

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Petra Kubišová

Adaptační kurzy pro 6. ročníky základních škol

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Adaptační kurzy pro 6. ročníky základních škol“ vypracovala samostatně a výhradně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a cenné rady, které mi při zpracování diplomové práce poskytla. Děkuji také panu řediteli ze Základní školy Josefa Bublíka v Bánově za umožnění účasti na adaptačním kurzu a učitelům z téže základní školy za velkou ochotu a pomoc při zpracování výzkumu.

Obsah

ÚVOD.....	7
1 ADAPTACE.....	8
1.1 Pojem adaptace	8
1.2 Proces adaptace.....	9
1.3 Sociální učení.....	10
1.3.1 Formy sociálního učení	11
1.3.2 Psychosociální učení ve skupině.....	12
2 ADAPTAČNÍ KURZ	13
2.1 Charakteristika adaptačních kurzů.....	13
2.2 Historie adaptačních kurzů	14
2.3 Pilíře adaptačních kurzů.....	14
2.4 Cíle adaptačních kurzů.....	15
3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	18
3.1 Vymezení zážitkové pedagogiky	18
3.2 Historie zážitkové pedagogiky.....	20
3.3 Zážitková akce	21
3.3.1 Fáze zážitkových akcí	22
3.4 Prostředky zážitkové pedagogiky	23
3.5 Kolbův cyklus	24
4 HRA.....	25
4.1 Charakteristika hry.....	25
4.2 Význam a využití hry.....	26
4.3 Znaky hry.....	27
4.4 Klasifikace her	28
5 ŽÁK A UČITEL JAKO ÚČASTNÍCI PEDAGOGICKÉ INTERAKCE.....	30
5.1 Žák v době přestupu na 2. stupeň základní školy	30

5.2	Učitel.....	32
5.2.1	Typologie učitele.....	32
5.2.2	Třídní učitel.....	33
5.3	Interakce a komunikace	34
5.3.1	Interakce.....	34
5.3.2	Sociální interakce.....	34
5.3.3	Sociální komunikace	35
5.3.4	Pedagogická interakce.....	36
6	ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	38
6.1	Socializace ve školním prostředí	38
6.2	Školní třída jako malá sociální skupina	39
6.3	Klima školní třídy	39
7	ADAPTAČNÍ KURZ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE JOSEFA BUBLÍKA	41
7.1	Charakteristika Základní školy Josefa Bublíka.....	41
7.2	Adaptační kurzy na ZŠ Bánov	41
7.3	Realizovaný adaptační kurz	42
7.3.1	Program kurzu.....	42
8	EMPIRICKÁ ČÁST	45
8.1	Cíl výzkumného šetření	45
8.2	Výzkumné otázky	45
8.3	Charakteristika výzkumného vzorku	46
8.4	Použité metody a techniky výzkumu	46
8.4.1	Sociometrie	47
8.4.2	Rozhovor.....	49
8.5	Průběh výzkumného šetření.....	50
8.6	Analýza a interpretace získaných údajů.....	50

8.6.1 Znázornění vztahů před absolvováním adaptačního kurzu pomocí sociometrické matice	52
8.6.2 Znázornění vztahů před absolvováním adaptačního kurzu pomocí terčového sociogramu.....	54
8.6.3 Znázornění vztahů po absolvování adaptačního kurzu pomocí sociometrické matice	57
8.6.4 Znázornění vztahů po absolvování adaptačního kurzu pomocí terčového sociogramu	59
8.7 Diskuse.....	62
ZÁVĚR	65
POUŽITÁ LITERATURA	66
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	70
SEZNAM ZKRATEK	71
SEZNAM PŘÍLOH	72
ANOTACE	76

ÚVOD

K tématu diplomové práce mne přivedly osobní zkušenosti a otázky týkající se změn ve vztazích prostřednictvím adaptačního kurzu. Na Základní škole Josefa Bublíka v Bánově se snaží žákům usnadnit přechod z prvního stupně na druhý absolvováním adaptačního kurzu. Setkávala jsem se s názorem, že je adaptační kurz zbytečný a školu spíše zatěžuje. Jelikož s tímto názorem nesouhlasím, rozhodla jsem se mimo jiné ve své diplomové práci poukázat na jeho skutečný přínos.

Cílem předkládané práce je zjistit, zda a jakým způsobem může adaptační kurz ovlivnit vztahy mezi žáky v konkrétní školní třídě. Na základě dílčích cílů se pokusíme zjistit, jak se jeví vztahy mezi žáky před absolvováním adaptačního kurzu a jak po něm.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část objasňuje základní pojmy týkající se tématu. První kapitola se zabývá pojmem adaptace, proces adaptace a sociální učení. Druhá kapitola je zaměřena na adaptační kurz, na jeho charakteristiku a historii. V téže kapitole jsou blíže popsány cíle, které si musíme před realizací adaptačního kurzu stanovit a na jakých pilířích jsou adaptační kurzy „postaveny“. Třetí kapitola se zabývá zážitkovou pedagogikou, jejíž techniky a metody jsou základním nástrojem adaptačních kurzů. Čtvrtá kapitola se zabývá hrou, jako hlavním prostředkem zážitkové pedagogiky, popisuje její význam, využití a dělení her podle různých kritérií. Pátá kapitola se věnuje charakteristice žáka a učitele, mezi nimiž dochází k interakci a vzájemné komunikaci. Šestá kapitola se zaměřuje na školní třídu jako na malou sociální skupinu. Vymezuje klima třídy, které je důležité z hlediska správného fungování třídy a vytvoření pozitivních vztahů mezi žáky. Poslední kapitola v teoretické části popisuje realizovaný adaptační kurz, který proběhl na začátku září v rekreačním středisku Kopánky a jehož jsem se, společně s žáky 6. ročníku a jejich učiteli, zúčastnila. V kapitole je charakterizována základní škola a také adaptační kurzy, které škola od roku 2003 organizuje.

Cílem výzkumné části je zjistit, zda adaptační kurz nějakým způsobem ovlivnil vztahy mezi žáky v konkrétní třídě. Před absolvováním adaptačního kurzu a po něm, žáci v sociometrickém dotazníku odpoví na tři otázky, které zavedu do sociometrické matice. Jako doplňkové metody využiji metodu strukturovaného rozhovoru.

1 ADAPTACE

Každý adaptační kurz je důležitý z hlediska sblížení se kolektivu, přizpůsobování se novému prostředí, novým lidem. Není tomu jinak ani u adaptačního kurzu na Základní škole Josefa Bublíka v Bánově, a proto je důležité vymezit si pojmy jako adaptace a sociální učení.

1.1 Pojem adaptace

Pojem adaptace autoři charakterizují různě. Především však jako přizpůsobování se novým podmínkám, zvykání si na nové prostředí, dále také jako přizpůsobování člověka sociálním podmínkám a začleňování jej do nové skupiny. Na všechny tyto znaky jsou adaptační kurzy přizpůsobovány a prostřednictvím nich se tak školy snaží žákům začátek v novém prostředí usnadnit. V odlišných případech pořádání adaptačních kurzů může jít o stmelení skupiny či začlenění nového žáka do kolektivu.

V průběhu celého života prochází člověk různými změnami, kterým se musí přizpůsobit. Tento proces se nazývá adaptace. Dle Průchy (2001, s. 11) je adaptace obecně definována jako proces přizpůsobení se. Sociální adaptace znamená přizpůsobení se člověka nově vzniklým sociálním podmínkám (například adaptace žáka při přechodu z jednoho školního stupně na druhý). Na adaptačních kurzech, pořádaných pro základní školy, pomáhá žákům s jejich adaptací instruktor.

Dařílek a Kusák (1998, s. 197) charakterizují adaptaci takto: „*Adaptace obecně představuje stupeň přizpůsobení organismu požadavkům prostředí*“. Jelikož člověk ve svém životě musí reagovat na různé životní změny, provází ho adaptace v průběhu celého života. Dalším důležitým pojmem je adaptabilita, což znamená schopnost přizpůsobit se měnícím podmínkám života. Rozsah adaptability se různí nejenom s měnícími se podmínkami v různých životních situacích, ale tvoří trvalou součást člověka.

Pokud vycházíme z Psychologického slovníku, pak adaptace je: „...*obecná vlastnost organizmů přizpůsobit se podmínkám, ve kterých existují*“. Jako adaptaci sociální nazýváme proces, při kterém se člověk přizpůsobuje sociálním podmínkám. V případě poruch chování pak mluvíme o ztroskotání adaptace (Hartl, Hartlová, 2000, s. 16).

V Sociologickém slovníku je adaptace „...výsledkem procesu začleňování jedince do struktury soc. vztahů ve skupině a v organizaci“. Podle Piageta jsou lidské psychické procesy klíčovými mechanismy člověka, které mohou mít podobu *asimilace* = informace zvnějšku jsou upravovány tak, aby zapadaly do mentálních schémat člověka, nebo *akomodace* = jedinec mění svá mentální schémata tak, aby lépe odpovídala realitě (Jandourek, 2001, s. 11 – 12).

Dle Řezáče je schopností jedince přizpůsobit se sociálnímu prostředí prvním předpokladem složitějších socializačních dějů. Pro adaptaci na prostředí je důležité, aby jedinec dokázal přijímat podněty z daného prostředí a dokázal se přizpůsobit podmínkám, které na něj působí. Vztah k prostředí však člověk navazuje prostřednictvím svých aktivit a činností, chce tedy také přizpůsobovat prostředí sobě, svým zájmům (Řezáč, 1998, s. 45).

1.2 Proces adaptace

Piaget používá v procesu adaptace dva důležité pojmy – asimilace a akomodace, které se navzájem doplňují. Proces **asimilace** popisuje jako „*působení organismu na okolní předměty*“. Vztah mezi jedincem a prostředím je vyznačován tím, že jedinec si prostředí mění a přizpůsobuje podle vlastních potřeb a zájmů. Druhý proces **akomodace**, zahrnuje procesy směřující k přizpůsobení se prostředí. Při procesu akomodace působí prostředí na organismus jedince a člověk se tak přizpůsobuje požadavkům prostředí (Piaget, 1999, s. 20).

Hermochová (2006, s. 22 – 23) píše, že proces adaptace jedince při vstupu do skupiny má čtyři různé stupně. Tento proces probíhá podobně, i když se jedná o různé typy skupin. Prvním typem je nově sestavovaná skupina, v níž jsou všichni členové noví, to znamená, že se mezi sebou ještě neznají; dalším typem je stávající skupina, v níž se členové mezi sebou již znají, ale bude se spojoval s členy jiné skupiny; ve třetím případě, přichází do již existující skupiny nový člen.

