



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Adaptační kurzy na školách

Vypracovala: Michaela Čápková

Vedoucí práce: PhDr. Procházka Miroslav, Ph. D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích

.....

Poděkování

Velmi ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a čas, který mi během tvorby práce věnoval. Také děkuji Mgr. Radaně Kadlecové a žákům za ochotu mi věnovat jejich čas a energii pro dotazníky. Závěrem bych chtěla poděkovat i své rodině a blízkým, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá adaptačními kurzy na školách a jejich vlivem při utváření nových třídních kolektivů.

V teoretické části je pozornost věnována především na význam adaptačních kurzů, vymezení jejich nejčastějších účastníků (adolescentů) a definici zážitkové pedagogiky, která je neodmyslitelnou součástí těchto kurzů.

Ve výzkumné části jsou představeny výzkumné cíle (očekávání žáků od kurzu a jejich reflexe), zvolený výzkumný vzorek (žáci šestého ročníku Základní školy Třešť) a použitý výzkumný postup (kvantitativní výzkum ve formě dotazníkového šetření).

Klíčová slova:

Adaptační kurz, adaptace, historie, cíle, zážitek, prožitek, zkušenost, zážitková pedagogika, adolescence, sociální klima, sociální skupina, socializace, Základní škola Třešť, Hnutí Go!, Prázdninová škola Lipnice, kvantitativní výzkum.

Abstract:

The bachelor thesis deals with adaptation courses in schools and their influence on the formation of new classroom collectives.

In the theoretical part, attention is paid mainly to the meaning of adaptation courses, the definition of their most frequent participants (adolescents) and the definition of experiential pedagogy, which is an inherent part of these courses.

The research part presents the research objectives (pupils' expectations from the course and their reflections), the chosen research sample (sixth grade pupils of the Třešť Primary School) and the research procedure used (quantitative research in the form of a questionnaire survey).

Key words:

Adaptation course, adaptation, history, goals, experience, experience, experience pedagogy, adolescence, social climate, social group, socializing, Třešť Primary School, Movement Go!, Holiday School Lipnice, quantitative research.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 ADOLESCENTNÍ ŽÁK V SOCIÁLNÍ SKUPINĚ	7
1.1.1 Vymezení období adolescence	7
1.1.2 Socializace v období adolescence.....	8
1.1.3 Charakteristika školní třídy jako sociální skupiny	9
1.1.4 Klima třídy	10
1.2 ADAPTAČNÍ KURZY	11
1.2.1 Historie vzniku adaptačních kurzů	11
1.2.2 Charakteristika adaptačního kurzu	12
1.2.3 Cíle adaptačního kurzu	14
1.2.4 Piliře adaptačního soustředění dle M. Dubce (2007)	15
1.3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	16
1.3.1 Historie vzniku zážitkové pedagogiky	16
1.3.2 Prožitek – zážitek – zkušenost	17
1.3.3 Vymezení zážitkové pedagogiky	18
1.3.4 Cíle a principy zážitkové pedagogiky	20
2 PRAKTICKÁ ČÁST	23
2.1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	23
2.2. METODOLOGIE VÝZKUMU	24
2.3 POPIS ZÍSKANÝCH DAT A JEJICH INTERPRETACE	25
2.3.1 Před kurzem	25
2.3.2 Týden a měsíc po kurzu	31
2.4 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE	39
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A ZKRATEK	43
SEZNAM PŘÍLOH	46

ÚVOD

Hlavním tématem této bakalářské práce jsou adaptační kurzy na školách. K tomuto typu kurzu se přiklání stále více škol, neboť jsou vhodným začátkem pro práci s třídním kolektivem.

Adaptační pobyty se nejčastěji odehrávají mimo známé prostředí školy, a to nejčastěji někde v přírodě, kde jsou méně rušivé podmínky. Nabízí žákům skvělou příležitost poznat lépe sami sebe, své spolužáky i učitele v jiném prostředí a při jiných situacích. V neformálním prostředí a během různorodých aktivit se mohou projevit dosud nepoznané kvality každého jedince. Kurz žákům také umožňuje vyzkoušet si a naučit se nové dovednosti nebo rozvinout své schopnosti.

Zatímco v běžném formálním školním prostředí adaptace na nové sociální klima může trvat až měsíce, adaptační kurz to dokáže přirozeněji během několika dní. Adaptační kurzy také často k procesu adaptace využívají principy pedagogiky zážitku, které se zaměřují především na týmovou spolupráci, soudržnost, rozvoj komunikace a kritické myšlení.

V teoretické části je pozornost věnována na popis pojmů souvisejících s tématem této práce. Těmito pojmy jsou: adolescence, socializace, klima školní třídy, adaptace, adaptační kurz a zážitková pedagogika.

Na začátku praktické části jsou představeny výzkumné cíle a zvolený výzkumný vzorek. Pro výzkum byl použit kvantitativní výzkumný postup ve formě dotazníkového šetření, z kterého byly získané data použity na celkové zhodnocení adaptačního kurzu realizovaného ve školním roce 2022/2023. V dotaznících byla pozornost kladena především na očekávání žáků před kurzem a jejich zpětné hodnocení po absolvování kurzu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ADOLESCENTNÍ ŽÁK V SOCIÁLNÍ SKUPINĚ

1.1.1 Vymezení období adolescence

Období adolescence lze obecně charakterizovat jako dobu mezi dětstvím a dospělostí, jež má své specifické znaky. Je to část života, kdy jedinec hledá a přehodnocuje, překonává a vytváří subjektivně vyhovující, zralejší formu vlastní identity. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti. Mnohé změny v somatické, psychické nebo sociální oblasti jsou primárně podmíněny jinými faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci (Vágnerová, 2012).

Dospívající dříve chápali dětství jako dobu, která se musí co nejdříve překonat. Chtěli se co nejrychleji zbavit role dětí a s ní spojené sociální podřízenosti. Macek (2003) uvádí, že na počátku 21. století se obraz, průběh a význam období adolescence nápadně změnil. Většina adolescentů přestala pociťovat své dospívání jako období plné krizí, konfliktů, neshod s autoritami a společenskými normami. Od předchozích generací se současní dospívající odlišují především jinou osobní zkušeností. To, co bylo na počátku devadesátých let vzácné, je dnešními adolescenty vnímáno jako samozřejmé. Například svoboda názorů a postojů, možnost kvalitního vzdělání, cestování do zahraničí nebo prostoru pro seberealizaci.

Vágnerová (2012) a Macek (2003) se shodují, že adolescence časově vyplňuje především druhé desetiletí života. Konkrétní časové vymezení a specifikace tohoto období se však u jednotlivých autorů velmi různí.

Vágnerová (2012) rozděluje dospívání pouze na dvě fáze:

1. Raná adolescence – označovaná také jako pubescence; zahrnuje věkovou kategorii mezi 11. až 15. rokem. Je to doba během, které dochází nejen k fyzickým změnám, ale také ke změně emočního prožívání nebo způsobu myšlení.
2. Pozdní adolescence – se datuje do období zhruba od 15 do 20 let, kdy nejvíce patrně dochází k změnám v oblasti psychické a sociální. Především dochází k hledání a rozvoji vlastní identity a sociálních vztahů.

Macek (2003) na rozdíl od Vágnerové období dospívání nečlení na dvě fáze, ale na tři:

1. Časná adolescence – od 10 (11) do 13 let.
2. Střední adolescence – od 14 do 16 let.
3. Pozdní adolescence – od 17 do 20 let, popřípadě i mnohem déle.

1.1.2 Socializace v období adolescence

Socializace se v době dospívání zakládá na začlenění jedince do různorodých sociálních vztahů, ať už rodinných nebo vrstevnických. V období rané adolescence se přirozeně začínají proměňovat vztahy s dospělými i vrstevníky (Vágnerová, 2012). Tyto proměny jsou klíčové pro následné převzetí dospělých rolí. Schopnost pubescenta později obstát v mezilidských vztazích totiž závisí na jeho získaných zkušenostech během období dospívání (Macek, 2003). Dospívající experimentuje s různými rolemi a mnohdy odmítá přijmout nižší postavení ve společnosti. Vyžaduje rovnoprávnost bez ohledu na postavení v sociální skupině. Z toho důvodu je jedinec více kritický a netolerantní k dospělým osobám, kteří k nim mnohdy nejsou spravedliví a nedodržují daná pravidla jen proto, že jsou oproti dospívajícímu v nadřazeném postavení. Dospívající tak opovrhne autoritami (lidé, co mají moc a vliv) prostřednictvím záměrné provokace, svého negativismu nebo odmítáním jejich požadavků (Vágnerová, 2012).

V životě dospívajícího hraje důležitou sociální roli bezpochyby škola. V průběhu dospívání jedinec obměňuje své preference a přístup k povinnostem nebo lidem. U studentů dochází k úpadku motivace k učení a morálky k plnění školních povinností, od čehož se později odvíjí i studijní výsledky, které pro dospívajícího mimo jiné přestávají být prioritou. Další neméně významnou roli v socializaci dospívajícího mají volnočasové instituce, které ovlivňují jak jeho sociální zařazení, tak jeho rozvoj schopností a dovedností. Také rodina stále zůstává pro dospívajícího důležitou sociální skupinou a jako určitý druh podpory a bezpečí i přesto, že se chce pubescent rozhodovat sám za sebe a chce se zbavit omezující kontroly rodiny (Vágnerová, 2012). Zatímco v rámci rodiny často dominuje snaha o „zrovnoprávnění“ vlastní pozice, tak v případě vztahu k vrstevníkům jde spíše o vlastní „zhodnocení“ (Macek, 2003). Vrstevnická skupina je pro pubescenta velmi důležitou sociální skupinou, se kterou se identifikuje, a která se podílí na tvoření jeho osobní identity. Je také důležitá z hlediska jeho emoční

a sociální podpory. Pouhý rozhovor s vrstevníkem může být pro dospívajícího jedince tréninkem vlastních schopností a kvalit (Vágnerová 2012).

1.1.3 Charakteristika školní třídy jako sociální skupiny

Jak již zmíněno výše, mimo rodiny je také škola ve vývoji jedince významným socializačním činitelem. Vstupem do školy dítě získává nové soukromí a novou roli. Ve škole pravidelně navštěvuje svou třídu, ve které postupně vznikají složitější sociální vazby, a ve které si jedinec uspokojuje řadu sociálních potřeb. Kromě spolužáků do jeho světa vstupují také nové autority v podobě vyučujících (Lašek, 2001).

Školní třída je specifickou sociální skupinou, ve které dospívající tráví relativně mnoho času (Vágnerová, 2012). *„Zpočátku jsou vztahy mezi členy třídy formálního charakteru, ale postupně vytvářejí i neformální vazby, které vznikají spontánně a dobrovolně, na základě společné práce, společných zájmů a sympatií nebo antipatií mezi jednotlivými členy“* (Šolc, 2011). V takovéto skupině chce každý jedinec být akceptován a zároveň mít možnost se prosadit a dosáhnout v její hierarchii uspokojivého postavení. Pro pubescenta je pozice ve třídě velmi významným aspektem k formování osobní identity, která částečně předpovídá i budoucí úspěšnost v sociální sféře. Úspěšný jedinec pravděpodobně získá více sebejistoty a lepší sociální kompetence. Znalost sice může přispívat k popularitě, ale jen za jistých podmínek. Výrazné rozumové schopnosti jsou obecně lidem imponující, pokud jsou však přirozené. Úspěch dosažený velkým úsilím, dřinou a snahou se někomu zavděčit, už pro jiné dospívající imponující není. Jedinec, který má vynikající prospěch usilovně vybudovaný, často mívá ve skupině nižší postavení. Oblíbenost a pozice ve třídě bývá také mimo jiné spojována se smyslem pro humor, tvorbou dobré atmosféry, obětavostí, solidárností a neprosazováním pouze sebe sama (Šolc, 2011).

Na druhém stupni základní školy jsou vztahy ve třídě konzistentní a postavení jedinců ve třídě již dané a stabilizované. Školní třída bývá také často rozčleněna do podskupin, které se vymezují ať už genderově, zájmově nebo prospěchově (Vágnerová, 2012). V rámci třídy jsou tyto skupiny velmi důležité z hlediska školní úspěšnosti jejich členů. Tyto skupiny mohou vznikat buď mechanicky, zadáním skupinového úkolu nebo organicky – určitou sociální blízkostí jedinců (Lašek, 2001).

