, se kterými jste adaptační kurz zažil/a a s dětmi, se kterými jste na adaptačním kurzu nebyl/a?

Ano. Rozdíl vidím velký, díky AK jsem se s dětmi velmi spřátelila a děti si odemě nemusí držet odstup, jako od některých kolegů. Pobyt s dětmi strávený mimo prostory školy byl opravdu velmi odlišný, dobře jsme se poznali a zbožili jsme hranice mezi sebou. Když jsem vedla třídu jako třídní učitel předtím a adaptační kurz jsme nezažili, tak zpočátku mezi námi panovala divná atmosféra, kdy bylo vidět, že děti neví, co ode mě mají čekat. A já jsem také déle přicházela na to, jaké děti vlastně ve třídě mám.

ABSTRAKT

TENKLOVÁ, E. *Adaptační kurz jako nástroj třídního učitele 2. stupně ZŠ k poznání třídního kolektivu*. České Budějovice 2019. Bakalářská práce. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: adaptační kurz, třídní učitel, participace, základní vzdělávání, žáci,
zážitková pedagogika, třídní kolektiv

Práce se zabývá vlivem participace třídního učitele na adaptačním kurzu na poznání kolektivu žáků. V teoretické části je věnována pozornost pojmům zážitková pedagogika a adaptační kurz. Dále popisuje různé druhy metodologií stavby adaptačního kurzu a navrhuje možnosti participace třídního učitele při jeho realizaci. Výzkumná část popisuje kvalitativní studii o 3 respondentech, kteří v roli třídního učitele absolvovali adaptační kurz se svou novou třídou při různé participaci. Výsledky výzkumu popisují, jak třídní učitelé vnímají adaptační kurz jako nástroj jejich poznání žáků a třídy jako skupiny v závislosti na jejich participaci na adaptačním kurzu.

ABSTRACT

Adaptation course as the class teacher's tool to get to know the class collective.

Key words: adaptation course, class teacher, participation, basic education, pupils,
experiential pedagogy, class group

The thesis deals with the influence of class teacher's participation on the adaptation course to the teacher's knowledge of the pupils' collective. In the theoretical part, attention is paid to the concepts of experiential education and adaptation courses. Furthermore, it describes various types of adaptation course methodologies and suggests possibilities of class teacher's participation during the course. The research part describes a qualitative study with respondents who, as a class teacher, have undergone an adaptation course with their new class. The results of the research describe how class teachers perceive the adaptation course as a tool for their knowledge of pupils depending on their participation in the adaptation course.