Výše zmiňované stupně dělíme takto:

1. stupeň: Orientace – ve skupině jsou členové, kteří mají vlastní očekávání. V jiných skupinách již získali zkušenosti a na jejich základě vnímají i nové prostředí. Vstup do skupiny je provázen určitou nejistotou, kterou se nově příchozí snaží překonat. Někteří členové se pokouší vzít situaci „do vlastních rukou“, ale většina členů pozoruje chování ostatních členů, snaží se vyzorovat členy, od kterých hrozí nějaké nebezpečí, nebo členy, kteří by jim mohli být oporou. V průběhu této fáze si jednotliví členové hledají vlastní místo v týmu.

2. stupeň: Konfrontace a konflikt – v této fázi dochází ke srovnávání norem jednotlivých členů, z nichž se „silnější“ jedinci snaží prosadit svoje názory, mít větší vliv. Jakmile členové najdou své místo v týmu, najdou členy se stejnými normami, vytvoří se podskupiny a tím dochází ke sporům. Pokud má tým dobré vedení, dostane se ke třetí fázi.

3. stupeň: Konsenzus, kooperace a kompromis – dochází k uvolnění, členové se plně soustředí na úkol. Často ovšem dochází k rutině, protože se všechno podřídilo společnému cíli i za cenu nezájmu a vnikající netečnosti.

4. stupeň: Integrace osobních potřeb a nároků vyplývajících z úkolu – hrozí stagnace, převládají stereotypní postupy při plnění úkolů, chybí tvořivost. Vhodným řešením dané situace by byla změna stylu práce, rozdělení úkolů mezi členy (Hermonchová, 2006, s. 22 – 23).

Při procesu adaptace však může dojít také k neadekvátnímu průběhu, v takovém případě se jedná o maladaptaci či maladjustace. Špatný průběh přizpůsobování se je charakteristický tzv. maladaptivními projevy, mezi něž patří:

- vnitřní nevyváženost, to je jednostranné přizpůsobování
- neadekvátní citové reakce, např. neadekvátní obrana při pocitech méněcennosti; útok v podobě pomlouvání, poškozování druhého, agresivní projevy; únik
- neadekvátní poznávání, př. fantastické myšlení
- neadekvátní volní regulace – projevuje se nerozhodností, nedostatečnou sebekontrolou... (Řezáč, 1998, s. 46 – 47).

V Psychologickém slovníku Hartl a Hartlová (2000, s. 299) vymezují maladaptaci jako nepřizpůsobivost projevující se různě stupňujícími poruchami chování. Maladaptivní chování poté označují za nepřizpůsobivé, vzniklé následkem porušení adaptability.

1.3 Sociální učení

Učení považujeme za aktivní a tvořivý proces, při kterém dochází k rozšiřování vrozeného genetického programu a zároveň rozšiřuje možnosti jedince. Smyslem je,

aby se jedinec přizpůsobil novým situacím. Učení ovšem není to samé co biflování či memorování, naopak učení je schopnost, kterou je možné rozvíjet. Učení také ovlivňuje úroveň pozornosti, paměti, motivace; podle Bandury je učení pevně zakotveno v sociální situaci, což znamená, že se člověk učí skrze interakce s druhými lidmi (Hartl, Hartlová, 2000, s. 639).

Jedná se o komplexní proces založený na osvojování a využívání sociálních zkušeností, to je zkušeností, které jsou získané ze sociálních interakcí. Sociální učení má jako základ klasické a také operantní podmiňování. Toto učení je považováno za specifickou formu učení založenou na pozorování modelu, jehož prostřednictvím dochází k rozvedení původních koncepcí (Nakonečný, 1997, s. 372).

Řezáč (1998, s. 72) definuje sociální učení jako proces osvojování si způsobů chování a jednání, které jsou přiměřené podle určité sociální situace. Dle této definice je možné vyvodit sociální role, postoje, hodnoty, ideály a jiné jako produkty sociálního učení.

Sociální role

Pojem sociální role vyjadřuje jakýsi komplex chování, který souvisí s určitou činností nebo pozicí. Je očekáváno, že jedinec se v určité situaci zachová podle toho, jaké postavení má v dané skupině, a že toto chování bude přiměřené onomu postavení. Obecně určitá situace obvykle žádá také určité chování. Jinak se chováme například v rodině, jinak v prostředí své profese. Neznamená to ovšem, že mám jiný temperament či charakter, ale že se v určitém prostředí chováme tak, jak to vyžaduje situace (Řezáč, 1998, s. 23 – 24).

Sociální postoje

Postoje člověka vznikají v závislosti na předchozích zkušenostech. Osobnost se při nich projevuje jako celek. Postoje se projevují v chování a jednání člověka a jsou výsledkem sociálního učení (Řezáč, 1998, s. 30).

1.3.1 Formy sociálního učení

Existují formy učení, které jsou různě děleny v závislosti na zvolených kritériích. Řezáč (1998, s. 73 – 76) vymezuje tři formy sociálního učení:

- **Sociální posilování**, které je považováno za jednu z relativně nejjednodušších forem lidského sociálního učení. Určité chování je opakováno, pokud je sociálně odměněno, například pochvalou, či projeveným zájmem. Jiní autoři pro sociální posilování užívají též pojem „tvarování“ nebo modifikace chování. Míni tím,

že určité chování je posilováno, pokud je z výchovného hlediska vyžadováno, naopak nežádoucí formy chování jsou „přehlíženy“.

- **Imitace (nápodoba)** je popisována jako situace, kdy jedinec užívá i takového chování, za které není bezprostředně odměněn, ale za které je odměněn „model“.
- **Identifikace** jako učení má stejné rysy jako imitace, jedinec opět napodobuje chování jiného člověka. Liší se ovšem v motivu. *„Zatímco při nápodobě je přejímáno pouze určité chování modelu, které se subjektu jeví jako efektivní a účelné, při identifikaci se „vybírá“ pouze objekt nápodoby.“* Dítě tak díky silnému emočnímu vztahu k modelu, přebírá i chování, kterému samo nerozumí (Řezáč, 1998, s. 73 – 76).

Sociální učení nemůžeme klást do protikladu s individuálním učením. Každý proces učení je z psychologického hlediska považován za děj důsledně individuální. Také bychom neměli zaměňovat pojmy sociální učení a skupinové učení, které *„...odráží spíše formu uspořádání vnějších sociálních podmínek učení“* (Řezáč, 1998, s. 76).

1.3.2 Psychosociální učení ve skupině

Psychosociální učení je nekonečný proces, který probíhá po celý život a probíhá všude tam, kde dochází ke kontaktu s lidmi. Jako první na nás působí rodina a škola. Ve školním prostředí jsou vytvářeny především podmínky rozvoje „hierarchických“ vztahů a vztah dítěte s autoritou. V průběhu života se stáváme členy mnoha skupin. Většinou vstupujeme do již existujících skupin, může se ale stát, že se ocitneme u vzniku nové skupiny, například vznik ročníku na střední nebo vysoké škole. Psychosociální učení probíhající v přirozených podmínkách je označováno jako proces náhodný a pouze výjimečně připravuje člověka na všechny životní situace (Hermonchová, 2006, s. 19).

2 ADAPTAČNÍ KURZ

V následující kapitole si blíže popíšeme adaptační kurzy, které se staly již takřka celorepublikovou běžnou záležitostí. Charakterizujeme si cíle adaptačních kurzů, které jsou předem stanovovány, a uvedeme si pilíře, na kterých jsou adaptační kurzy stavěny.

2.1 Charakteristika adaptačních kurzů

Adaptační kurzy jsou pořádány především pro děti nastupující do prvních tříd na základních školách, poté při vstupu na druhý stupeň základní školy, popřípadě první ročníky víceletých gymnázií a později při nástupu na střední nebo vysokou školu.

Hlavním smyslem adaptačních kurzů je umožnit žákům se blíže poznat a stmelit v rámci nové skupiny – třídy. Mimo to kurzy slouží také pro bližší poznání učitelů s žáky a pro navození pozitivního klimatu ve třídě.

Průběh sbližování a oboustranného poznávání, který v rámci školní výuky obvykle trvá dlouhou dobu, je možné na adaptačním soustředění uspíšit a nastartovat během pár dnů (Dubec, 2007, s. 4).

Pelánek (2013, s. 13) charakterizoval adaptační kurzy jako akce, určené převážně pro nově vzniklé třídy, případně i pro třídy, ve kterých se žáci již znají. Klade důraz na vytvoření kolektivu, pozitivní vztahy, sebepoznání a poznání ostatních, rozvoj komunikace. Kurzy trvají od dvou dnů do jednoho týdne a většinou probíhají na začátku školního roku.

Velflová (2008) stejně jako Pelánek tvrdí, že adaptační kurzy jsou důležité z hlediska vytvoření pozitivního a funkčního klimatu v kolektivu. Dále uvádí, že adaptační kurzy mohou sloužit jako prevence předčasných odchodů ze vzdělávání, je proto důležité zaměřit se na vytvoření kladných vztahů mezi žáky a učiteli.

I přes to, že se adaptační kurzy jeví jako podpůrný prvek pro vytvoření funkčního třídního kolektivu, objevují se důvody, proč některé školy tyto kurzy neorganizují. Jedním z důvodů může být finanční náročnost, především pokud jsou kurzy pořádány jako pobytové. Zpravidla se těchto kurzů nemohou účastnit sociálně znevýhodnění žáci. Možným řešením je pořádání docházkových adaptačních kurzů a to přímo školou (Velflová, 2008).

2.2 Historie adaptačních kurzů

Ideové základy prvního adaptačního kurzu položili tehdejší instruktoři Prázdninové školy Lipnice Jana Matějková, Radek Schindler a Vláďa Halada v roce 1989, chtěli tak vyplnit mezeru lidského přístupu ke čtrnáctiletým studentům prvního ročníku střední školy. V rámci kurzů GO! byly definovány první obecné cíle adaptačních kurzů:

- ovlivnit oblast sebepojetí
- objevit význam skupiny
- znovu poznat důležitost vztahů v rodině;

Zároveň byly definovány konkrétní cíle:

- zaměřit pozornost na proces činnosti
- rozvinout fyzickou i psychickou práci – schopnost a aktivitu
- poznat vzájemnou závislost skupina – jedinec (role)
- rozvinout tvořivé interakce ve skupině
- prohlubovat sociální citlivost

První adaptační kurzy se konaly v letech 1991 – 1995 a trvaly čtrnáct dní. Účastnili se jich kromě studentů také jejich rodiče, ředitel školy a třídní učitel. Trend vývoje adaptačních kurzů prodělal celou řadu změn. Cíle kurzů se zjednodušily, zkrátila se doba trvání kurzu. Částečnou změnu prodělala také dramaturgie a programová náplň. V letech 1991 – 1995 byla průměrná délka kurzu 6,3 dní, což znamená vzhledem k dnešním kurzům rozdíl 4,4 dne.