1.1.4 Klima třídy

Klima se od atmosféry odlišuje především svou intenzitou a délkou trvání. Atmosféra je krátkodobá, intenzivní a proměnlivá, neboť vychází z aktuální situace ve třídě, zatímco klima je trvalejší a je tvořeno vzájemným působením aktérů (Šolc, 2011). Je to komplexní sociální jev, který se projevuje v mnoha rovinách (motivační, výkonové, emocionální, mravní nebo sociální). „*Představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáka ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (Lašek, 2001). Klima třídy a školy má velký vliv na utváření jedince jako svébytné osoby. Má vliv na efektivitu, rozvoj jednotlivců a vývoj třídy jako celku (Lašek, 2001).

Jednou ze základních složek socializačního procesu jedince je školní docházka, při které se neučí pouze poznatkům, ale také podstatným sociálním návykům, které uplatní v budoucím běžném životě (Lašek, 2001). Ve škole denně interaguje s mnoha spolužáky a učiteli a získává určitou pozici a roli ve třídě. Mimo učitele a rodiče je také hodnocen vrstevníky a sám sebou. Jedinec se může vnímat ve více rolích zároveň (např. dítě, žák, kamarád atd.). V tomto prožívání je důležitá úloha prostředí, ve kterém se jedinec nachází, především pak klima jeho vlastní třídy, které se skládá z mnoha prvků na sobě různými způsoby závislých a navzájem se ovlivňujících. Z počátku je velmi zásadním tvůrcem klimatu učitel, který organizuje a řídí výuku, vytváří a dohlíží na pravidla, poskytuje pomoc a bezpečné prostředí žákům. Později se jeho role mění a výraznějšími budovateli klimatu se stávají nově vzniklé podskupiny a interpersonální vztahy mezi vrstevníky (Lašek, 2001).

Šolc (2011) uvádí teoretické úrovně charakterizující sociální klima dle Mareše:

1. Prostor, v němž žáci a učitelé žijí část svého života.
2. Jednotliví učitelé a žáci.
3. Malé sociální skupiny a podskupiny.
4. Větší sociální skupiny, např. klima celé školy.
5. Velké sociální skupiny, např. úroveň školství dané země, zvláštnosti její kultury.

1.2 ADAPTAČNÍ KURZY

1.2.1 Historie vzniku adaptačních kurzů

Historie adaptačních nebo také zážitkových kurzů se začala vyvíjet a formovat v meziválečném období, kdy se německý pedagog Kurt Hahn rozhodl začít realizovat svou ideu pedagogické práce s dětmi. Práce spočívala v konfrontaci dětí s přírodou a problémovými aktivitami. Poprvé tuto svou ideu uplatnil v Anglii, kam uprchnul před válkou.

Hahn během svého života založil a vedl světoznámé soukromé střední školy, které byly důležité pro rozvoj jeho konceptu terapie prožitkem. Jeho pedagogická práce se projevila na mezinárodních školách *Atlantic College*, které vychovávaly k světoobčanství; *County Badge Scheme* (později *Duke of Edinburgh Award*), který měl zvednout upadající zdatnost tehdejší mládeže; *Kurzschule*; a v neposlední řadě *Outward Bound Schools*. Na zřízených školách se výuka zakládala na učení v přírodě, expedicích do přírody a dobrovolné práci. Po vypuknutí druhé světové války byla výuka znemožněna a *Kurzschule* byly nabídnuty námořnictvu Spojeného království pod názvem *Outward Bound*. Pedagogický cílem této školy byla příprava mladých lidí do života (symbolicky přirovnávaná k přípravě lodi k velké plavbě) (Hanuš, Chytilová, 2009). V té době se námořnictvo potýkalo s nezkušeností a nesehraností posádky, a tak byl Hahn požádán o vytvoření kurzu pro mladé námořníky, který by je měl v co nejkratším čase naučit schopnost spolupráce (Sýkora, 2006). V šedesátých letech se tato škola rozšířila do USA a zasadila se o vznik dalších institucí. Nyní je tento obměněný koncept nejrozšířenějším vzdělávacím programem zážitkové výchovy. Stejně jméno nyní používá také celosvětová organizace pracující na kvalitě a rozvoji zážitkových kurzů (Hátlová, 2004). „*Pedagogická filozofie Outward Bound se opírá o dva základní následující principy: člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá a jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce*“ (Hanuš a Chytilová, 2009).

První kurz podobný těm v zahraničí vznikl v České republice v roce 1989, kdy se tři instruktoři Prázdninové školy Lipnice, psycholožka J. Matějková, a pedagogové R. Schindler a V. Halada, rozhodli zrealizovat svou myšlenku. Vytvořili projekt pro dospívající, jehož významnou částí byl vstupní adaptační kurz. Poprvé se se tento typ kurzu konal v roce 1991 pod názvem *Wake up and GO!* (později *kurz GO!*) (Másilka a Zappe, 2007). Kurz měl mimo jiné umožnit studentům před nástupem do školy:

1. Vzájemné poznání (ve fyzické a emocionální rovině), prostor pro vytvoření sociálních vazeb a nalezení svého místa ve skupině.
2. Urychlení adaptace na nové prostředí.
3. Navození příjemné atmosféry, tvůrčí spolupráce, vzájemného respektu a tolerance ve skupině.
4. Plynulý přechod z dětství do dospělosti.
5. Vytvoření nové kvality vztahu mezi studentem a jeho rodiči.
6. Přípravu na život v demokratické společnosti (Kudláček, Valenta, Magerová, 2004).

1.2.2 Charakteristika adaptačního kurzu

Před samotnou charakteristikou adaptačního kurzu je zapotřebí vymezit pojem adaptace. Pojem adaptace se obecně rozumí přizpůsobování se organismu (jedince) jeho (sociálnímu) prostředí. Novým prostředím se nerozumí pouze dané místo, ale také nový kolektiv, podmínky i noví pedagogové. K snadnějšímu přijetí nových okolností a urychlení procesu adaptace může pomoci právě adaptační kurz (Dubec, 2007). Kromě Dubce definovalo adaptační kurz ještě několik dalších autorů, například:

Dle Sillamyho (2001) adaptace znamená neustálé přizpůsobování se organismu, tak aby se udržela rovnováha, která je rozrušovaná vnějšími vlivy. Jedná se o nepřetržité vzájemné ovlivňování mezi tělem a jeho prostředím. Nejen asimilace, působením subjektu na objekt, ale i akomodace, působením objektu na subjekt.

Podle Hartla a Hartlové (2000) je adaptace „*obecná vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují*“. Z psychologického hlediska jde o „*přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení a postojů*“ a z pohledu sociálního

to je „proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám; posun, ke kterému dochází v sociálních, psychologických či kulturních rysech jedince po přechodu do nového prostředí“.

Řezáč (1998) adaptaci ve své publikaci *Sociální psychologie* definuje jako proces přizpůsobování se organismu prostředí. Přesněji se jedná o přizpůsobení se jedince novým sociálním podmínkám. V procesu adaptace se prolíná asimilace (přizpůsobení se prostředí jedince) a akomodace (přizpůsobení se jedince prostředí).

Průcha, Walterová a Mareš (2009) definují adaptaci podobně jako Hartl a Hartlová (viz výše). V *Pedagogickém slovníku* (2009) uvádí adaptaci jako obecný proces přizpůsobení se něčemu. Dále adaptaci formulují z biologického, lékařského, výchovně psychologického a sociálního pohledu. Přičemž z výchovně psychologického hlediska je pro ně adaptace: „výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje“, z hlediska sociálního: „přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý)“.

Samotné adaptační kurzy se uplatňují při tvorbě nového třídního kolektivu, do kterého jedinci na začátku školního roku přicházejí jako do nového neprozkoumaného prostředí. Tento čas je pro studenty naplněn určitou nejistotou a hledáním svého místa v třídním kolektivu a školním prostředí (Pakosta, 2003). Může se jednat o studenty nastupující do šestých tříd základní školy nebo studenty nastupující na střední školy, gymnázia či učiliště v České republice.

Pelánek (2008) definuje adaptační kurz jako akci určenou pro nově vznikající třídu, případně i pro třídu, která se už zná. „Důraz je kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe.“ Nejčastěji se kurzy konají na začátku školního roku a trvají od několika dnů až po dobu jednoho týdne.

Másilka a Zappe (2007) formulují adaptační kurz obvykle jako: „5–6denní akci, která je připravená na základě metod zážitkové pedagogiky. Cílem kurzu je umožnit vzájemné seznámení studentů a třídního učitele ve formální i neformální rovině a podpořit rozvoj skupinové dynamiky vznikající třídy.“

Dubec (2007) vymezuje pojem adaptační kurz takto: „*Adaptační kurzy slouží ke stmelení skupiny jednotlivců i k posílení celého kolektivu, dochází k cílenému a promyšlenému odstranění konkrétních nežádoucích projevů v tomto kolektivu, přičemž není podmínkou, zda se většina členů kolektivu mezi sebou z dřívějšího života zná nebo ne.*“

1.2.3 Cíle adaptačního kurzu

Cíle adaptačních kurzů se mohou odlišovat v důsledku různorodosti institucí, které adaptační kurzy pořádají, avšak hlavní cíle jsou u všech podobné. Adaptační kurzy napomáhají přirozeným procesům v adaptaci a socializaci, které by se udály až v průběhu dalších několika měsíců (Dubec, 2007). Kromě toho, že urychlují adaptaci, také podporují vzájemné poznání (ať už formální, neformální, fyzické nebo emocionální) i sebepoznání. Také napomáhají k vytvoření nových sociálních vazeb a navození bezpečné atmosféry.

Mnoho dětí se poprvé ocitá mimo domov, mimo přímý vliv rodiny. Díky těmto podmínkám se děti učí větší samostatnosti a komunikaci nejen s vrstevníky, ale také s dospělými osobami. Navazují nová přátelství, učí se prosazovat, ustupovat ze svých nároků a řešit vznikající konflikty (Bendl, 2015). Žáci by po absolvování kurzu neměli mít problémy se začleněním se do vnitřní struktury kolektivu a zároveň by měli být schopni v něm fungovat. Také by se prostřednictvím zážitků (později zkušeností) z kurzu měli naučit spoléhat jeden na druhého, umět spolu komunikovat a řešit problémy.

Vážanský (2001) za cíle výchovy v přírodě, ze které adaptační kurz vychází, považuje zvyšování sebedůvěry, schopnost spolupráce, zvyšování pocitu odpovědnosti za členy skupiny a skupinové soudržnosti. Dále způsobilost tvořivě řešit náročné problémové úkoly, schopnost komunikace a kooperace, tělesnou zkušenost, výkonovou pohotovost, využití intelektu a fantazie.

Hlavními cíli kurzu podle Dubce (2007) jsou: hlubší vzájemné poznání (spolužáků i učitelů), stmelení kolektivu, schopnost spolupráce, kritické myšlení a vzájemná důvěra (mezi spolužáky i třídním učitelem).

Másilka a Zappe (2007) v časopise *Gymnasion* zmiňují vliv kurzu tohoto typu. Podle jejich názoru kurz pozitivně ovlivňuje sociální dovednosti jednotlivců a s tím spojené mezilidské vztahy. Příznivě působí na přizpůsobení se novému prostředí a usnadňuje první kontakt a interakci všech členů nově vznikajícího třídního kolektivu. Studenti se tak mohou sami přesvědčit o tom, jak dokážou spolupracovat a řešit problémy různého charakteru.

Mnozí autoři se shodují, že by kurz měl vytvořit vhodné podmínky, jak pro jedince, tak pro celý kolektiv. Každý jedinec by měl mít prostor k sebepoznání, posílení vlastního sebevědomí, empatie nebo kreativity a odpovědnosti (k sobě i druhým), aby tyto schopnosti a dovednosti dokázal použít ve skupině. Kolektiv by měl být po úspěšném kurzu více stmelěný a schopný spolupráce a komunikace.