Současné adaptační kurzy se více zaměřují na jedince, snaží se usnadnit mu vstup do skupiny, seznámit ho se spolužáky a s třídním učitelem (Žák, 2010).

Adaptační kurzy se staly fenoménem dnešní doby. Vznikla celá řada občanských sdružení i komerčních společností, které se pořádáním adaptačních kurzů zabývají. Některé školy vnímají tyto kurzy jako marketingový tah, jak nalákat nové studenty, jiné školy tím sledují hlubší smysl.

2.3 Pilíře adaptačních kurzů

Dle Dubce (2007, s. 4) stojí adaptační kurzy na pěti základních pilířích. Prvním pilířem je **pobyt mimo školu**. Adaptační kurzy jsou pořádány buď v prostorách školy, nebo

v jiném než školním prostředí. Tím, že se adaptační kurzy konají mimo školu a domov, tedy v neznámém prostředí, je možné u žáků dosáhnout jejich odlišného prožívání a chování.

Druhým pilířem jsou **společné prožitky**, kdy se prostřednictvím zážitkové pedagogiky naplňují cíle adaptačních soustředění. Žáci aktivně prochází řadou aktivit, které v nich vyvolávají řadu prožitků.

Jako třetí pilíř uvádí autor **spolupráci**. Při aktivitách, kdy žáci řeší různé úkoly a jsou nuceni spolupracovat, dochází k jejich stmelení a tím se také plní další z cílů kurzu.

Na kurzech jsou nejen důležité aktivity, které si instruktoři připraví, ale také **volný čas**, který žáci mezi těmito aktivitami mají. Je důležité nechat žákům prostor, aby si mohli zvolit program a zábavu podle sebe.

Posledním pilířem je **provázející přístup**, jenž je založený na respektující komunikaci. Na jedné straně stanovuje pevné hranice a na straně druhé, se upírá k podpoře vlastní aktivity žáků. Ideální je nechat žáky pracovat a řešit problémy samostatně, nezasahovat do jejich řešení, aby se naučili spolupracovat a nebyli zvyklí, že za ně jejich problémy vyřeší někdo jiný, např. učitel (Dubec, 2007, s. 37).

2.4 Cíle adaptačních kurzů

Ještě před realizací kurzu je potřeba si stanovit konkrétní cíle. Na jejich stanovení by se měl podílet celý realizační tým. Definované cíle nám poslouží nejen při hodnocení úspěšnosti akce, kdy můžeme zhodnotit naplnění jednotlivých vytyčených cílů, ale také a hlavně při sestavování programu akce. Snažíme se, aby vybrané programy, které budou účastníci absolvovat, vycházely z námi zvolených cílů, a také aby docházelo k jejich naplnění.

Mezi nejčastější metodu definování cílů patří brainstorming. Při ní každý z členů realizačního týmu vyjmenovává svoje momentální nápady. Po sepsání všech nápadů, dochází k jejich hodnocení a následnému vyřazování méně vhodných. Vybrané cíle jsou napsány a rozdány všem členům realizačního týmu a následně použity při sestavování programů i vlastní realizaci akce (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 138).

Hanuš a Chytilová (2009, s. 138) dále uvádí konkrétní příklady nadefinovaných cílů v rámci kurzu Hnutí GO! z let 1991 – 1999, které byly určeny pro kurz studentů prvních ročníků středních škol.

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

Obr. č. 1: Cíle adaptačních kurzů HNUTÍ GO! (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 138)

Již konkrétní cíle adaptačního kurzu definuje Dubec (2007, s. 10). Považuje je za nezbytný předpoklad pro účinnost a smysluplnost adaptačního kurzu. K jednotlivým cílům jsou následně přiřazeny aktivity, které vedou k naplnění daného cíle. Některé z aktivit mohou vést k naplnění i více cílů současně. Mezi nejdůležitější cíle tedy patří:

1. *Zahájení – seznámení se s pravidly, očekávání a smysl kurzu z pohledu žáka.*
2. *Rozehřívací aktivity.*
3. *Aktivity zaměřené na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele.*
4. *Aktivity zaměřené na nastartování spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci.*
5. *Aktivity zaměřené na společné zvládnání náročných situací.*
6. *Aktivity zaměřené na rozvoj důvěry.*
7. *Aktivity zaměřené na zformulování základních pravidel třídy a na zhodnocení a uzavření celé akce.*

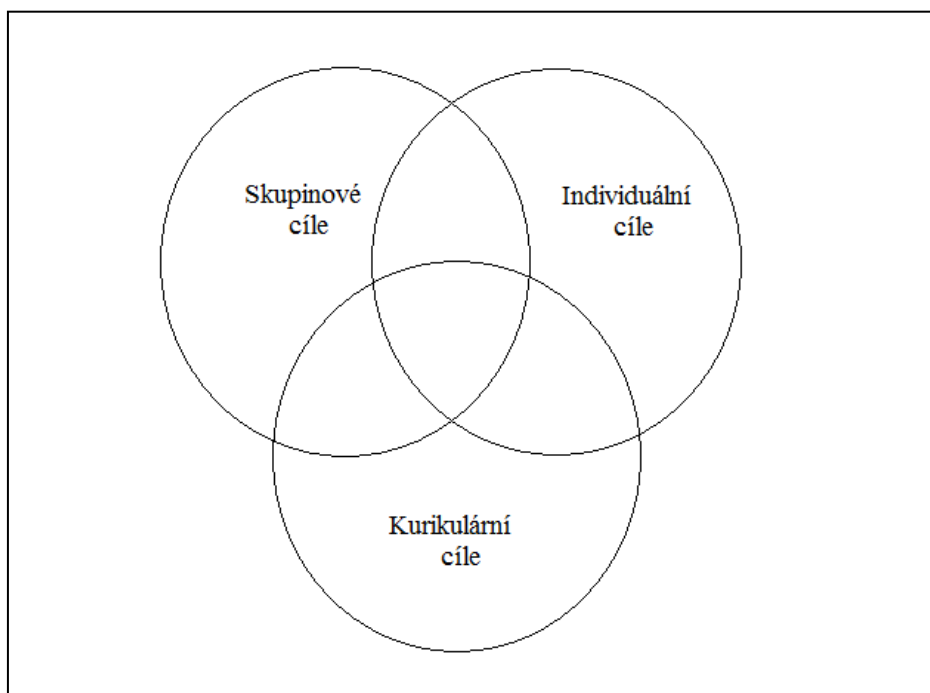
Naproti tomu Mary Hentonová (in Dubec, 2007, s. 29) rozlišuje tři roviny cílů a to individuální, skupinové a kurikulární.

Individuální cíle chápeme jako očekávání účastníků nebo organizátorů akce. Hentonová popisuje individuální cíle jako: „...*akademické nebo behaviorální cíle každého studenta, speciální studijní potřeby každého studenta, různé studijní styly, které existují ve třídě.* Mezi individuální cíle může patřit přání seznámit se, zrelaxovat se či řešit určitý vlastní

problém. Každý výchovný projekt obsahuje individuální cíle, neměly by však být hlavním východiskem akce.

Cíle skupinové chápeme jako potřebu skupiny se spojit ve funkční celek. „*Cíle učební komunity jsou společnými, týmovými cíli. Mohou být jak akademické, tak behaviorální. Celá skupiny např. potřebuje porozumět konceptu oxidace a redukce a potřebuje lépe rozvinout svoje schopnosti naslouchat.*“ Na rozdíl od individuálních cílů mohou být skupinové cíle pro některé typy projektů zásadní. Skupinové cíle můžeme definovat také jako snahu zvládnout zadaný úkol, schopnost fungovat samostatně jako tým, dále též postup skupiny do vyšší fáze skupinové dynamiky a zážitek jedinečnosti ze sdílení času a cílů s důvěrnými lidmi (Hentonová in Dubec, 2007, s. 29).

Poslední kategorií jsou kurikulární cíle, které vyjadřují způsob, jakým chce organizátor akce ovlivnit studenty či účastníky. Kurikulární cíle se dělí do několika rovin: 1. Znalosti, porozumění; 2. Postoje, hodnoty; 3. Dovednosti, jednání (Činčera, 2007, s. 31). Na obrázku viz níže, můžeme vidět, jaký poměr cílů by měl splňovat dobrý projekt.



Obr. č. 2: Poměr cílů (Činčera, 2007, s. 31)

3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Prostřednictvím zážitkové akce je možné výchovně působit na účastníky. Toto výchovné působení patří do oboru, který se nazývá zážitková pedagogika (Pelánek, 2008, s. 18).

3.1 Vymezení zážitkové pedagogiky

Stejně jako zahraniční koncepty zážitkové pedagogiky zdůrazňuje i česká zážitková pedagogika pojmy prožitek, zážitek a zkušenost. Tyto pojmy jsou stěžejní pro cílené plánování a uvádění situací, tedy v procesu dramaturgie, kde je nejčastěji užíváno různých podob hry. Po celou dobu je tento proces hodnocen a zpracován ve snaze dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12).

Jirásek tyto pojmy shrnul ve své knize „Filosofická kinantropologie“. Termín **prožitek** může vyjadřovat důkladný, intenzivní způsob žití. Je to událost, která se nápadně liší od běžného žití a svojí intenzitou má vliv především na prožívané děje, aktivity a činnosti. Pro prožitek je typická přítomnost a nepřenositelnost. Naproti tomu termín **zážitek** můžeme rozlišit „...jako přesah, dosažení cíle a celkovost v žití. Zážitek je vždy spojen s tím, co jsme již prožili. Teprve zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a následně zpracován, je považován za životní zkušenost, která je přenositelná. Zkušenosti můžeme získat kromě prožitků také prožitky druhých, četbou, audiovizuálními prostředky, tedy prostřednictvím sekundárních zdrojů (Jirásek, 2005, s. 202).

Na doplnění Slejšková (2011, s. 13) definuje zážitek jako událost, která na nás emotivně zapůsobí, a my si ji pro to dobře pamatujeme. V zážitkové pedagogice se dokonce říká, že zážitek nemusí být vždy pozitivní, hlavní je, když je silný. Pravidlem zážitkové pedagogiky je, že zážitek sám o sobě nemá žádný smysl, ale slouží jako prostředek k rozvoji, výchově a vzdělávání.

Výchova prostřednictvím zážitku je komplexní proces, který v sobě kombinuje zážitek, poznání, vnímavost, chování, a snaží se také o zapojení emocí, fantazie, fyzické aktivity i intelektu. Pro výchovu zážitkem je charakteristické zapojení celého člověka i jeho předešlých zkušeností a následné zpracování zážitku (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 20).