1.2.4 Pilíře adaptačního soustředění dle M. Dubce (2007)

Dubec (2007) popisuje čtyři pilíře adaptačního kurzu, které pomáhají k dosažení jeho stanovených cílů. Těmi pilíři jsou:

1. *„Pobyt mimo školu – změna prostředí, žáci jsou vytrženi z běžného školního a domácího prostředí, díky čemuž je možné dosáhnout jejich odlišného prožívání a chování.*
2. *Společné prožitky – na adaptačních kurzech jsou nejčastěji využívány metody zážitkové pedagogiky, které jsou zaměřené především na prožitky a zážitky, které žáci získávají prostřednictvím různých aktivit.*
3. *Spolupráce – jedny z hlavních cílů kurzu jsou stmelení kolektivu a schopnost spolupráce ve skupině. K tomuto cíli se žáci přibližují pomocí aktivit, při kterých se musí semknout a být jeden tým, což vyžaduje dostatek tolerance a vzájemné úcty ve skupině.*
4. *Čas pro sebe – volný čas je důležitou součástí adaptačního kurzu a procesu socializace. Jde o nekoordinovaný čas žáků mezi jednotlivými bloky programu, kdy mají čas sami pro sebe a pro své spolužáky.*
5. *Provázející přístup – ten je založen na respektující komunikaci, stanovuje pevné hranice na straně jedné a podporuje vlastní aktivitu žáků na straně druhé.“*

1.3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

1.3.1 Historie vzniku zážitkové pedagogiky

Po světě je několik zážitkově pedagogických koncepcí, například německá, britská, severská i česká. Tato práce je zaměřena především na tu českou, jejímž zdrojem nynější podoby jsou například: Junák – český skaut, Lesní moudrost, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P. Tajovský, A. Gintel – experimentální období, Prázdninová škola Lipnice.

Český zážitkově pedagogický koncept se vyvíjel pozvolna a samostatně. Při vzniku měl specifické podmínky, které ovlivňovali formu konceptu, který se v důsledku díky tomu stal velmi účinným a originálním. České pojetí zážitkové pedagogiky vychází z jedinečných kořenů české tradiční výchovy v přírodě, čímž se odlišuje od zahraničních konceptů. Zdůrazňuje pojmy prožitek, zážitek a zkušenost. Cílem bylo dosáhnout, co největšího rozvojového potenciálu jedince a rozvoj osobnosti v různých směrech. Dbalo se tak více na samotný rozvoj osobnosti než na vědomosti nebo dovednosti (Hanuš, Chytilová, 2009).

První náznaky zážitkové pedagogiky v České republice byly už v 17. století, kdy žil Jan Ámos Komenský (1592-1670). Jeho názorem bylo, že člověk získává nejdůležitější zkušenosti vlastními smysly a je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Vzdělávání by podle Ámose mělo být spojeno s pobytem v přírodě a hrou. Komenský napsal: „*Vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život*“ (Franc, 2007). Další kořeny zážitkové pedagogiky sahají do 19. století, kdy německý pedagog Kurt Hanhn, působící v Anglii, vytvořil tzv. „zážitkovou terapii“ na základě tehdejší upadající společnosti. Terapie byla služba bližnímu, která měla v člověku probouzet a posilovat touhu pomáhat a zachraňovat druhé. Byla budována na dobrovolnosti a aktivitě (Vážanský, 1993). Hahn se snažil pomocí různých aktivit vést účastníky k výrazným prožitkům, které by se jim v budoucnu v rozhodujících životních situacích vybavily (Neuman, 2007).

Základy zážitkovému vzdělávání mimo jiné položila i turistika, která byla a je v České republice oblíbenou venkovní aktivitou, neboť spojuje aktivní pohyb a poznávání okolí. (Neuman, 2007). „*Pro turistiku je typické kombinování aktivního pohybu (pohyb pěšky, na kole, na lyžích či na kánoji) s dalšími činnostmi (táboření, poznávání přírody, historie, památek apod.)*“ (Franc, 2007). Od poloviny 19. století rostl nejen zájem o českou historii a přírodu, ale také o sport. Vznikaly nové spolky a začaly se zdůrazňovat souvislosti mezi sportem, přírodou a výchovou. I z toho důvodu se začaly na začátku 20. století pořádat tábory, vzdělávací kurzy a experimentální školy, které tyto oblasti spojují. Také dílo spisovatele a učitele Jaroslava Foglara pozitivně ovlivnilo a přispělo k rozvoji výchovy v přírodě. Jeho filosofie je založena na: „*Ovlivňování sebe sama a vztahů k ostatním lidem, schopnost kontroly a nezávislé přijímání rozhodnutí*“ (Franc, 2007).

Nově tvořící se česká tradice školních výletů, škol v přírodě, soustředění, kurzů, táborů nebo výcviků nevznikala jen z důvodu blízkosti těchto oblastí, ale také díky Antonínu Benjamínu Svojsíkovi, který se počátkem 20. století inspiroval Robertem Baden-Powellem, který založil skautské hnutí v Anglii. Tak vznikl skautský spolek Junák (1914) (Franc, 2007).

1.3.2 Prožitek – zážitek – zkušenost

„*Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost – ty jsou vyvolány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry*“ (Hanuš, Chytilová, 2009).

Prožitek a zážitek jsou významově podobná slova, která lze volně zaměnit. Některé jazyky (např. anglický, německý nebo holandský) dokonce tyto pojmy nerozlišují a mají pro ně jeden výraz (např. anglický výraz „experience“ (v českém překladu „zkušenost“) (Kirchner, 2009).

V *Psychologickém slovníku* od Hartla a Hartlové (2000) je zážitek popsán jako duševní jev, který každý jedinec prožívá. Je subjektivní, vnitřní a citově provázaný. Prostřednictvím určitého zážitku se člověk obohacuje o osobní zkušenost,

kterou si uchovává po celý život a je tak jeho „duševním bohatstvím“. Naproti tomu je prožitek charakterizován jako „*psychický jev charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelné...*“ S takovým to popisem se shodují například Hanuš a Chytilová (2009), kteří definují prožitek jako záměrný, jedinečný, nenahraditelný, individuální, nepřenositelný a komplexní.

Rozdíl mezi prožitkem a zážitkem uvádí v časopise *Gymnasion* i Jirásek (2004). Prožitek popisuje jako okamžik přítomné tělesné i duševní aktivity. Jestliže tento prožitek zůstane v minulosti a my si na něj v přítomném okamžiku vzpomeneme a vracíme se k němu, tak se z něho stává zážitek. Podle Jiráskova cílem výchovy prožitkem je: „*získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností.*“

Zjednodušeně lze říct, že prožitek je okamžik přítomnosti, z kterého se po čase stává zážitek, který spadá do minulosti. Něco, co v současnosti prožíváme a následně to skončí, se přesune do skupiny našich zážitků, ke kterým se můžeme vracet ve svých vzpomínkách. Cílem zážitkové pedagogiky je tyto zážitky utkvělé v naší mysli udržet, abychom je později měli možnost využít i v jiných situacích. Když této možnosti využijeme, tak jednáme na základě dřívější zkušenosti (tedy i trvalejší podoby zážitku).

1.3.3 Vymezení zážitkové pedagogiky

Hlavní koncepcí využívanou na adaptačních kurzech je zážitková pedagogika.

Zážitek je možné popsat jako duševní subjektivní jev, který je zdrojem zkušenosti (Hartl, Hartlová, 2000). Pedagogika bývá nejčastěji definována jako věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou (proces záměrného působení na člověka) (Jirásek 2004). V současné době se pedagogika nezabývá pouze výchovou dětí a nesoustředí se jen na prostředí školy. Pedagogika je všudypřítomná, je všude okolo nás. Nachází se ve škole, v rodině, v zaměstnání i při zábavě – tedy všude, kde člověk není sám (Bendl, 2015).

I když zážitková pedagogika vniká stále do většího povědomí lidí a získává na popularitě, nenajdeme k ní jednotnou definici, neboť není samostatnou a svébytnou pedagogickou disciplínou (nemá tedy zatím jednotnou teorii nebo koncepci). Z toho důvodu se s tímto termínem setkáváme v literatuře nejčastěji v souvislosti s pedagogikou volného času jako s jednou z možných koncepcí, jak lze tento čas trávit (Jirásek, 2004).

V pedagogických slovnících lze najít několik termínů s podobnou definicí, například: výchova zážitkem, výchova prožitkem, pedagogika zážitkem, výchova v přírodě, výchova dobrodružstvím, výchova výzvou a jiné. (Franc, 2007). Například výchova zážitkem klade důraz na bezprostřední zkušenosti a smyslové poznání. *„Výrazným znakem zážitkových aktivit je jejich skupinový charakter. Probíhají v malých heterogenních skupinkách s osobami různého věku, pohlaví, fyzických a psychických schopností. Výchovný záměr spočívá v utváření sociálních vztahů, ve vzájemném pochopení, využití rozmanitých schopností, pomoci a zejména spolupráci, rozvíjení schopností empatie. Zážitkové aktivity nabízejí možnosti celkového osobnostního rozvoje, působení na fyzickou, rozumovou, citovou, volní i sociální složku osobnosti.“* Podstata je však u zážitkové pedagogiky a výchovy zážitkem stejná, najdeme u obou prvky prožitku a zážitku (Bendl, 2015).

Zážitková pedagogika částečně vychází z koncepce školy v přírodě, z tohoto důvodu mají určité prvky společné. Obě podporují aktivitu, tvořivost, dávají prostor pro pohyb v přírodě a pro rozmanité aktivity. Většina výše zmíněných koncepcí se opírá o intenzivní prožitky a zkušenosti. Pracují na rozvoji sebepojetí, sociálních vztahů, sebereflexi a reflexi sociální interakce. *„Předpokládá se totiž, že prožití a zpracování (řízená reflexe) takto získávaných podnětů může vést ke změně chování a jednání a k pozitivnímu rozvoji osobnosti“* (Neuman, 2007).

Zážitkově pedagogické přístupy vytvářejí situace, které vystavují zúčastněné jedince dosud jim neznámým oblastem, z kterých získají určité empirické poznatky využitelné i v praxi (Vážanský, 2001). Základem této pedagogiky je zážitek, který člověk získá vlastní aktivitou. Čím více energie člověk vyvine, tím intenzivnější,

zapamatovatelnější a využitelnější zážitek je. Zážitky by měly projít reflexí, aby docházelo k učení. Tento proces učení schematicky znázorňuje Kolbův zkušenostní model učení (1984), který je složen ze čtyř cyklicky se opakujících fází: konkrétní zkušenost – ohlédnutí (reflexe) – zobecnění (hodnocení) – aktivní zkoušení. K samotnému učení zážitkem jsou důležité dovednosti a postoje. Jedinec by měl být schopen sociálního života, měl by poznat sám sebe i druhé a umět s nimi spolupracovat. Dále ovládat komunikační a vztahové dovednosti, být schopen pracovat v týmu nebo lidi vést, a hlavně být tolerantní, zodpovědný a umět řešit problémy (kritické myšlení) (Pelánek, 2008).

Podle Jiráska (2004) je *„zážitková pedagogika obor, který dosud není zcela akceptovaný odbornou komunitou. Hledá však své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín, ale hlavně – bouřlivě se rozvíjí v praxi.“* Je postavena na dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství. Dále je pro ni typické *„zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí, čímž se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitek. 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).

Zážitková pedagogika poskytuje možnost uvědomovat si lépe svou vlastní existenci v konfrontaci se sebou samým, s jinými lidmi i s přírodním nebo kulturním okolím. *„Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoli cílem“* (Jirásek, 2004).

1.3.4 Cíle a principy zážitkové pedagogiky

Zážitek je prostředkem k dosažení cílů zážitkové pedagogiky. Těmito cíli jsou především: získání zkušeností, rozvoj k všestrannosti, rozvoj potenciálu jedince a jeho osobnosti v různých směrech (Hanuš, Chytilová, 2009). *„Cíle výchovných procesů zážitkové pedagogiky mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením*

či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií 16 typů, modelovými situacemi, tvořivými dílnami a dramatickými dílnami, besedami a diskuzemi, fyzicky i psychicky náročnými situacemi plných výzev, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami)“ (Jirásek, 2004).

Vážanský a Smékal (1995) uvádí jako cíl zážitkové pedagogiky „základní aktivní postavení“. Tím je myšlena připravenost k aktivnímu prožívání nových neznámých možností a oblastí, ukotvení nově nabytých vědomostí, zkušeností a schopnost se dále samostatně rozvíjet. Dále zvyšování sebedůvěry, pocitu zodpovědnosti za členy skupiny a skupinové soudržnosti, schopnosti spolupráce a kritického myšlení.

Zážitková pedagogika se také vyznačuje určitými znaky a principy, které jsou pro ni specifické a svým způsobem ji jako takovou definují (ohraničují od pedagogiky volného času). Dle Vážanského a Smékala (1995) těmito principy jsou:

1. „zážitková pedagogika umožňuje bezprostředně získávat celistvé zkušenosti i v prostředí chudém na podněty;
2. již zmíněné, nově nabyté zkušenosti mají přímý kontakt s realitou;
3. zážitky, později prožité zkušenosti bývají jedincem interiorizovány a prohlubovány, což vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků;
4. v zážitkové pedagogice jsou požadavky na člověka skutečné. To znamená, že v situacích, v kterých se jedinec nachází vyžadují okamžité rozhodnutí a řešení, tak jako v reálném životě. Situace vyžaduje rychlé jednání a neposkytuje prostor k úniku;
5. vytváří příznivé předpoklady pro sociální učení – vzniklé skupinové konflikty jsou ihned rozpoznány, pochopeny a ihned vyřešeny;
6. tento koncept pedagogiky také přispívá k rozšíření obzoru jedince skrze kontrastní zkušenosti vzdálené od reality, ale přesto v přímé souvislosti s ní. A to prostřednictvím srovnání sebe sama a druhých, dříve nabytých zkušeností a osvojenými postupy řešení problému;
7. zážitkové činnosti podporují osobní rozvoj získáním limitních zkušeností – střet s vlastním organismem, obvyklých vzorců a schémat chování nebo formou vypořádávání se s méně blízkými životními situacemi;

8. důraz na aktivizaci lidských potřeb a jejich naplnění, jednání a přímou zkušenost místo pouhého mluvení a úsilí při utváření vztahů;
9. pedagogika zážitku se od nabídky extrémních dobrodružství odlišuje těmito zásadami: demokratická spolupráce zúčastněných, učení se na důsledcích vlastního jednání, budování individuálních i společných názorů, společné řešení úkolů, společné mínění, pocit spravedlnosti, schopnost organizace a osvědčení se v nenadálých situacích;
10. pedagogika zážitku je svými činnostmi a událostmi atraktivní především pro mladé lidi, kterým uspokojuje jejich nároky“.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V teoretické části této práce byla věnována pozornost především vymezení adolescence a socializace. Následně samotnému popisu adaptačního kurzu z hlediska historie, vývoje a jeho cílů. A v neposlední řadě zážitkové pedagogice, která je nedílnou součástí adaptačních kurzů.

V praktické části se budu věnovat získaným datům z dotazníků od žáků, kteří absolvovali ve školním roce 2022/2023 adaptační kurz, kterého jsem mohla být součástí. Kurz proběhl v Campu Velkopařezitý Řásná (dále také jako „kemp“), který je umístěn asi 1 km za obcí Řásná. V okolí kempu jsou dobře značené turistické trasy a cyklostezky, kterými je možné se dostat na Javořici (nejvyšší vrchol Českomoravské vrchoviny), na lovecký hrad Roštejn nebo do města Telč, které je zapsáno v seznamu UNESCO. Vedle kempu se také nachází mnoho rybníků (rybník Plodový, který je určen k rekreačnímu i závodnímu rybolovu nebo Velký pařezitý rybník, který je na Vysočině velmi vyhledávanou vodní přírodní rezervací). Součástí resortu je také hřiště na volejbal, dětské hřiště, pingpongové stoly, společenská místnost a ohniště.

Ve výzkumné části bylo hlavním cílem zjistit, jak adaptační kurz vnímají jeho účastníci, žáci 6. ročníku základní školy Třešť. Pozornost byla věnována především jejich očekávání a představě o kurzu před jeho samotným začátkem, a jejich reflexi týden a měsíc po skončení akce.

Hlavním cílem výzkumu je zhodnocení adaptačního kurzu z pohledu jeho účastníků – žáků šestého ročníku Základní školy Třešť.

Dílčí cíle:

1. Pozice žáka ve třídě před kurzem a po kurzu.
2. Znalost pojmu „Adaptační kurz“.
3. Očekávání od kurzu a jejich míra naplnění – v porovnání s cíli kurzu.

2.2. METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumným vzorkem této práce se stali účastníci kurzu, žáci šestého ročníku Základní školy Třešť. Konkrétně se jednalo o tři souběžné třídy, s celkovým počtem 70 žáků, z toho 33 chlapců a 37 dívek. Dále se kurzu účastnili tři třídní učitelé a dva asistenti pedagoga.

Pro výzkum byl použit kvantitativní výzkumný postup, jehož cílem je získat data (čísla). „*Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Hlavním cílem v kvantitativním výzkumu je třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů*“ (Gavora, 2000).

Pro sběr potřebných dat k výzkumu bylo zvoleno dotazníkového šetření. Dotazníky byly vypracovány ve třech variantách, z toho každá varianta byla předložena v jiný den. První dotazník je kombinací otevřených a uzavřených typů otázek a žákům byl předložen v den odchodu na adaptační kurz. Otázky v dotazníku byly voleny tak, aby bylo možné zmapovat jejich očekávání od kurzu a první dojmy z nově vzniklé třídy. Druhý dotazník žáci vyplnili ve škole po uplynutí jednoho týdne od konání kurzu. Třetí dotazník taktéž vyplnili ve škole, ale tentokrát po uplynutí jednoho měsíce od konání kurzu.

Dotazníky byly vytvořeny a otázky zkompletovány se zřetelem na dosažení stanovených cílů bakalářské práce. Otázky v dotaznících směřovaly k prozkoumání spokojenosti žáků s kurzem a splnění jejich očekávání. Výzkumné šetření mělo za úkol zjistit, zda byl adaptační kurz pro jednotlivé účastníky přínosný, popřípadě v čem konkrétně. Návratnost rozdaných dotazníků (70) činila 100 %. Pro vyhodnocení všech otázek bylo využito tabulek nebo grafického znázornění. Dotazníky jsou k nahlédnutí v příloze č. 1, 2 a 3

2.3 POPIS ZÍSKANÝCH DAT A JEJICH INTERPRETACE

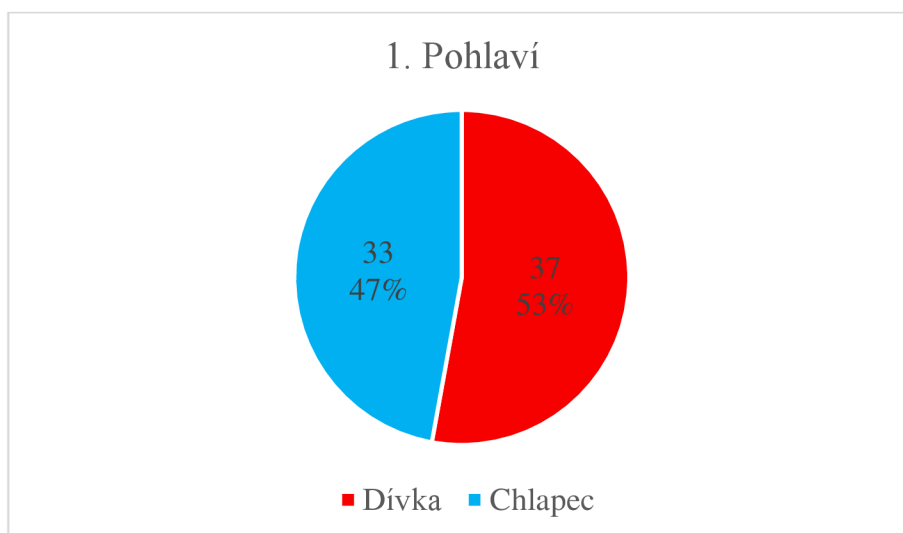
Dotazníkové šetření umožnilo získat odpovědi na otázky od více respondentů. Žáci měli označovat pravdivou nebo jim nejbližší odpověď, či vypisovat dle dílčích instrukcí.

Ve všech třech termínech bylo rozdáno celkem 70 dotazníků, z toho návratnost činila taktéž 70 dotazníků (tedy 100% návratnost). Pro vyhodnocení otázek byly použity tabulky nebo grafické znázornění v absolutní četnosti.

Následující část je věnována konkrétním otázkám dotazníku a jejich analýze.

2.3.1 Před kurzem

Graf č. 1: Pohlaví



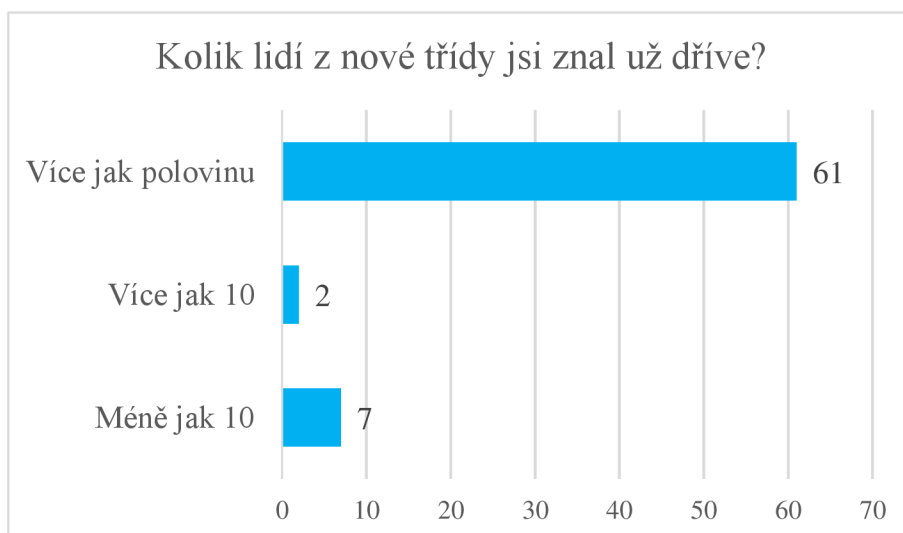
První otázka z dotazníku se týkala rozdělení podle pohlaví. Adaptačního kurzu se zúčastnilo celkem 70 žáků. Z toho větší část tvořily dívky, tj. 37 (53 %) a zbylí počet chlapci, tj. 33 (47 %).

Graf č. 2: Jsi v současné třídě novým žákem?



Na druhou otázku v dotazníku z celkového počtu dotázaných, 63 žáků odpovědělo, že v současné šesté třídě nejsou nově příchozí žáky a společně navštěvovali stejnou třídu již na prvním stupni základní školy. Pouze 7 žáků je ve stávající třídě nových (dojíždějících z okolních vesnic).

Graf č. 3: Kolik lidí z nové třídy jsi znal už dříve?



Na třetí otázku v dotazníku měli žáci možnost výběru ze tří uvedených možností. 61 žáků vybralo odpověď „Více jak polovinu“, 7 žáků zvolilo odpověď „Méně jak 10“ a dva žáci vybrali odpověď „Více jak 10“.

Graf č. 4: Je pro tebe těžké seznámit se s novým kamarádem?



Z grafu č. 4 je patrné, že pro 52 (74 %) žáků není problém seznámit se s novým kamarádem. Pro 18 (26 %) žáků to není jednoduché.

Graf č. 5: Máš ve třídě kamaráda?