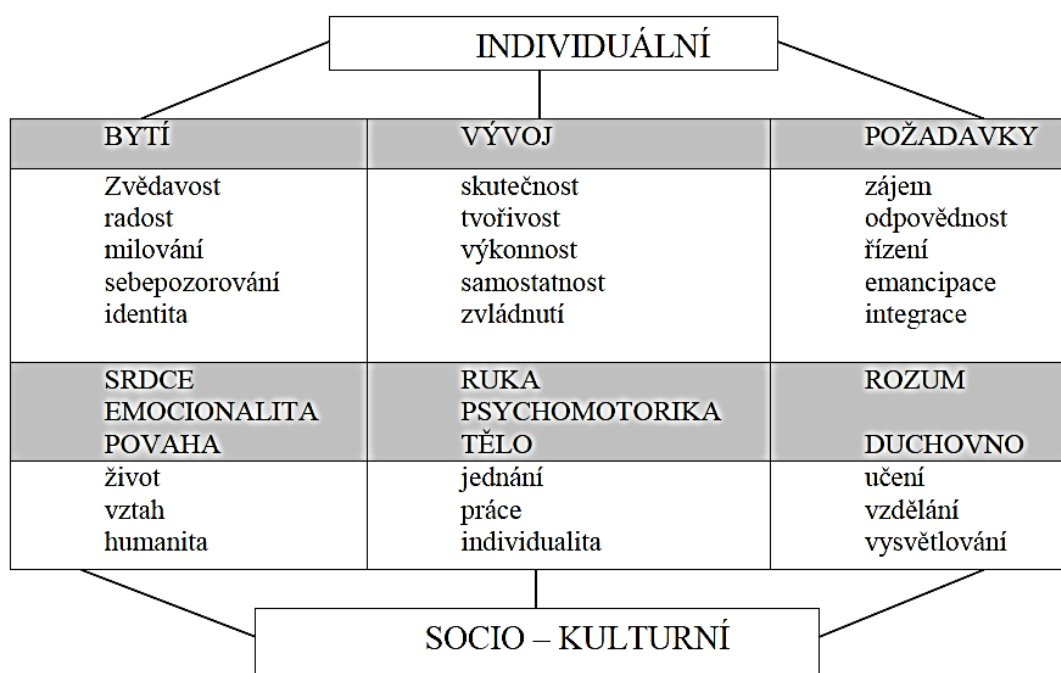
Dle Hanuše a Chytilové (2009, s. 18) je pro zážitkovou pedagogiku typické cílené vyvolání záměrného prožitku, zpracování prožitku a následné převedení do zkušenosti.

Za mnohem silnější a dlouhodobější zážitky považujeme takové, na kterých se sami aktivně podílíme svým jednáním. Události, ve kterých vykonáváme nějakou činnost a rozhodujeme se, patří mezi trvalejší zážitky (Slejšková, 2011, s. 13).

Zážitková pedagogika má na jedince, skupinu a společnost určité nároky a provádí změnu způsobu myšlení, jednání a konání. „Upozorňuje na spojitost „mozku, srdce, ruky“, na tři důležité rozměry lidského života“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 20).

Obecně zážitková pedagogika poslouží nejvíce tam, kde chceme žákům umožnit zprostředkování nějaké chybějící zkušenosti (Slejšková, 2011, s. 13).

Zážitkově pedagogické přístupy utvářejí situace, které člověku dovolují vlastním způsobem prožít konkrétní situace a odhalit tak neznámé oblasti, získat vědomosti a empirické poznatky (Vážanský, Smékal, 1995, s. 133).



Obr. č. 3: Okruh lidských zkušeností (Vážanský, Smékal, 1995, s. 135)

3.2 Historie zážitkové pedagogiky

Pro vznik pedagogiky zážitku pokládají Zouňková, Martin (2007, s. 12) za podstatné dílo Jana Amose Komenského, které bylo důležité pro vznik a rozvoj pedagogiky zážitku. Komenský prosazoval celostní rozvoj osobnosti, podle něj člověk nejdůležitější zkušenosti získá pomocí vlastních smyslů. Ve svém díle *Velká didaktika* upozorňuje na důležitost propojení teorie s prací, propojení jednotlivých vyučovacích předmětů a podporu samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem.

Vážanský (1992, s. 33) vidí jako ústřední postavu, která se zasloužila o vznik pedagogiky zážitku Kurta Hahna. Pedagoga a filozofa, který v roce 1933 opustil Německo a v Anglii založil internát Gordonstoun, v němž realizoval svoje názory a praktické nápady. Později založil organizaci s názvem Outward Bound, kde pracoval s mladými námořníky. Snažil se inspirovat lidi k seberepektování, ohledům ke druhým, odpovědnosti ke společnosti a citlivosti vůči životnímu prostředí. Outward Bound dále znamená i pedagogickou metodu a v současné době je nejrozšířenějším programem zážitkové výchovy. V roce 1991 byla za člena Outward Bound přijata i Prázdninová škola Lipnice.

Hanuš, Chytilová (2009, s. 11) poznamenali, že v dnešní době rozlišujeme několik významných světových koncepcí zážitkové pedagogiky:

- V Německu jsou to venkovské výchovné ústavy H. Lietze, salemská škola K. Hahna, Waisenhaus-Kurzschulen, W. Neubert, M. Šlechtová.
- V britské linii jde o Gordonstounskou školu K. Hahna, City Challenge, City Bound, Aberdovey – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves, Outward Bound.
- Americká linie: Project Adventure, Adventure Based Counseling, Adventure in the Classroom, Adventure Programming.
- Severská linie: Fridtjof Nansen a Friluftsliv.
- Jako poslední uvádí českou linii: Junák – český skaut, Lesní moudrost, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P. Tajovský, A. Gintel – experimentální období, Prázdninová škola Lipnice (viz následující odstavec).

Prázdninová škola Lipnice byla založena v roce 1977. K jejímu vytvoření došlo díky dlouhodobým snahám o vznik vzdělávacího střediska zaměřeného na výchovu v přírodě.

Jak již bylo zmíněno, roku 1991 se Prázdninová škola Lipnice stala členem organizace Outward Bound. Ačkoliv Outward Bound vycházejí především z pedagogické filozofie Kurta Hahna, Prázdninová škola Lipnice je založena na řeckém ideálu kalokagathia. Prázdninovou školu Lipnici charakterizuje rychlé tempo, vysoká intenzita a spousta neočekávaných zážitků (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 14 – 16). Specifikem Prázdninové školy Lipnice je zaměření činnosti na věkové období mladší dospělost. Programy vychází ze zážitkové pedagogiky, důraz je kladen na skupinovou a osobnostní dynamiku, emoční bilanci a cílenou dramaturgii projektů, které jsou vytvářeny pomocí rozmanitých příběhů a dějů. Postupem času Prázdninová škola Lipnice vyvinula vlastní originální metody a také vlastní metodiku práce (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 13).

3.3 Zážitková akce

Pelánek (2013, s. 11) zážitkové akce popisuje výčtem charakteristik, které většinou zážitkové akce splňují.

- Akce. Jedná se o časově omezenou událost, která trvá obvykle od několika hodin až po tři týdny.
- Zážitek. Důležitou součástí těchto akcí jsou zážitky, dobrodružství a netradiční činnosti.
- Instruktoři. Akce je připravována a vedena týmem instruktorů.
- Účastníci. Akce se účastní skupina obvykle v počtu do třiceti lidí
- Prostředí. Akce se odehrává například v přírodě.
- Program. Předem připravený program, který si nachystali instruktoři, obsahuje činnosti, které splňují zvolené cíle.
- Pestrost. Program zážitkových akcí by měl být pestrý, měly by se střídat různé typy aktivit.
- Atmosféra. Účastníci zažívají silnou atmosféru akce, například tajemno, romantiku, či překvapení.

Základem zážitkových akcí je, aby účastníci trávili čas na akci aktivně, aby nebyli pasivní a zapojovali se do činností. Samotné aktivní trávení volného času, funguje jako prevence patologických jevů a pro některé skupiny je plně dostačující jako jediný cíl.

Na většině zážitkových akcí jde však o víc. Uvedeme si alespoň pár cílů, které zážitkové akce naplňují.

- Rozvoj sociální dovedností jako je komunikace, spolupráce, tolerance.
- Budování sociálních skupin, stmelování týmů.
- Sebepoznání, zamyšlení se nad tím, jak mě vidí druzí, kam směřuji.
- Zábava, dobře strávený volný čas.
- Pobyt a kontakt s přírodou, její poznání.
- Inspirace, nové náměty pro život, motivace pro změny (Pelánek, 2013, s. 11 – 12).

Existuje několik konkrétních typů zážitkových akcí a Pelánek (2013, s. 12 – 13) uvádí následující: Jednorázové zážitkové akce pro dospělé; Pracovní zážitkové akce pro dospělé; Pravidelné akce pro děti; Adaptační kurzy, školní výlety; Soustředění; Rozsáhlé jednorázové hry; Komerční firemní kurzy.

3.3.1 Fáze zážitkových akcí

Pokud chceme vytvořit smysluplnou akci, je důležité ji předem připravit. Nevybírat pouze náhodné hry, ale vybírat takové, které by směřovaly ke zvolenému cíli, aby aktivity na sebe vhodně navazovaly a přitom se vzájemně doplňovaly.

Podle Pelánka (2013, s. 67 – 69) obsahují všechny akce stejné základní fáze. Délka a charakter těchto fází závisí na typu akce. Znalost těchto fází nám usnadňuje tvorbu programu akce:

- **Před akcí:** pokud chceme, aby adaptační kurz proběhl dobře, je již v této fázi důležité splnit určité úkoly. Instruktoři pracují na přípravě samotné akce, je důležité dostatečně informovat účastníky, navázat s nimi komunikaci a formovat jejich očekávání. Ideální je, aby se adaptačního kurzu zúčastnili všichni účastníci, tedy celá třída.
- **Začátek akce:** důležitou roli hraje první dojem, obzvláště pokud se účastníci mezi sebou neznají a jsou na podobném typu akce poprvé. Měli bychom se zaměřit na vytvoření příjemné atmosféry, dát prostor seznamovacím hrám a hrám pro budování kolektivu.
- **Jádro akce:** v této fázi dochází ke stupňování intenzity programu, zařazujeme náročnější hry, po kterých ale zařazujeme odpočinkové akce, aby účastníci mohli

přemýšlet nad tím, co zažili, popovídat si s kamarády. Hry v této fázi se přímo vážou k cílům akce.

- **Vrchol akce:** nabízí se tři typy – silný vrchol akce, uzavření pomocí psychologického nebo filozofického programu a posledním typem je pojmout vrchol akce jako odměnu pro účastníky.
- **Závěr akce:** na úplný závěr je většinou zařazována retrospekce, ohlédnutí se za akcí, například promítáním fotek. Necháváme však také volný prostor účastníkům a nakonec se věnujeme úklidu a odjezdu.
- **Po akci:** zašleme účastníkům dopis, který může obsahovat hlavní body programu, fotky, adresář, aj. V dopise může být také zpětná vazba, která je cennou informací pro zhodnocení celé akce (Pelánek, 2013, s. 67 – 69).

3.4 Prostředky zážitkové pedagogiky

Klíčovým prostředkem zážitkové pedagogiky jsou hra a samotný prožitek. Ačkoliv bychom mohli tvrdit, že prožitek by mohl být cílem, opak je pravdou a pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, který směřuje k všestrannému rozvoji osobnosti (Jirásek, 2005, s. 207).

Hanuš, Chytilová (2009, s. 110 – 113) vytvořili stručný přehled prostředků zážitkové pedagogiky, které dělí do sedmi programových oblastí:

1. Pohybové aktivity: sporty v přírodě – kam patří horolezectví, běh na lyžích, silniční cyklistika, aj.; turistika; rekreace v přírodě; cvičení v přírodě; hry v přírodě; tábornická a zálesácká praxe – například lasování, uzlování, lov;

2. Umělecké aktivity: literatura; výtvarné umění; hudba a zpěv; tanec; film; divadelní umění; fotografování;

3. Sociálně psychologické aktivity: komunikativní – improvizace, diskuze; sebepoznávací – hry v rolích, dramatické a inscenační hry; tvořivostní – představivost, fantazie; intelektuální – testy a strategické hry; sociální – iniciativní hry, rolové hry, aj.;

4. Společenské aktivity: moderní společenské hry; happeningy; slavnosti a rituály; moderní deskové hry;

5. Kognitivní aktivity: pozorování a monitoring; poznávací; experiment;

6. Technické aktivity: konstrukce; zručnost – stavění draka, lodí, aj.; technika; vlastní práce;

7. IT a mediální aktivity: hry; programování a tvorba; vyhledávání; mediální tvorba;

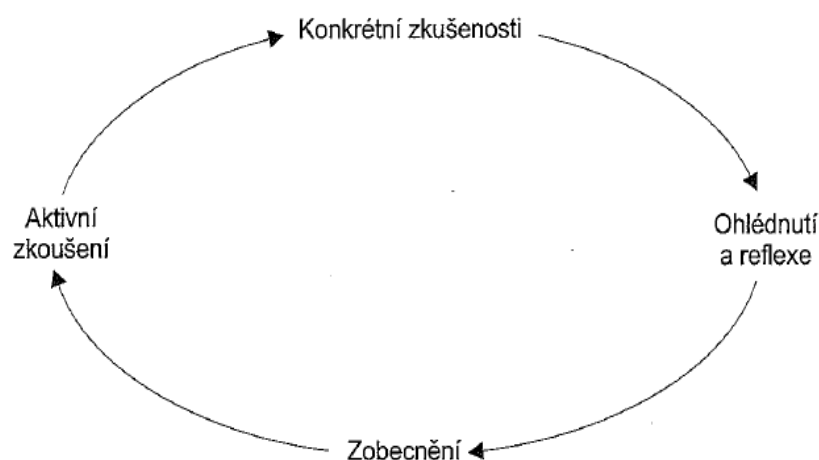
Prostředky slouží především k dosahování vytyčených cílů. Dle Jirásk (2005, s. 207) dochází k naplňování cílů prostřednictvím nejrůznějších typů her, hraním modelových situací, různými činnostmi v tvořivostních a dramatických dílnách, besedami a diskusemi, výzvodnými situacemi náročných fyzicky a psychicky. Využít lze také aktivity, které vedou k sebepoznání či k týmové spolupráci.

3.5 Kolbův cyklus

„Zkušenostní cykly učení jsou modely přibližující základní principy fungování procesů učení. Běžně jsou používány, aby pomohly strukturovat základní zkušenostní tréninky a vzdělávací programy. Zkušenostní cykly učení patří mezi nejdůležitější část teorie, užívané v mnoha vzdělávacích programech, především anglosaského světa“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 34).

Jako Kolbův cyklus označujeme učení, které vychází z vlastní zkušenosti (Metodický portál, ©2011). Kolbův model je čtyřstupňový cyklus, který obsahuje čtyři složky: konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 34, 42).

Zapojení členů do konkrétní aktivity vychází ze zkušeností, které členové získali dříve. Následuje ohlédnutí a reflexe, kdy členové popisují průběh jednotlivých aktivit. Dalším krokem je hodnocení, kde je důležité vyzdvihnoutí bodů, jež měly vliv na průběh aktivity. Poslední fází je aktivní zkoušení (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43).



Obr. č. 4: Kolbův model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43)

4 HRA

Na otázku, co je to hra, se snažilo odpovědět již mnoho psychologů, pedagogů, filozofů a dalších odborníků. Můžeme říci, že hra je činnost, která nás provází po celý život. Je dominantní především v činnostech dítěte, a to nejen ve volném čase, ale také ve škole. Prostřednictvím hry se nejen bavíme, nýbrž také relaxujeme, zábavnou formou se učíme, poznáváme nové přátele, ale i sami sebe v různých životních situacích.

4.1 Charakteristika hry

Hra patří mezi základní prostředky výchovy prožitkem, řadí se mezi hlavní témata zážitkové pedagogiky, ale také mezi nejdůležitější filosoficky relevantní náměty kinantropologie (Jirásek, 2005, s. 223).

Vymežíme-li si hru dle Psychologického slovníku, pak se jedná o lidskou činnost, která má závazná pravidla a ke které patří učení a práce. Ve slovníku je hra dále dělena na dětskou, která je motivována zejména prožitky, a hru dospělých. Obecně je hra provázána pocitem napětí a radosti, má pozitivní důsledky pro duševní zdraví, relaxaci a rekreaci (Hartl, Hartlová, 2000, s. 196). Hra má očividně závažné dopady ve všech oblastech duševního vývoje dítěte. Není správné pohlížet na ni, jako na ztrátu času. Děti si hrají, protože je to baví a z jejich hlediska je učení, které ze hry plyne, nepodstatné (Fontana, 2010, s. 50).

Hra jako výchovný prostředek má významné postavené v celé oblasti výchovy. Ve volném čase dětí patří k nejoblíbenějším činnostem. Je důležitým prostředkem při nenásilném ovlivňování, tedy výchovném vedení a zároveň jako vhodná příležitost k poznávání dětí. Hry jsou součástí všech typů mimoškolních činností, v odpočinkových a rekreačních činnostech tvoří nezastupitelné místo (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková, 2002, s. 89).

Holandský historik a autor knihy *Homo Ludens*, definuje hru jako dobrovolnou činnost vykonávanou uvnitř pevně daných časových a prostorových hranic. Při hře se dodržují dobrovolně přijatá, ale závazná pravidla. Svůj cíl má hra v sobě samé a většinou je doprovázena pocitem napětí, radosti a s vědomím odlišného bytí, než je všední život (Huizinga, 1971, s. 33).

V pedagogické praxi je hra nenahraditelným prostředkem výchovy. Prostřednictvím hry můžeme navodit různé situace, příběhy, děje, role, ve kterých se jedinci či skupiny zdokonalují a rozvíjí své dovednosti, vědomosti a zkušenosti.

Skrz hru prověřujeme své názory, hodnoty a postoje. Navíc prostřednictvím hry získáváme poznatky o sobě, o druhých a o okolním světě. Hra není pouze pojem, ale také rozsáhlá oblast, do které řadíme celou řadu činností a aktivit (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 114). Hry působí na celý rozvoj osobnosti, ovlivňují biologický, psychický i sociální rozvoj jedince. Díky zálibě u dětí podněcují pohybovou aktivitu a umožňují nenásilné získávání zkušeností, dovedností a rozvíjení schopností (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková, 2002, s. 89).

Neměli bychom však opomíjet fakt, že hra musí být svobodná a dobrovolná aktivita, je zdrojem radosti a zábavy. Caillois se domnívá, že hra, ke které by nás někdo nutil, by v tom okamžiku přestala být hrou a stala by se donucením, ze kterého bychom se snažili rychle uniknout. Hra, která se stane povinnou nebo i pouze doporučovanou, ztratí jeden ze svých základních rysů a to spontánnost (Caillois, 1998, s. 28).

Caillois (1998, s. 31) definuje hru jako činnost, která má charakteristické vlastnosti. Tyto vlastnosti nevypovídají nic o obsahu hry, týkají se čistě formy. Stejně jako Huizinga i Caillois na prvním místě uvádí, že hra má být činnost **svobodná**. Hráč by neměl být do hry nucen a měl by mít možnost kdykoliv hru přestat hrát. Další vlastnost, na které se oba autoři shodují, je **specifický čas a prostor** pro hru. Hra je po dobu svého trvání oddělena od běžného prostředí, myslí se tím například šachovnice, volejbalové hřiště, tělocvična nebo třeba školní třída. Další vlastností je **nejistota**. Průběh ani výsledek hry se nedá dopředu určit, hráči je ponechán určitý prostor. Čtvrtá vlastnost zní: hra je činnost **neproduktivní**, nevytváří ani hodnoty ani majetek. Oba autoři dále **podřizují hru pravidlům**, po dobu hry platí jiná pravidla než v běžném životě a hra by měla být doprovázena specifickým vědomím alternativní reality nebo neskrývané iluze ve vztahu k běžnému životu.

Téměř všechny definice zdůrazňují, že je to nezbytná činnost pro rozvoj jedince a nezáleží mnohdy ani tolik na výsledku hry, jako na jejím průběhu (Fontana, 2010).

4.2 Význam a využití hry

Každá hra může plnit několik různých funkcí, nesmíme však opomenout, že hra není cíl, nýbrž prostředek (Franc, Zouňková, Martin, 2007, s. 67).

Hrát si jen tak pro radost je krásné, ale správně promyšlená a naplánovaná hra má mnohem rozsáhlejší potenciál. Právě na adaptačním kurzu se hra může stát základním prostředkem komunikace mezi učitelem a studenty, mezi studenty samotnými.

Důraz je kladen také na hru jako prvotní impuls pro změnu fungování skupiny, na osobnostní potenciál jednotlivce či míry jeho porozumění konkrétnímu problému. Aby práce s hrou byla účinná, je důležité promyslet ji jako celek a dbát na dodržování vytyčených cílů. Nesmíme však zapomenout ani na detaily, či na samotné provedení hry. Chceme-li, aby hra byla prostředkem k dosažení námi zvolených cílů, měla by být přiměřeným způsobem provedena. Při práci s hrou dochází k oboustrannému utváření detailu a celku, které se vzájemně doplňují. Abychom dosáhli cílů celku, musíme pečlivě propracovat detaily a zároveň detaily nemůžeme promýšlet bez vazby na celek (Činčera, 2007, s. 8).