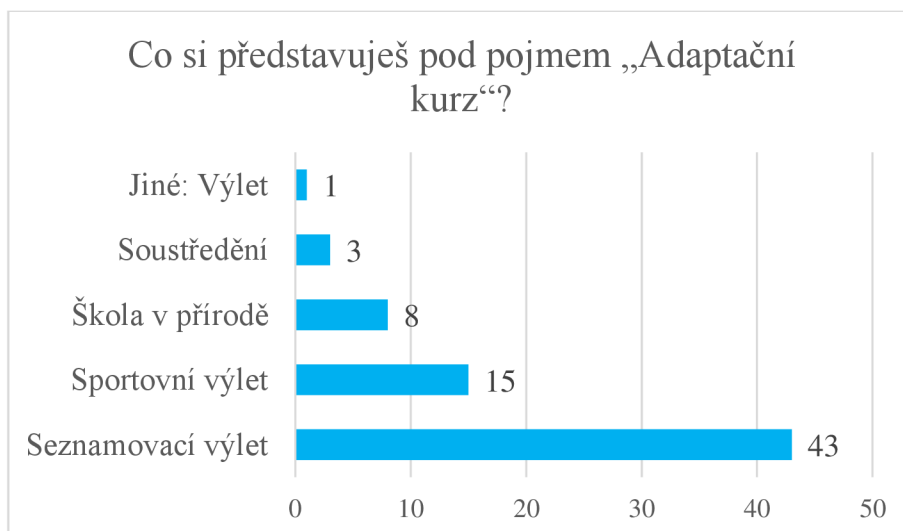
Většina, 66 (94 %), žáků má ve třídě alespoň jednoho kamaráda. Nicméně z dotazníku vyplynulo, že čtyři (6 %) žáci nemají ve třídě přítele a je možné, že jim činí potíže se začlenit do kolektivu.

Graf č. 6: Znáš pojem „Adaptační kurz“?



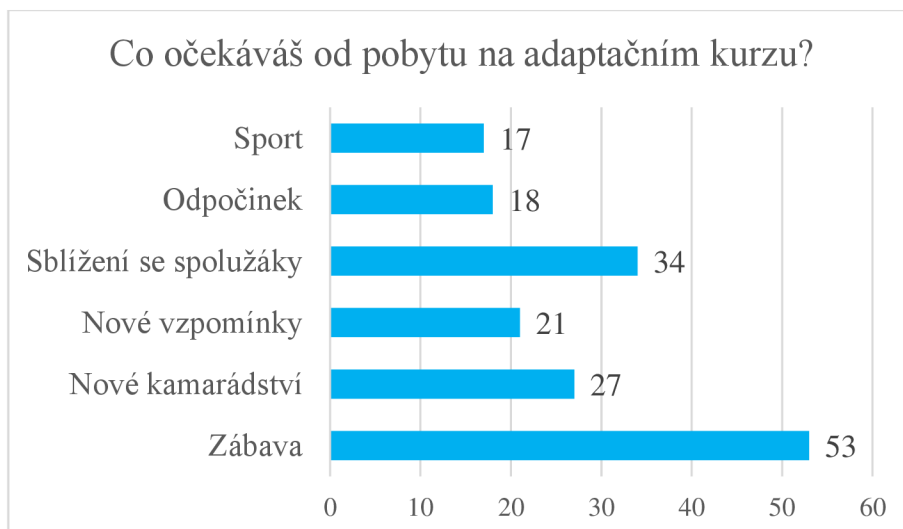
Z odpovědí na otázku, zda znají pojem „Adaptační kurz“, vyplývá, že 67 žáků (96 %) se již setkalo s tímto termínem. A zbylí tři žáci (4 %) nemají o pojmu představu.

Graf č. 7: Co si představuješ pod pojmem „Adaptační kurz“?



Žáci měli u této otázky možnost zvolit jednu z nabízených odpovědí nebo uvést svou vlastní. Nejvíce žáků, přesněji 43, označilo nabízenou odpověď „Seznamovací výlet“. Dalších 15 žáků zvolilo možnost „Sportovní výlet“. Celkem osm žáků si pod pojmem adaptační kurz představuje školu v přírodě a 3 žáci soustředění. Pouze jeden žák využil vlastní odpovědi, kde uvedl „výlet“.

Graf č. 8: Co očekáváš od pobytu na adaptačním kurzu?



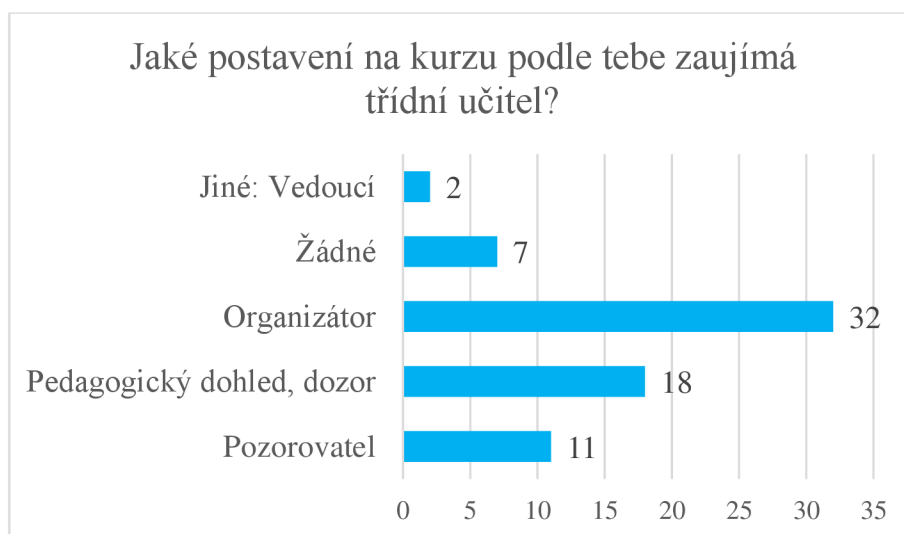
V otevřené otázce „Co očekáváš od pobytu na adaptačním kurzu?“ nejvíce žáků (53) uvedlo, že od pobytu očekává především zábavu. Další nejvíce uváděnou odpovědí (34) bylo sblížení se se spolužáky. Mnoho respondentů také doufá v nové kamarádství (27) a nové vzpomínky (21). 18 žáků očekává od kurzu odpočinek a 17 žáků sportovní aktivity.

Graf č. 9: Domníváš se, že zážitky a zkušenosti z pobytu by nějak mohly pomoci při budování nového kolektivu ve třídě?



Na otázku č. 9 odpovědělo 57 (81 %) kladně. V tomto případě zůstala podotázka „Jak?“ bez odpovědi nebo bylo uvedeno: „zlepšení třídního kolektivu, budeme se lépe znát, budeme si více věřit, budeme se k sobě chovat lépe, budeme více spolupracovat a pomáhat si“. Záporně odpovědělo 13 (19 %) žáků, kteří nechali podotázku „Jak“ bez odpovědi nebo napsali, že jsou „super (dobrá) parta“.

Graf č. 10: Jaké postavení na kurzu podle tebe zaujímá třídní učitel?

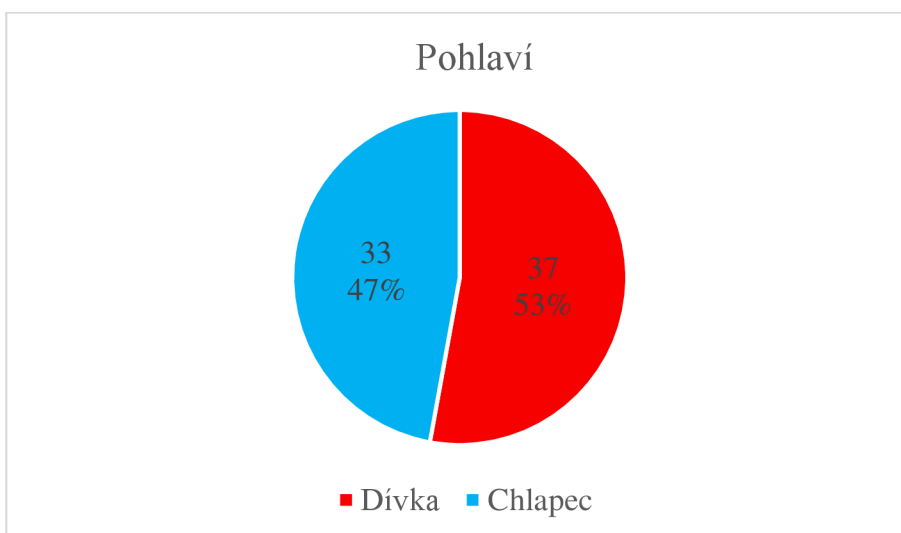


Otázka č. 10 měla za úkol zjistit, jaké postavení na kurzu má z pohledu žáka třídní učitel. Z grafu je patrné, že téměř polovina (přesně 32 žáků) předpokládá, že jejich třídní učitel zastává roli organizátora kurzu. Dalších 18 dotázaných si myslí, že zaujímá pozici pedagogického dohledu, dozoru. Celkem 11 dětí vidí pedagoga jako pouhého pozorovatele a sedm žáků se domnívá, že nemá žádnou funkci. Zbylí dva žáci využili vlastní odpovědi, v které uvedli „vedoucí“.

2.3.2 Týden a měsíc po kurzu

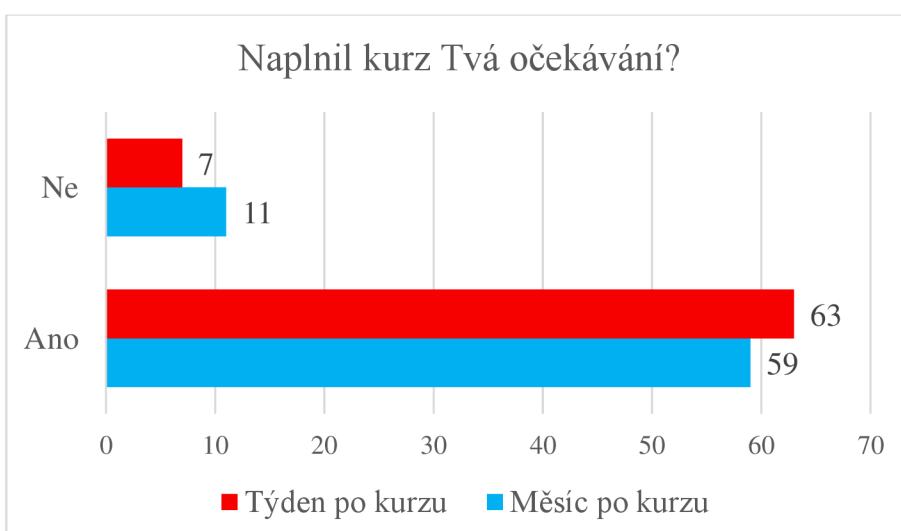
Druhý dotazník měl sloužit k zhodnocení kurzu po týdenním časovém odstupu a třetí po měsíčním. Oba měly zjistit míru spokojenosti, naplnění očekávání, přínosy a změny v rámci třídního kolektivu.

Graf č. 11: Pohlaví



První otázka z dotazníku se opět týkala rozdělení podle pohlaví. Adaptačního kurzu se zúčastnilo celkem 70 žáků. Z toho větší část tvořily dívky, tj. 37 (53 %) a zbylý počet chlapci, tj. 33 (47 %).

Graf č. 12: Naplnil kurz Tvá očekávání?



Druhá otázka měla zjistit, zda kurz naplnil jejich očekávání (odkazuje na otázku č. 8 v prvním dotazníku). Z grafu je zřejmé, že se většině žáků naplnilo jejich očekávání od kurzu a po uplynutí určité doby se u některých změnil názor.