4.3 Znaky hry

Základní znaky hry mohou být určitými pozorovacími vodítky, dle kterých je možné zjistit, jestli si dítě skutečně hraje nebo přes ně můžeme zpětně nahlížet na proces hry a zjistit tak, jestli hra byla pro děti skutečně hrou. Významné znaky, které se ve hře projevují, jsou: **spontánnost, zaujetí hrou, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí rolí** (Kot'átková, 2005, s. 17).

Petillon (2013, s. 16) vymezuje konkrétní znaky hry takto:

- **Vnitřní motivace/svobodná volba** – hra musí vzbudit zájem, nabídnout překvapení.
- **Prostředek před účelem** – dítě hrou nesleduje žádný účel
- **Pozitivní emoce** – hra by měla především působit radost.
- **„Dělat jako“** – hra otevírá možnost vědomě nebo nevědomě vyzkoušet nové způsoby chování, obzvlášť děti si umějí pravidla hry vysvětlit po svém, mají bohatou fantazii a dokáží se při hře odpoutat od skutečnosti.

Uvádí, že v jednotlivých hrách se nemusí objevovat současně všechny znaky hry.

Jirásek uvádí formální znaky, které již před mnoha lety vymezil Huizinga. Uvádí však, že ani po půlstoletí od jejich formulace neztrácejí vůbec nic na své vypovídající schopnosti.

- hra je především svobodným jednáním (nikdo nemůže být nutit, abych si hrál) a tím sférou nefalšované svobody;

- vystoupení z „obyčejného“ nebo „vlastního“ života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí (tedy mimo proces uspokojování nezbytných potřeb);

- uzavřenost a ohraničenost (prostorová i časová);

- možnost opakování (a to hry jako celku, tak i jednotlivých složek její výstavby: refrén);

- specifický a bezpodmínečný řád, pravidla;

- rytmus a harmonie (střídání, kontrast, variace)

- napětí (nejistota, naděje).

Výčtem těchto znaků poté udává Huizinga svoji definici hry. (Jirásek, 2005, s. 224).

4.4 Klasifikace her

V literatuře existují různá hlediska pro dělení her. Například Hanuš a Chytilová (2009, s. 115) dělí hry podle výchovných cílů na hry rozvíjející:

- **Jazykovou inteligenci** – jedná se o hry, které kladou důraz na srozumitelné vyjadřování, schopnost vysvětlovat a vyprávět souvislý příběh.
- **Hudební inteligenci** – schopnost vnímat tón a rytmus, pamatovat si melodii, aktivně provozovat hudbu.
- **Matematicko-logickou inteligenci** – výroková logika, práce s čísly, kombinační schopnosti
- **Prostorovou inteligenci** – rozvoj představivosti
- **Pohybovou inteligenci** – tanec, různé druhy sportů, pohyblivost, manuální zručnost a šikovnost při zacházení s různými předměty
- **Intrapersonální inteligenci** – porozumět sám sobě, svým pocitům a emocemi
- **Interpersonální inteligenci** – rozvíjet schopnost vnímavosti vůči druhým lidem, schopnost porozumět jim, sledovat jejich náladu a temperament, empatie
- **Vztah k přírodě** – schopnost vnímat okolí, všechno živé

Dále autoři uvádějí dělení her na **kombinované hry**, při kterých se prověřuje celá osobnost a **hry pomocné**, které slouží k rozechřátí, k navození atmosféry, k pobavení, nebo třeba k uvolnění.

Pelánek (2013) rozdělil hry do několika kategorií, podle herního využití a zařazení do programu:

1. Hry na budování kolektivu – hry, jejichž cílem je navodit dobrou atmosféru, uvolnit napětí, umožnit účastníkům akce poznat ostatní. Patří sem seznamovací hry, zahřívací kontaktní hry a hry důvěry. Seznamovací hry slouží k zapamatování jmen, k navození přátelské atmosféry, či odstranění ostychu a počátečních zábran. Většinou jsou zařazovány na začátku akce, kdy je skupina ve fázi orientace. Cílem her důvěry je, jak už z názvu vyplývá budování důvěry mezi účastníky. Mimo to také mohou být využity k posílení odvahy, rozhodnosti, sebejistoty a odpovědnosti.

2. Hry na rozvoj spolupráce – cílem těchto her je uspořádat vývoj skupiny a také dát příležitost účastníkům najít si své místo ve skupině.

3. Dramatické hry jsou hojně využívány a mezi dětmi velmi oblíbené. Slouží především k procvičení hereckých a rétorických schopností, neverbální komunikace, ale také k odstraňování ostychu a navození atmosféry. Důležitou úlohu hraje práce s hlasem, práce s tělem a improvizace.

4. Pohybové hry – velká skupina her, mezi něž patří nejrůznější podoby sportu, závody, štafetové hry, bojové hry neboli bojovky, dále také terénní hry. Dalo by se říci, že jde o pohyb v jakékoli podobě.

5. Hry zaměřené na psychiku – jsou hry především statické a zaměřené na mozek (myšlení, prožívání, pocity). Základem těchto her je diskuze a také diskuzní hry. Dále sem patří simulační hry, které užívají prvků diskuze a hraní rolí. Simulační hry jsou dlouhé a náročné nejen na organizaci. Jejich cílem je simulace reálných situací. Poslední podskupinou jsou psychohry – hry zaměřené především na prožívání emocí, sebepoznávání a vztahy (Pelánek, 2013, s. 110 – 157).

Hry, které byly vytvořeny pro Prázdninovou školu Lipnici, jsou rozděleny do čtyř základních skupin.

1. Pohybové hry – zaměřené na rychlost, sílu, obratnost a vytrvalost.

2. Intelektové hry – hry cvičící paměť, pozornost, smysly, důvtip a vynalézavost, ověřují a rozšiřují vědomosti.

3. Psychologické hry – sloužící především k sebepoznání.

4. Kombinované hry – u těchto her se uplatní celá osobnost (Čálek, 1990, s. 7).

5 ŽÁK A UČITEL JAKO ÚČASTNÍCI PEDAGOGICKÉ INTERAKCE

5.1 Žák v době přestupu na 2. stupeň základní školy

Žák je osoba, která se vzdělává v rámci základního nebo později středního školství. Pro tuto práci je podstatný žák 2. stupně základní školy, konkrétně žák 6. ročníku. Období přechodu z prvního stupně na druhý je označován jako velmi složité období. Dochází ke změnám psychickým, sociálním, ke změně postavy, aj. Někteří žáci také mění školu, poznávají nové spolužáky, učitele, prostředí. Jedná se o konec středního školního věku, nebo-li prepuberty a počátek staršího školního věku nazýván také pubertou žáka.

Matějček (2003, s. 57 – 58) celé období školního věku dělí na tři úseky. První období datuje od šesti či sedmi let přibližně do osmi či devíti, tedy období mladšího školního věku. Střední školní věk, nazývá jako dobu „*vyrovnané konsolidace*“. Poslední fází je starší školní věk, který trvá zhruba od dvanácti do patnácti let dítěte, tedy sedmá až devátá třída na základní škole.

Binarová v knize Přehled vývojové psychologie vychází z toho, že vývojové etapy dospívání se dělí na prepubertu, pubertu a adolescenci.

Období prepuberty je podle Binarové u děvčat a chlapců odlišné. Zatímco u dívek nastupuje okolo 10. roku, je kratší a uzavřenější, u chlapců začíná až v 11 letech a je dlouhodobější. Tělesný vývoj se vyznačuje změnami v proporcích těla, intenzivním růstem končetin a trupu, zvyšuje se produkce pohlavních hormonů, poté se objevují druhotné pohlavní znaky. Dochází k rozdílu mezi tělesným a psychickým vývojem, konkrétně v tom, že tělesný vývoj předstihuje vývoj psychický. V kognitivním vývoji je zvýšená nepozornost, projevují se změny v myšlení, typický je počátek abstraktního myšlení (Šimíčková, Čížková, 1999, s. 115 – 119).

Vágnerová (2012, s. 237) vychází z toho, že etapa dospívání je přechodná doba mezi dětstvím a dospělostí. Střední školní věk datuje zhruba mezi 8. a 12. rokem a jedná se o méně dynamickou fázi. Podle Vágnerové (2012, s. 214) jde o období, kde není žádný významný mezník, tedy ani biologický ani sociální. Naopak považuje tuto dobu jako čas přípravy na vývojově dynamičtější fázi puberty. Střední školní věk nebo také období prepuberty je

z hlediska sociálního charakteristické především formováním vrstevnických vztahů a pravidel skupinového chování, důležitou úlohu má také kognitivní učení a vzdělávání, podstatná je také tvorba zájmů a postojů dítěte (Havlík, Kořa, 2011, s. 48).

Ve středním školním věku se také u žáků mění vztah ke škole, děti jsou již na školu adaptovány a zvládly základní požadavky a normy chování. Mění se postoj k učiteli a přístup ke svým školním pracím, kdy se jejich hodnocení stává součástí žákovy identity. Součástí období středního školního věku je také větší potřeba kontaktu s vrstevníky a identifikace s vrstevnickou skupinou, obvykle jsou preferovány děti stejného věku, se společnými zájmy a stejného pohlaví (Vágnerová, 2012, s. 214).

Podle Čápa a Mareše (2007, s. 232) se období prepuberty vyznačuje zvyšováním kompetencí, žáci mají snahu o dobré výsledky, rozšiřují si vědomosti, zdokonalují se v dovednostech. Důležité je také začleňování se do skupiny vrstevníků a navazování trvalejších kamarádkých vztahů. Autoři stejně jako Matějček (2003, s. 59) uvádí, že se v prepubertě objevuje pečovatelské chování k malým dětem.

Starší školní věk, období mezi 12. – 14. a 15. – 17. rokem věku, nazýváme puberta. Vágnerová (2012, s. 209 – 213) uvádí, že puberta je období dospívání mezi dětstvím a dospělostí, časově přibližně mezi 11. – 12. a 15. rokem. Nazývá pubertu jako nejdynamičtější proměnu v životě jedince. Pro toto období je typický rychlejší tělesný vývoj před psychickým. Obecně dospívají dívky dříve než chlapci a jsou u nich nápadnější sekundární pohlavní znaky.

Dle Čápa a Mareše (2007) v pubertě probíhají důležité biologické změny. Dospívající jsou také více náladoví, snadno se unaví. Období je též nazýváno jako druhé období vzdoru.

„Puberta (pubertas, pubescere – obrůstati chmýřím) má svůj počátek jednoznačně stanoven fyziologickými změnami (biologicky toto období začíná u děvčat první menstruací, u chlapců prvními ranními polucemi“ (Čačka, 2000, s. 226). Dle Čačky (2000) je puberta obdobím vnitřních i vnějších konfliktů a vlivem hormonálních změn dochází k řadě charakteristických projevů v emoční oblasti, v oblasti jáství a vůle.

Z pohledu sociálního je pro období puberty typické formování vztahů mezi pohlavími a začínající emancipace dítěte od rodiny. V pubertě také dochází ke vzniku problému sociální identity, obvyklé je také vyhrocení konfliktu zájmů (Havlík, Kořa, 2011, s. 48). Michalová období puberty charakterizuje velmi podobně – dítě se osamostatňuje, nabírá schopnosti změny vlastní identity, zvyrazňují se individuální rozdíly mezi chlapci a děvčaty (Michalová, 2001, s. 6).

5.2 Učitel

„Učitel je ten, kdo ve škole učí děti“. I tak může znít laická definice učitele, neboť každý člověk se v rámci svého vzdělávání s nějakým učitelem setkal. Odborná definice však tak jednoznačná není, a i když o učiteli pojednává velké množství odborné literatury, téměř nikdy není pojem přesně vymezen.

Uveďme si definici učitele podle Pedagogického slovníku: „*Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání*“. Ve slovníku je dále uvedeno, že dříve byl učitel pokládán za předavatele poznatků žákům, v dnešní době se zdůrazňuje subjektivě-objektivní role učitele v interakci se žáky a prostředím (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326).

Učitel je činitel, který má společenskou zodpovědnost za úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu. Je jeho organizátorem, iniciátorem, hodnotitelem dosahovaných výsledků, současně vybírá obsah výuky podle pedagogických dokumentů, vhodné prostředky, formy a metody. Nakonec vyhodnocuje dosažené výsledky a s ohledem na věk žáků a jejich individuální zvláštnosti upravuje výchovný proces (Jůva, 2001, s. 55).

Kantorová (2008, s. 163) charakterizuje učitele jako člověka vzdělávacího a vychovávajícího děti, mládež nebo dospělé. Je to osoba, která „...*řídí a organizuje jak svoji vlastní pedagogickou činnost (zprostředkovávání vědomostí, dovedností, návyků), tak i činnost žáků, podílí se na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti*“.

5.2.1 Typologie učitele

Za základní můžeme považovat typologii podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitel pracuje – učitel mateřské školy, základní školy, střední odborné školy, vysoké školy, učitel gymnázia, atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 22).

Kantorová (2008, s. 182) uvádí, že nejčastěji používaná typologie je Caselmannova typologie, která předpokládá dva typy učitelů – logotropa a paidotropa. Logotrop je charakterizován jako učitel, který se zajímá především o svůj obor, o obsah svého předmětu, naopak paidotrop je učitel se zaměřením na žáka a jeho psychický vývoj.

Čtyři typy učitelů vzniknou podle Hippokratovy typologie temperamentu. Sangvinik je charakteristický pohotovostí, schopností dělit pozornost, je tolerantní a optimistický, má ale malou schopnost udržet si pedagogický odstup. Cholerik je učitel přísný, má vyhraněné názory, jasné vyjadřování, dokáže žáky pro svůj předmět nadchnout, ale má také negativní vlastnosti, které mohou snižovat jeho autoritu jako náladovost, výbušnost, panovačnost. Učitel s temperamentem flegmatika je charakteristický pro svůj klid, rozvahu, v jeho práci se může objevovat jednotvárnost, která málo podněcuje žák k práci. Posledním typem je melancholik – učitel příliš citlivý, nevyrovnaný se sklonem k extrémům při hodnocení žáků (Kantorová, 2008, s. 185).

5.2.2 Třídní učitel

„*Jaký třídní, taková třída*“ – takto nazvali kapitolu ve své knize „Hry pro posílení zdravé osobnosti“ manželé Šimanovští, kteří považují za důležité, aby byl třídní učitel klidný, pevný a laskavý. Považují tyto vlastnosti za důležité vzhledem k atmosféře ve třídě. Třída je provázána vztahy v mnoha rovinách. Její členové se navzájem ovlivňují, avšak největší vliv na třídu má právě učitel, který tím, že udělá něco pro sebe, pro svůj rozvoj, pro svou vyrovnanost a pohodu, může přispět ke zlepšení sociálního klimatu ve třídě. Třídní klima je ovlivňováno i dalšími faktory a to zejména návyky, které mají děti ze svých domovů, vztahy mezi rodiči a školou a důležitou roli hraje také počet dětí ve třídě (Šimanovský, Šimanovská, 2005, s. 12 – 13).

Třídní učitel není žádný nový pojem, již Jan Amos Komenský ve své Velké didaktice uvedl, že jeden učitel má řídit třídu a původně byl dokonce třídní učitel jediným učitelem i na druhém stupni základní školy (Hermonchová, 2012, s. 4).

V dnešní době se od třídních učitelů očekávají hlavně funkce koordinační a integrační. Uvedeme-li si konkrétněji, pak by měl třídní učitel žáky motivovat a vést k samostatnosti a tvořivosti, měl by dbát na individuální přístup k žákovi i k třídě jako celku, také by měl k žákům vést pozitivní vztah, důležitá je spolupráce s rodinou; a vztahy mezi žáky a učitelem by měly být založeny na oboustranné ochotě ke spolupráci (Hermonchová, 2012, 4 – 5).

5.3 Interakce a komunikace

V následující kapitole si přiblížíme pojmy interakce a komunikace. Zaměříme na sociální interakci a sociální komunikaci a popíšeme si také interakci pedagogikou. Prostřednictvím interakce a komunikace dochází k realizaci mezilidských vztahů. Řezáč (1998) popsal komunikaci jako symbolický výraz interakce. Symbolický proto, že samotná interakce je vyjádřena symboly. V mluvené formě se jedná o symboly, které představují slova, gesta, či různé akce a písemná forma, v níž má symbol podobu grafickou (Řezáč, 1998, s. 107).

5.3.1 Interakce

Interakce je „...vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí; jeden jedinec svým chováním vyvolává změnu v druhém jedinci, v soc. i. prostřednictvím chování, jednání, řeči, a mimiky; podíl činnosti osoby A na činnosti osoby B“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 236).

Pro řadu autorů je interakce natolik klíčovým pojmem, že jej buď rovnou považují za předmět sociální psychologie, nebo jej vymezují v blízkém kontextu s ní (Řezáč, 1998, s. 78).

5.3.2 Sociální interakce

Sociální interakce probíhá prostřednictvím verbální i neverbální komunikace mezi dvěma a více jedinci, popřípadě skupinou. Je to vzájemné dorozumívání, které nejčastěji probíhá tak, že chování jednoho je podnětem pro chování druhého člověka, po němž následuje zpětná reakce. Sociální interakce zahrnuje sociální komunikaci, kooperaci a sociální konflikt (Hartl, Hartlová, 2000, s. 236).

Helus (2004, s. 127) chápe sociální interakci jako reagování lidí na sebe navzájem a to například slovy, mimikou nebo gesty.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 116) vymezují sociální interakci lidí jako „...vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů.“ Představuje jakousi spojnicí mezi tím, co lidé dělají a mezi jejich vztahy; „...uskutečňuje se pomocí sociální komunikace.“ Sociální interakce je dále procesem, který ovlivňuje společnost svými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy. Sociální interakce se mimo jiné podílí na utváření jedinců i sociálních skupin.

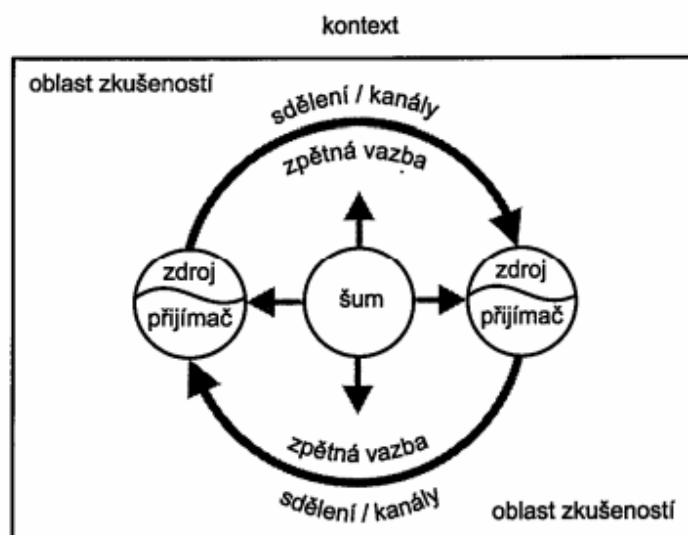
Sociální psychologie ji dělí do dvou základních skupin. „První skupinu tvoří elementární projev vzájemného působení lidí. Převažuje v nich působení jedné osoby na druhou, zatímco působení druhého na první bývá spíše naznačeno její vstřícnou aktivitou. Druhou skupinu tvoří rozvinuté projevy vzájemného působení lidí. Zde už jde o typicky obousměrné působení jednotlivců i sociálních skupin na sebe navzájem“ (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 118).

5.3.3 Sociální komunikace

Obecně komunikaci popisujeme jako vzájemné dorozumívání, které se odehrává prostřednictvím řečových prostředků (Helus, 2004, s. 127).

Sociální komunikace je společným jmenovatelem tří stránek sociální styku, a to společných činností, vzájemného působení a mezilidských vztahů. Mareš a Křivohlavý sociální komunikaci v užším slova smyslu definují jako sdělování, tedy výměnu informací. V širším pojetí jde o představy, ideje, nálady, emoce a postoje, které si lidé během společné činnosti vzájemně vyměňují (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15).

Abychom mohli mluvit o komunikaci, musí existovat komunikační vztah mezi účastníky. Velmi důležitý je způsob navazování a udržování komunikačního vztahu (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 11). Na obrázku můžeme vidět Základní model komunikace, který ve své knize „Základy mezilidské komunikace“ uvádí Joseph A. DeVito (2001, s. 20).