Tabulka č. 1: V jakých oblastech Ti adaptační kurz pomohl? (u každé možnosti zaškrtni jedno okýnko podle toho, jak moc s tvrzením souhlasíš (5) nebo nesouhlasíš (0))

	Týden po kurzu						Měsíc po kurzu					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Osamostatnit se	1	12	49	5	3	0	0	16	41	10	3	0
Poznat lépe sám sebe	1	9	32	26	2	0	2	11	33	24	2	0
Poznat lépe své spolužáky	0	0	11	20	26	23	0	3	12	24	18	13
Poznat lépe třídního učitele	0	10	20	24	16	0	0	12	23	20	15	0
Začlenit se do kolektivu	0	5	19	27	14	6	1	4	21	27	12	7
Naučit se něco nového	1	0	18	22	17	12	2	0	18	22	17	11
Získat nové zážitky	0	0	3	2	27	38	0	0	4	8	27	31
Poznat nové hry	0	2	14	26	18	10	0	2	17	24	18	9
Jiné: jíst polévky	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

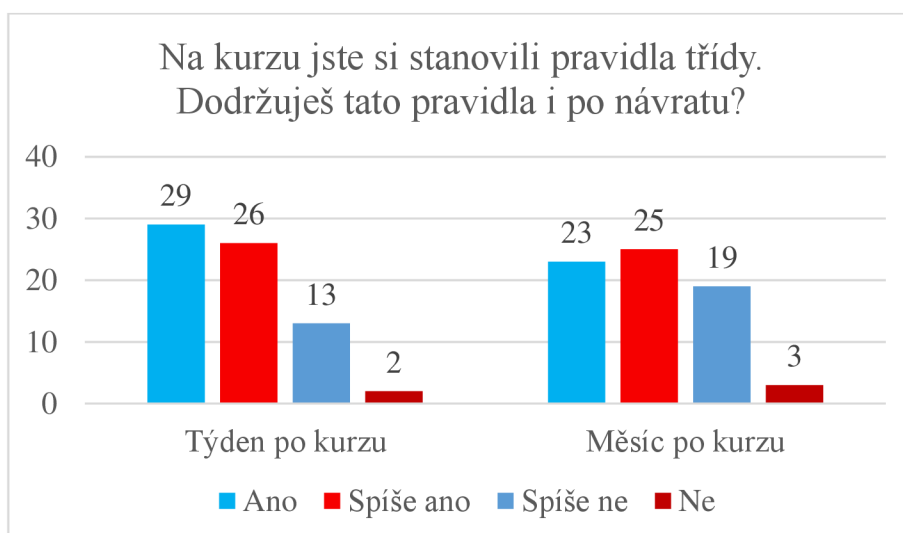
U otázky č. 2 nejvíce žáků v obou dotaznících uvedlo, že jim byl kurz největším přínosem v získání nových zážitků. V dotazníku, který vyplňovali týden po kurzu, uvedlo tuto možnost 38 respondentů a měsíc po kurzu 31. A nebyl nikdo, kdo by s tímto tvrzením nesouhlasil. Taktéž to bylo i u druhého nejlépe hodnoceného (v obou dotaznících) tvrzení: „Poznat lépe své spolužáky“. Dále byla velmi dobře hodnocena možnost: „Naučit se něco nového“, „Poznat nové hry“ a „Začlenit se do kolektivu“. Nejhůře hodnoceným tvrzením v obou dotaznících bylo: „Osamostatnit se“ a „Poznat lépe sám sebe“. Jeden respondent využil u prvního dotazníku po kurzu možnost vlastní odpovědi: „Jíst polévky“.

Tabulka č. 2: Co se po návratu z kurzu ve třídě změnilo? (u každé možnosti zaškrtni jedno okýnko podle toho, jak moc s tvrzením souhlasíš (5) nebo nesouhlasíš (0))

	Týden po kurzu						Měsíc po kurzu					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Více si důvěřujeme	0	8	14	21	18	8	2	16	19	21	9	2
Více si rozumíme	0	2	19	28	14	6	3	9	24	21	11	1
Více se respektujeme	0	1	14	24	20	10	2	7	19	21	13	7
Více si pomáháme	0	3	15	21	23	7	2	13	18	22	10	3
Více spolupracujeme	0	0	11	23	24	11	1	4	18	25	17	4
Jiné: Nic se nezměnilo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

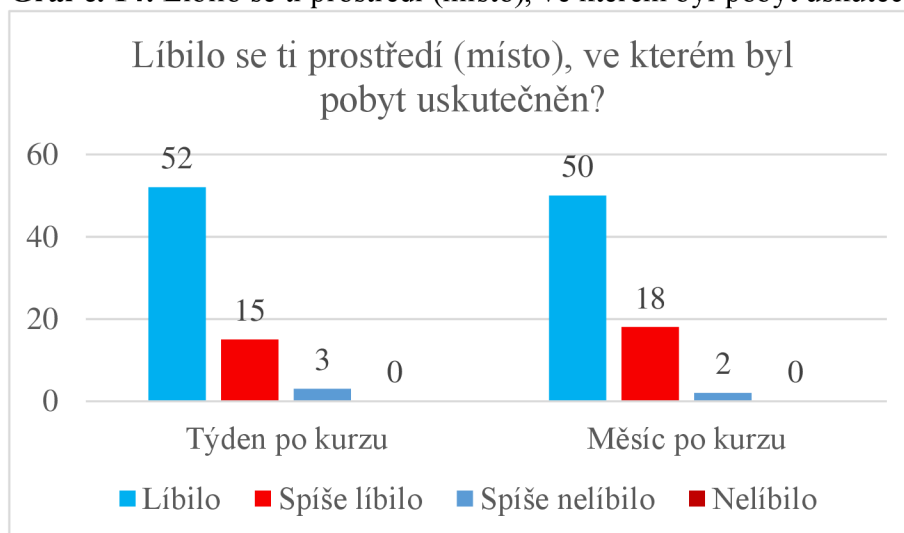
Další otázka se ptala, zda se po návratu z kurzu něco ve třídě změnilo. Z tabulky je zřejmé, že největší změnu žáci pocítují ve vzájemném respektu, spolupráci a nápomoci. Avšak můžeme vidět, že se data mezi oběma dotazníky ztelně liší, a to nejen v těchto tvrzeních. Kdybychom se zaměřili na hodnocení 0 – nesouhlasím, tak můžeme vidět výraznou změnu mezi dotazníkem, co byl vyplňován týden po kurzu (0) a dotazníkem, co byl vyplňován měsíc od kurzu (10).

Graf č. 13: Na adaptačním kurzu jste si stanovili pravidla třídy. Dodržuješ tato pravidla i po návratu?



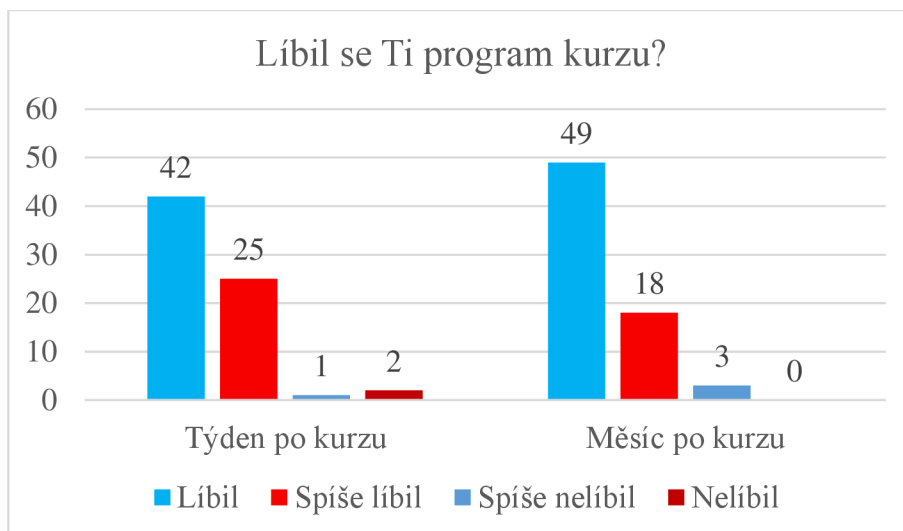
Graf č. 13 se týká třídních pravidel, která si žáci společně s třídním učitelem na adaptačním kurzu stanovili. V dotazníku respondenti dostali možnost vybrat jednu ze čtyř variant odpovědi – podle toho, se kterou souhlasili nejvíce. Jak je z grafu patrné, většina žáků byla schopna stanovená pravidla v rámci možností dodržovat. Týden po kurzu se ke kladným variantám přiklánělo 55 žáků, měsíc po kurzu již o sedm méně, tedy 48 žáků.

Graf č. 14: Líbilo se ti prostředí (místo), ve kterém byl pobyt uskutečněn?



Graf č. 14 nám znázorňuje názor žáků na prostředí, kde se adaptační kurz uskutečnil. Na první pohled je patrné, že se dětem v tomto prostředí líbilo a není tedy divu, že kemp Základní škola Třešť s oblibou využívá opakovaně.

Graf č. 15: Líbil se Ti program kurzu?



Program v obou dotaznících kladně ohodnotila většina respondentů. Týden od kurzu ohodnotilo možností „Líbil“ 42 žáků, 25 žáků označilo možnost „Spíše líbil“, jeden žák dal „Spíše líbil“ a dva žáci odpověď „Nelíbil“. Měsíc od kurzu tomu bylo již jinak. Možnost „Líbil“ označilo 49 žáků, „Spíše líbil“ 18 žáků a tři žáci označili „Spíše nelíbil“.

Tabulka č. 3: Co se Ti na kurzu nejvíce líbilo?

Týden po kurzu	Večerní program, poobědové volno, divadelní večer, stezka odvahy, míčové hry, jídlo, ringo, hry mimo camp
Měsíc po kurzu	Večerní program, poobědové volno, divadelní večer, stezka odvahy, míčové hry, jídlo, ringo, hry mimo kemp, chatky, bufet

Na kurzu se žákům nejčastěji líbil večerní program, poobědové volno, divadelní večer, stezka odvahy, míčové hry, jídlo, ringo a hry mimo kemp. Při druhém dotazníku si vzpomněli ještě na chatky a bufet.

Tabulka č. 4: Co se Ti na kurzu nejméně líbilo?

Týden po kurzu	Málo volného času, jídlo, divadlo, stezka odvahy, počasí, cesta
Měsíc po kurzu	Málo volného času, divadlo, stezka odvahy, chatky, cesta

Naopak se jim nelíbila celková míra volného času, jídlo, divadlo, stezka odvahy, počasí a cesta do kempu a z kempu. Měsíc od kurzu už neuváděli jídlo a počasí.

Tabulka č. 5: Jak bys celkově ohodnotil/a kurz? (zakroužkuj: 0-nejhorší, 5-nejlepší)

	0	1	2	3	4	5
Týden po kurzu	0	0	6	12	28	24
Měsíc po kurzu	0	0	8	19	23	20

Respondenti už hodnotili prostředí nebo program, nyní v otázce č. 9 měli ohodnotit kurz jako jeden celek pomocí stupnice 0 (nejhorší) až 5 (nejlepší). Z porovnávací tabulky je zřejmé, že adaptační kurz měl u žáků úspěch.

Tabulka č. 6: Byl pro tebe program náročný? (zakroužkuj: 0-nenáročný, 5-náročný)

	0	1	2	3	4	5
Týden po kurzu	21	16	15	12	4	2
Měsíc po kurzu	28	16	14	8	4	0

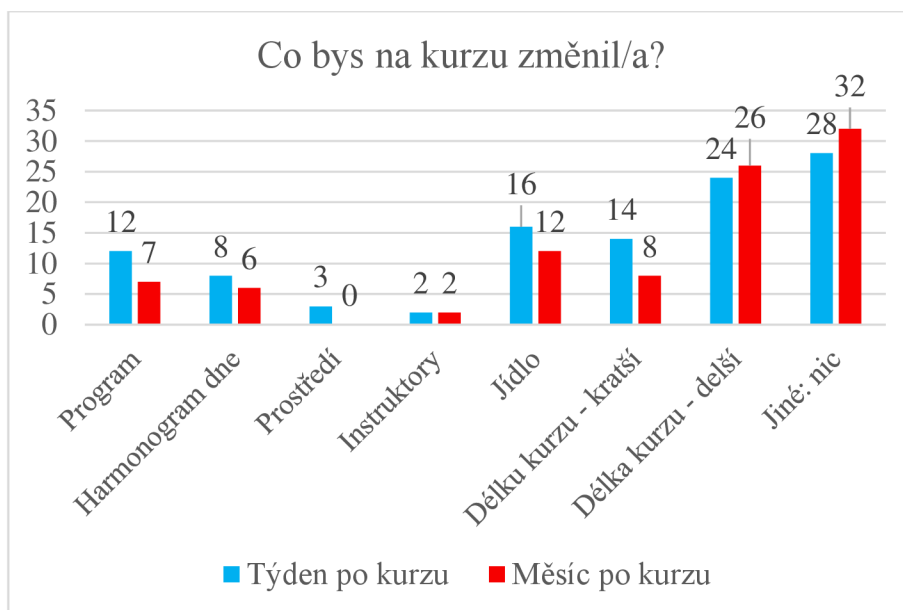
Desátá otázka se věnuje náročnosti programu. Vnímání náročnosti je velmi individuální. Ze získaných dat je patrné, že týden po kurzu to viděli děti kritičtěji, jak po měsíci.

Tabulka č. 7: Cítil/a ses na kurzu dobře? (zakroužkuj: 0-špatně, 5-dobře)

	0	1	2	3	4	5
Týden po kurzu	0	0	4	18	26	22
Měsíc po kurzu	0	0	2	22	24	22

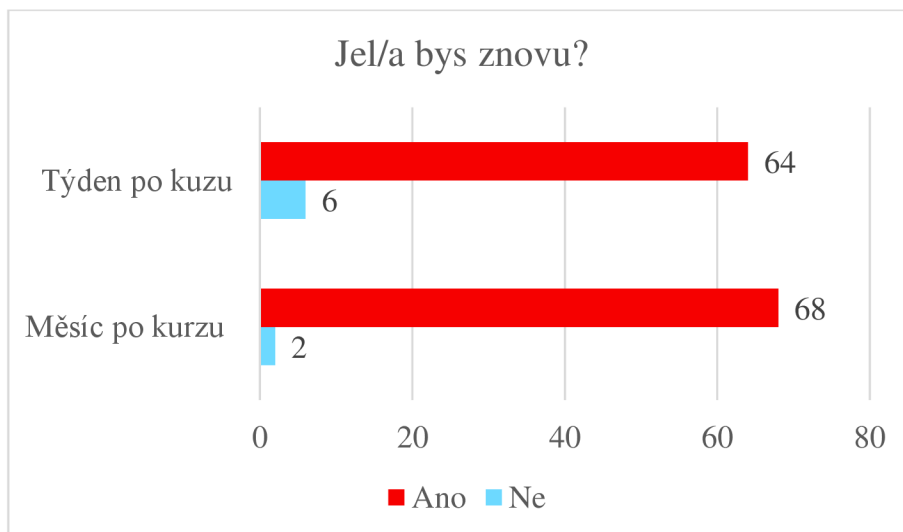
Další důležitou otázkou bylo, zda se žáci na kurzu cítili dobře. A ze získaných dat vyplývá, že se žádný žák necítil špatně.

Graf č. 16: Co bys na kurzu změnil/a?



Ve 12. otázce mohli žáci zaškrtnout více z nabízených odpovědí na otázku, zda by něco na kurzu změnil. Nejčastěji volenou odpovědí byla vlastní odpověď, kde se objevila odpověď „nic“ a změna délky kurzu, kterou by chtělo po týdnu 28 a po měsíci 32 dětí delší.

Graf č. 17: Jel/a bys znovu?



Jedna z posledních otázek byla věnovaná dotazu, zda by absolventi kurzu jeli znovu. Týden po kurzu by znovu jelo 64 žáků a měsíc po kurzu 68 žáků.

Tabulka č. 8: Napiš jedno slovo, které Tě napadne při vzpomínce na adaptační kurz:

Týden po kurzu	Kamarádi, hry, pochod, divadlo, volno, tým, tábor, bojovky, bufet, jídlo, déšť, stezka odvahy, chatky, ringo
Měsíc po kurzu	Kamarádi, hry, pochod, divadlo, volno, tým, bufet, stezka odvahy, chatky, ringo

Poslední otázkou byla otázka asociační, kde měl každý žák uvést slovo, které se mu vybavilo jako první při vzpomínce na adaptační kurz. Nejčastějšími odpověďmi byly: kamarádi, hry, pochod, divadlo a volno.

2.4 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE

Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit pozici žáka ve třídě před kurzem a po kurzu. K tomuto se v prvním dotazníku (před kurzem) vztahovaly otázky č. 2 až 5:

- Jsi v současné třídě novým žákem?
- Kolik lidí z nové třídy jsi znal už dříve?
- Je pro tebe těžké seznámit se s novým kamarádem?
- Máš ve třídě kamaráda?

Ve zbylých dvou dotaznících (po kurzu) otázky č. 2 až 4:

- V jakých oblastech Ti adaptační kurz pomohl?
- Co se po návratu z kurzu ve třídě změnilo?
- Na adaptačním kurzu jste si stanovili pravidla třídy. Dodržuješ tato pravidla i po návratu?

V současném šestém ročníku bylo pouze sedm nových žáků (neznámá to však, že by se žáci nutně mezi sebou nemohli znát (zájmové kroužky, letní tábory atp.). Většina žáků (63) tedy navštěvovala společně stejnou třídu již na prvním stupni. Lze proto předpokládat, že každý jedinec si za tu dobu vytvořil nějakou svou pozici v kolektivu, která je mimo jiné pro adolescentního jedince velmi významným aspektem k formování osobní identity, jak uvádí Vágnerová (2012).

V kolektivech je běžné, že vyskytují typologicky odlišní jedinci s různými povahami. Mezi žáky tedy můžeme najít např. extrovertního (komunikativního, otevřeného) nebo introvertního (nekomunikativního, uzavřeného) jedince, u kterých bude proces seznamování a navazování nových vztahů odlišný. Ze získaných dat víme, že je obtížné se seznámit a navázat kontakt s neznámou osobou pro osmnáct žáků z celého ročníku.

Určitý význam pro stmelení třídy a samotnou adaptaci mají zážitky, které děti společně prožily, a které i oni vnímají jako největší přínos tohoto kurzu (nebyl nikdo, kdo by přímo nesouhlasil). Dále bylo dětem (nejen novým žákům) umožněno se lépe poznat a více se začlenit do kolektivu.

Po návratu z kurzu žáci pociťovali největší změnu ve vzájemném respektu, spolupráci a nápomoci. Avšak můžeme pozorovat, že po uplynutí určité doby, děti mění názor a jsou v hodnocení třídy více kritický. Co se týče pravidel, která si žáci společně s třídním učitelem na adaptačním kurzu stanovili, tak je většina žáků byla schopna alespoň částečně dodržovat. Ale i zde můžeme pozorovat kritičtější pohled měsíc od uskutečnění kurzu.

Záměrem výzkumu bylo také zjištění znalosti pojmu „Adaptační kurz“. Adaptační kurz se uplatňuje při tvorbě nového třídního kolektivu a nemá pevně danou definici – proto každý autor může tento pojem interpretovat s malými odlišnostmi (viz výše zmíněný Pelánek, Dubec, Másilka a Zappe). Z použitého dotazníkového šetření je patrné, že ne zcela všichni žáci chápou význam a úlohu adaptačního kurzu, což se částečně promítlo i do očekávání od kurzu. Kurz je v jejich očích chápán spíše jako školní výlet, při kterém se lépe seznámí s novými spolužáky.

Cílem výzkumu bylo také zjistit očekávání žáků od kurzu, jejich míra naplnění a souvislost s cíli adaptačního kurzu pomocí těchto otázek:

- Co očekáváš od pobytu na adaptačním kurzu?
- Naplnil kurz Tvá očekávání?

A otázek, které se okrajově dotýkají jednotlivých očekávání. Ze získaných dat je zřejmé, že adaptační kurz se žákům velice líbil a naplnil jejich očekávání. Nejčastěji děti od kurzu očekávaly zábavu a bližší poznání se spolužáky. Většina žáků (57) se také před kurzem domnívala, že by jim nově získané zážitky a zkušenosti mohly pomoci při budování nového kolektivu ve třídě. Konkrétně v kvalitě třídního kolektivu, poznání, důvěře, chování, spolupráci a ochotě pomoci. Žáci, co odpověděli záporně (13) vnímají třídu jako „super“ partu (není tedy nic ke zlepšení) anebo neuvedli odpověď.

Očekávání dětí se často shodovala s vytyčenými cíli adaptačního kurzu, aniž by si to samy děti plně uvědomovaly. Ne zcela totiž chápaly, že několikadenní pobyt jejich třídy mimo školní prostředí a společně strávený čas jim umožňuje něco víc než seznámení s novými spolužáky, viz cíle a pilíře adaptačního soustředění dle Dubce (2007), které uvádím výše.

V neformálním prostředí většinou dochází k spontánním konverzacím, ve kterých se lidé často svěřují a sbližují. Šolc (2011) uvádí, že neformální vazby se vytvářejí postupně, spontánně a zcela dobrovolně, na základě společných aktivit, zájmů a sympatií nebo antipatií. Účastníci mají při takovémto několikadenním pobytu příležitost se uvolnit a dozvědět se nové informace o svých spolužácích, např. z jejich soukromého života nebo o jejich zájmech. Sama jsem byla svědkem toho okamžiku, kdy žáci při jedné z her zjistili vzájemné podobnosti, díky kterým zahájili hlubší konverzaci. Adolescenti si tak mimo jiné tvoří vlastní identitu, vlastní názor a rozvíjí své schopnosti a kvality, jak píše Vágnerová (2012) ve své publikaci *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*.

Jak Dubec (2007) uvádí, adaptační kurzy urychlují přirozené procesy v adaptaci a socializaci. Hlavní úlohou kurzu je vytvořit vhodné podmínky, jak pro jedince, tak pro celý kolektiv. Avšak samotné cíle adaptačních kurzů se mohou u každého kurzu měnit, závisí totiž na institucích, které je vytvářejí. I přes tuto různorodost bývají hlavní cíle a myšlenky podobné, což je patrné například u výše uvedených autorů. Vážanský (2001) dává důraz na schopnost spolupráce, odpovědnosti a soudržnosti nebo i kritické myšlení, komunikaci a kooperaci, s čímž se shodují i další autoři, například Dubec (2007), Másilka a Zappe (2007).

Dle mého názoru a po vyhodnocení získaných dat z dotazníků, kde žáci hodnotili dílčí části kurzu, byly stanovené cíle kurzu splněny.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, a sice na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část obsahuje celkem tři hlavní kapitoly. První kapitola popisuje adolescentního žáka a jeho socializaci ve vrstevnické skupině. Další kapitola se zaměřuje na pojem adaptace a adaptační kurzy – jejich historii a cíle. Třetí kapitola se věnuje zážitkové pedagogice a její historii, principům a cílům.

Pro praktickou část této práce byl použit kvantitativní výzkum ve formě dotazníkového šetření. Byly představeny cíle, zvolený výzkumný vzorek a použitá výzkumná metoda. Získaná data z výzkumu byla interpretována a graficky znázorněna.

V této práci byla pozornost věnována především na vliv adaptačních kurzů na nový třídní kolektiv. Adaptační kurzy bezpochyby velmi usnadňují a urychlují adaptaci studentů na nové školní podmínky, podporují vzájemné poznávání i sebepoznávání, příznivě působí na vytváření pozitivního třídního klimatu a také napomáhají k vytváření nových sociálních vazeb. K tomuto z velké části napomáhají principy zážitkové pedagogiky, které jsou na těchto kurzech často využívány jako prostředek ke stanoveným cílům kurzu.

Adaptační kurzy na školách jsou, podle mého názoru, vhodným začátkem pro práci s třídním kolektivem, na který by bylo vhodné následně ve školním prostředí přirozeně navázat dobře provedenými třídními hodinami, kde si např. žáci společně s třídním učitelem připomenou jimi stanovená pravidla třídy nebo si zahrají hry vycházející ze zážitkové pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A ZKRATEK

Odborná literatura

- BENDL, S., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. 306 s. ISBN 978-80-247-4248-9.
- ČINČERA, J., 2009. KAPLÁNEK, M., SÝKORA, J. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU s. r. o., 129 s. ISBN 978-80-7399-611-6.
- DUBEC, M., 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění (6. ročník a primy gymnázia)*. Praha: Odyssea, 49 s. [cit. 2009-07-21]. Dostupný online.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., 2007. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka pro instruktora*. Brno: Computer Press, a. s., 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 264 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HANUŠ, R. a CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, Pedagogika. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 797 s. 978-80-7367-686-5
- HÁTLOVÁ, B., 2004. *Dobrodružná terapie – nově se rodící terapeutická metoda*. In *Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 2. 141 s. ISSN 1214603X
- JIRÁSEK, I., 2004. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, roč. 1. č. 1. 116 s. ISSN 1214603X
- JŮVA, V., 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. rozšířené. Brno: Paido, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KIRCHNER, J., 2009 *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

- KUDLÁČEK, Martin, VALENTA, Tomáš a MAGEROVÁ, Lucie. *Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků*. In Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, 2004, Praha: Prázdninová škola Lipnice, roč. 2 č. 8. 45 s. ISSN 1214603X.
- LAŠEK, J., 2001. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
- MACEK, P., 2003. *Adolescence*. Vydání druhé, upr. Praha: Portál, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MÁSILKA, D., ZAPPE, P., 2007. *Vstupní adaptační kurz go!* In Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice. roč. 4. č. 7. 228 s. ISSN 1214603X.
- NEUMAN, J., 2007. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha: Portál, 325 s. ISBN 978-80-7367-276-8.
- PELÁNEK, R., 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŘEZÁČ, J., 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SILLAMY, N., 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.
- ŠOLC, P., 2011. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 83 s. ISBN 978-80-7372-792-5.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, rozšířené a přepracované., Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁŽANSKÝ, M. & SMÉKAL, V., 1995. *Základy pedagogiky volného času*, Brno: Paido, 176 s. ISBN 80-901737-9-9
- VÁŽANSKÝ, M., 1993. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Dotisk 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 64 s. ISBN 80-210-0428-2
- VÁŽANSKÝ, M., 2001. *Základy pedagogiky volného času 2. dopl. vyd.*, Brno: Print-Typia, 175 s. ISBN 80-86384-00-4

Online zdroje:

- Archiv elektronických čísel Gymnasionu | Gymnasion. Gymnasion [online]. Copyright © Copyright 2020 [cit. 01.12.2022]. Dostupné z: <https://gymnasion.org/archiv-egymansion/>
- Campvelkoparezity. campvelkoparezity [online]. Dostupné z: <https://www.campvelkoparezity.cz/>
- Hnutí GO! | Kompetence do škol. Hnutí GO! | Kompetence do škol [online]. Copyright © 2021 [cit. 01.12.2022]. Dostupné z: <https://hnutigo.cz/>
- Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz. Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz [online]. Copyright © 2022 Projekt Odyssea, z. s. [cit. 01.12.2022]. Dostupné z: <https://www.odyssea.cz/metodiky-osv/kurzy-osv>
- Prázdninová škola Lipnice – Zážitkové kurzy pro tělo i duši. Prázdninová škola Lipnice – Zážitkové kurzy pro tělo i duši [online]. Dostupné z: <https://www.psl.cz/>

Seznam použitých zkratk:

- atd. a tak dále
- atp. a tak podobně
- č. číslo
- např. například
- tj. to jest

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky (před kurzem)

Milá žákyně, milý žáku,

jmenuji se Michaela Čápová, jsem studentkou posledního ročníku bakalářského studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Má závěrečná práce se zabývá adaptačními kurzy ve školách. V této souvislosti si Tě dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a jeho vyplnění Ti zabere max. 10 minut. Před jeho vyplněním bych Tě ještě ráda upozornila, že se nejedná o test, tudíž otázky nemají správné ani špatné odpovědi. Vyjadřuj pouze Tvůj názor, ať je jakýkoli. U každé otázky si pozorně přečti text a pak vyber nebo napiš svou odpověď.

Děkuji předem za Tvoji ochotu, čas a spolupráci.

S přáním pěkného dne,

Michaela Čápová

Datum: Název školy: Třída:

1. Jsem:

- a) Chlapec
- b) Dívka

2. Jsi v současné třídě novým žákem?

- a) Ne.
- b) Ano.

3. Kolik lidí z nové třídy jsi znal už dříve?

- a) Méně jak polovinu
- b) Více jak polovinu
- c) Všechny

4. Je pro tebe těžké seznámit se s novým kamarádem?

- a) Ano
- b) Ne

5. Máš ve třídě kamaráda?

- a) Ano
- b) Ne

6. Znáš pojem „Adaptační kurz“?

- a) Ano
- b) Ne

7. Co si představuješ pod pojmem „Adaptační kurz“?

- a) Seznamovací výlet
- b) Sportovní výlet
- c) Škola v přírodě
- d) Jiná možnost

8. Co očekáváš od pobytu na adaptačním kurzu?

.....
.....

9. Domníváš se, že zážitky a zkušenosti z pobytu by nějak mohly pomoci při budování nového kolektivu ve třídě?

- a) Ano. **Jak?**
- b) Ne. **Proč?**

10. Jaké postavení na kurzu podle tebe zaujímá třídní učitel?

- a) Pozorovatel
- b) Pedagogický dohled
- c) Organizátor
- d) Žádné
- e) Jiné:

Příloha č. 2: Dotazník pro žáky (týden po kurzu)

Milá žákyně, milý žáku,

před odjezdem na adaptační kurz jsi vyplňoval/a dotazník, který byl součástí mé bakalářské práce. Děkuji Ti za ochotu a čas, který si věnoval/a k jeho vypracování. Dnes (týden po adaptačním kurzu) bych Tě ráda opět požádala o vyplnění dotazníku. Tak jako předchozí dotazník, tak i tento je zcela anonymní a jeho vyplnění ti zabere max. 15 minut. Opět bych Ti chtěla připomenout, že se nejedná o žádný test, nejsou zde tudíž žádné správné či špatné odpovědi. Jedná se pouze a jen o Tvůj názor, ať je jakýkoli. U každé otázky si pozorně přečti text a pak vyber nebo napiš svou odpověď. U některých otázek postupuj dle instrukcí v závorce.

Děkuji předem za Tvoji ochotu, čas a spolupráci.

S přáním pěkného dne,

Michaela Čápová

Datum: Název školy: Třída

1. Naplnil kurz Tvá očekávání?

- a) Ano.
- b) Ne.

2. V jakých oblastech Ti adaptační kurz pomohl? (u každé možnosti zaškrtni jedno okýnko podle toho, jak moc s tvrzením souhlasíš (5) nebo nesouhlasíš (0))

	0	1	2	3	4	5
Osamostatnit se						
Poznat lépe sám sebe						
Poznat lépe své spolužáky						
Poznat lépe třídního učitele						
Začlenit se do kolektivu						
Naučit se něco nového						
Získat nové zážitky						
Poznat nové hry						
Jiné:						

3. Co se po návratu z kurzu ve třídě změnilo? (u každé možnosti zaškrtni jedno okýnko podle toho, jak moc s tvrzením souhlasíš (5) nebo nesouhlasíš (0))

	0	1	2	3	4	5
Více si důvěřujeme						
Více si rozumíme						
Více se respektujeme/tolerujeme (máme větší úctu k jinému i jeho věcem)						
Více si pomáháme						
Více spolupracujeme						
Jiné:						

4. Na adaptačním kurz jste si stanovili pravidla třídy. Dodržuješ tato pravidla i po návratu?

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

5. Líbilo se ti prostředí (místo), ve kterém byl pobyt uskutečněn?

- a) Líbilo
- b) Spíše líbilo
- c) Spíše nelíbilo
- d) Nelíbilo

6) Líbil se Ti program kurzu?

- a) Líbil
- b) Spíše líbil
- c) Spíše nelíbil
- d) Nelíbil

7) Co se Ti na kurzu nejvíce líbilo?

.....

.....

8) Co se Ti ne kurzu nejméně líbilo?

.....
.....

9) Jak bys celkově ohodnotil/a kurz? (zakroužkuj: 0-nejhorší, 5-nejlepší)

0 1 2 3 4 5

10) Byl pro tebe program náročný? (zakroužkuj: 0-nenáročný, 5-náročný)

0 1 2 3 4 5

11) Cítil/a ses na kurzu dobře? (zakroužkuj: 0-špatně, 5-dobře)

0 1 2 3 4 5

12) Co bys na kurzu změnil/a? (možnost více odpovědí)

- a) Program
- b) Harmonogram dne
- c) Prostředí
- d) Instruktory
- e) Jídlo
- f) Délku kurzu – kratší
- g) Délku kurzu – delší
- h) Jiné:.....

13) Jel/a by si znovu?

- a) Ano
- b) Ne

14) Napiš jedno slovo, které Tě napadne při vzpomínce na adaptační kurz:

.....

Příloha č. 3: Dotazník pro žáky (měsíc po kurzu)

Milá žákyně, milý žáku,

před i po adaptačním kurzu jsi vyplňoval/a dotazník, který byl součástí mé bakalářské práce. Děkuji Ti za ochotu a čas, který si věnoval/a k jeho vypracování.

Dnes (měsíc po adaptačním kurzu) bych Tě ráda opět požádala o vyplnění dotazníku. Tak jako předchozí dotazníky, tak i tento je zcela anonymní a jeho vyplnění ti zabere max. 15 minut. Opět bych Ti chtěla připomenout, že se nejedná o žádný test, nejsou zde tudíž žádné správné či špatné odpovědi. Jedná se pouze a jen o Tvůj názor, ať je jakýkoli. U každé otázky si pozorně přečti text a pak vyber nebo napiš svou odpověď. U některých otázek postupuj dle instrukcí v závorce.

Děkuji předem za Tvoji ochotu, čas a spolupráci.

S přáním pěkného dne,

Michaela Čápová

Datum: Název školy: Třída:

1. Naplnil kurz Tvá očekávání?

- a) Ano.
- b) Ne.

2. V jakých oblastech Ti adaptační kurz pomohl? (u každé možnosti zaškrtni jedno okýnko podle toho, jak moc s tvrzením souhlasíš (5) nebo nesouhlasíš (0))

	0	1	2	3	4	5
Osamostatnit se						
Poznat lépe sám sebe						
Poznat lépe své spolužáky						
Poznat lépe třídního učitele						
Začlenit se do kolektivu						
Naučit se něco nového						
Získat nové zážitky						
Poznat nové hry						
Jiné:						

3. Co se po návratu z kurzu ve třídě změnilo? (u každé možnosti zaškrtni jedno okýnko podle toho, jak moc s tvrzením souhlasíš (5) nebo nesouhlasíš (0))

	0	1	2	3	4	5
Více si důvěřujeme						
Více si rozumíme						
Více se respektujeme/tolerujeme (máme větší úctu k jinému i jeho věcem)						
Více si pomáháme						
Více spolupracujeme						
Jiné:						

4. Na adaptačním kurz jste si stanovili pravidla třídy. Dodržuješ tato pravidla i po návratu?

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

5. Líbilo se ti prostředí (místo), ve kterém byl pobyt uskutečněn?

- a) Líbilo
- b) Spíše líbilo
- c) Spíše nelíbilo
- d) Nelíbilo

6) Líbil se Ti program kurzu?

- a) Líbil
- b) Spíše líbil
- c) Spíše nelíbil
- d) Nelíbil

7) Co se Ti na kurzu nejvíce líbilo?

.....
.....

8) Co se Ti ne kurzu nejméně líbilo?

.....
.....

9) Jak bys celkově ohodnotil/a kurz? (zakroužkuj: 0-nejhorší, 5-nejlepší)

0 1 2 3 4 5

10) Byl pro tebe program náročný? (zakroužkuj: 0-nenáročný, 5-náročný)

0 1 2 3 4 5

11) Cítil/a ses na kurzu dobře? (zakroužkuj: 0-špatně, 5-dobře)

0 1 2 3 4 5

12) Co bys na kurzu změnil/a? (možnost více odpovědí)

- a) Program
- b) Harmonogram dne
- c) Prostředí
- d) Instruktory
- e) Jídlo
- f) Délku kurzu – kratší
- g) Délku kurzu – delší
- h) Jiné:.....

13) Jel/a bys znovu?

- a) Ano
- b) Ne

14) Napiš jedno slovo, které Tě napadne při vzpomínce na adaptační kurz:

.....