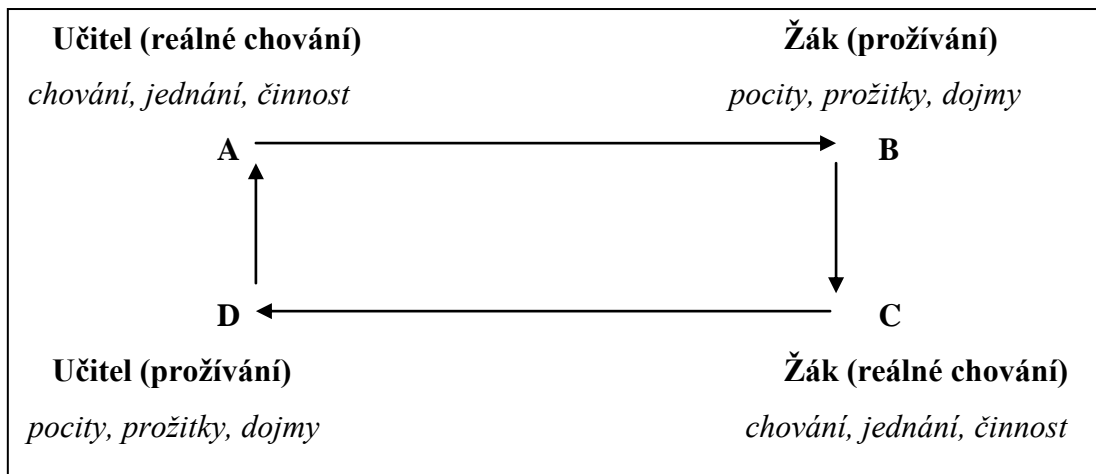
Obr. č. 5: Základní model komunikace (DeVito, 2001, s. 20)

K obrázku si uvedeme několik poznámek. Vycházíme-li z obrázku pak každý účastník komunikace je zároveň **zdrojem i příjemcem**. To znamená, že je mluvčím i posluchačem, neboť svá sdělení vysílá a současně přijímá. Sdělení jiných taktéž přijímá, například poslechem, čtením, pohledem. **Sdělení** mají při komunikaci mnoho podob a mohou být přijímána nebo vysílána více smyslovými orgány najednou. Komunikovat lze verbálně a neverbálně. Pokud jedinec vysílá nějaké sdělení, například mluví, sám sebe také slyší. Získává tak od svých vlastních signálů **zpětnou vazbu**. Tato zpětná vazba je ještě doplněna zpětnou vazbou od ostatních. Komunikace je závislá na **kontextu**, který určuje význam verbálních a neverbálních sdělení. Všechno, co jedinec říká, jakým způsobem to říká, co sám vnímá a jak na vnímané reaguje je ovlivněno získanými **zkušenostmi**. Konkrétně jde o veškeré znalosti, přesvědčení a uznávané hodnoty, obecně vše, co jedinec někdy viděl, slyšel a dělal. Pokud mají dva lidé z větší části stejnou oblast zkušeností, je pro ně jednodušší navzájem komunikovat. Jestliže se však oblast zkušeností dvou osob naprosto liší, existuje riziko, že dojde ke vzájemnému nepochopení jak významu sdělovaného obsahu, tak postojů a hodnot, které jsou za tím skryty (DeVito, 2001, s. 20 – 25).

5.3.4 Pedagogická interakce

V pedagogické interakci má důležitou roli učitel a žák. Součástí pedagogické interakce je vždy učitel se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi a osobnostními rysy a jeho partnerem je žák, třída, ředitel, rodiče, kolega. Podstatnou část zaujímá také konkrétní situace a specifické prostředí. *„Čím více však učitel porozumí interakci, čím lépe je vybaven vědomostmi, dovednostmi i zkušenostmi, tím lépe a s větší jistotou může do těchto interakcí a sociálních vztahů vstupovat, aktivně v nich působit a případně je ovlivňovat ve prospěch rozvoje žáka a efektivity vzdělávání“* (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 14).

Vztahy mezi učitelem a žákem jsou v zásadě asymetrické a týkají se především souvislostí s učivem. Naopak symetrické jsou vztahy mezi žáky. Vzájemný edukační vztah interakce učitele a žáka můžeme vidět na následujícím schématu (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 14).



Obr. č. 6: Chování a prožívání v interakci učitele a žáka (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 15)

Učitel svým chováním působí na žáka, vyvolává v něm pocity a prožitky. Těmito emocemi je bezprostředně ovlivněno následující konkrétní chování žáka. Jelikož jde o vzájemnou interakci, tak také žákovo chování působí na prožívání učitele a ovlivňuje jeho další chování (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 15).

6 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Z předchozích kapitol víme, že cílem adaptačních pobytů je vytvoření pozitivních vztahů ve třídě. Důraz je kladen také na spolupráci mezi žáky a vzájemné poznání se. V této kapitole se zaměříme na třídu, na třídní klima a na to, jak fungují vztahy ve třídě.

6.1 Socializace ve školním prostředí

Socializace je začleňování jedince do společnosti. Prvotní začleňování probíhá v rodině, později v malých sociálních skupinách, jako jsou školní třídy, zájmové kroužky, sportovní kluby, až po celkové zapojení se do společnosti (Hartl, Hartlová, 2000, s. 548).

Z hlediska začleňování jedince do společnosti existují různé druhy a formy sociálního učení, které chápeme jako procesy socializace a jsou velmi mnohotvárné. Nepůsobí izolovaně, nýbrž současně a v různých vztazích vůči sobě. V těchto procesech se projevují odlišnosti, které mohou být dány věkem, pohlavím i určitými sociálními podmínkami (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012, s. 17). Školní prostředí je důležitou součástí socializace jedince, ve které jsou socializační vlivy ovlivněny jak působením učitele, tak vrstevnickou skupinou (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012, s. 17). Z každodenních zkušeností učitelů, výchovných poradců, školních a poradenských psychologů je patrné, že učení a chování žáků, je ovlivňováno mikrosociálním prostředím a ne pouze individuální záležitostí. Mareš toto mikrosociální prostředí, v němž se žáci pohybují, chápe jako prostředí konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru, konkrétní školní třídy a také konkrétní skupiny vrstevníků, v níž se žák či žákyně cítí dobře a nachází zde své kamarády (Mareš, 1998, s. 2). Škola je pro socializaci člověka důležitá zejména tím, že na žáka působí dlouhodobě, systematicky a cílevědomě. *„Socializační působení školy lze charakterizovat jako záměrné, profesně podpořené, ale přitom se neustále i ve školním prostředí objevují další socializační stimuly nezáměrně“* (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012, s. 17).

Škola je pro žáka prostředí, kde se učí komunikovat, učí se žít ve skupině spolužáků ve své třídě. Začlenění do třídy může být pro žáka náročné především tím, že se jedná o sociální prostředí, které si žák nevybírá dobrovolně. Gillernová a Krejčová charakterizují školní třídu jako malou, umělou, formální sociální skupinu, ve které některé socializační procesy mohou mít složitější průběh (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012, s. 18).

Žák se ve své třídě musí přizpůsobit především na:

- **materiální podmínky:** sem patří například povaha a rozměry pracovního místa
- **fyzikální podmínky:** kam řadíme osvětlení třídy, teplotu ve třídě, aj.
- **sociální podmínky:** vztahy mezi žáky navzájem, vztah mezi žákem a vyučujícím, vztah žák a třída, atd. (Řezáč, 1998, s. 207).

6.2 Školní třída jako malá sociální skupina

Za malé sociální skupiny jsou považovány ty, které mají minimálně 3 a maximálně 7 až 20 členů. Někdy bývá za limit považováno 30 až 40 lidí. Od velkých skupin se liší především charakterem interakce, která je v malých sociálních skupinách bezprostřední (Reichel, 2004, s. 130).

Školní třída je nejpočetnější typ sociálního útvaru ve školské soustavě. Jednoduše by se dala popsat jako soubor žáků, kteří se převážně společně učí. Jakmile však učitel vstoupí do třídy, vznikne mnohostranná interakce (Hrabal, 2003, s. 21).

Nahlížíme-li na školní třídu jako na jeden z významných socializačních činitelů, zjistíme, že umožňuje jedinci získat větší samostatnost, odpovědnost, autonomii i sounáležitost. Díky tomu dochází také k rozšíření jeho sociálních zkušeností, které jsou nezbytné pro život ve skupině a společenství v dospělém věku. Zásadní roli zde hraje učitel a spolužáci (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012, s. 24).

6.3 Klima školní třídy

Tak jako pro většinu pojmů, i při definování klimatu třídy se v literatuře objevují různé názory. V Pedagogickém slovníku je klima třídy charakterizováno následovně: „*Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“. Rozlišujeme klima třídy aktuální a klima preferované (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 100).

Ve školní třídě můžeme klima třídy označit jako výsledek vzájemného působení učitele a žáků vyjadřující sociální procesy a vztahy, které zde probíhají. Na rozdíl od atmosféry třídy je trvalejší charakteristikou třídy. Klima třídy se může projevat ve

vzájemné toleranci a snášenlivosti mezi žáky, v jejich přizpůsobení se novým podmínkám, ve vztahu k učitelům a k učení, v soudržnosti třídy, v motivaci například ke školní úspěšnosti (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012, s. 29).

Výuka probíhající ve školní třídě, tedy interakce mezi učitelem a jednotlivými žáky, se promítá do psychosociálního klimatu třídy. Toto klima je důležitým činitelem spokojenosti žáků ve třídě a ovlivňuje žákovo učení a výkony. Zpětně působí také na rozpoložení učitele. Učitel by se měl zajímat o žáky jako jednotlivce, ale neměl by zapomínat, že tito jednotlivci jsou členy malé sociální skupiny, školní třídy (Helus, 2007, s. 249).

Ve velké míře klima třídy závisí na tom, zda žák chodí do třídy rád a se zájmem, nebo školu vnímá jako nutnou samozřejmost (Petlák, 2006, s. 9).

V literatuře i běžné řeči se při popisu sociálně-psychologických jevů ve škole používají různé termíny. Užívá se např. prostředí, klima, atmosféra, charakter, étos. Těmto termínům jsou navíc připojovány různé přívlastky. „*Kupř.: edukační, učební, výukový, sociální, psychosociální, sociálně-psychologický, sociálně-emocionální atd.*“ (Mareš, 1998).

Dle Laška (2007) je důležité odlišovat pojmy prostředí, klima a atmosféra. **Prostředí** jako nejširší pojem zahrnuje hlediska materiální, ergonomická, hygienická a organizační. Klima a atmosféra obsahují pouze sociálně-psychologickou dimenzi. Pojem klima třídy je charakteristický trvalejším sociálním a emocionálním naladěním žáků ve třídě. **Klima** dále ovlivňuje prožívání učitele a žáků v jejich společné interakci. **Atmosféra** je krátkodobější emoční ladění ve třídě, například průběh jedné hodiny nebo atmosféra při zkoušení (Lašek, 2007, s. 40).

Podobně popisuje klima třídy a atmosféru i Čapek (2010). Klima třídy je stabilní a charakteristické trvalejšími vztahy mezi žáky. Kdež to atmosféra ve třídě je proměnlivá a z hlediska vztahů mezi žáky převažují krátkodobé stavy interakce (Čapek, 2010, s. 12).

7 ADAPTAČNÍ KURZ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE JOSEFA BUBLÍKA

7.1 Charakteristika Základní školy Josefa Bublíka

Základní škola Josefa Bublíka se nachází v obci Bánov. Je to venkovská škola střední velikosti, do které dojíždějí i žáci z okolních obcí, konkrétně ze Suché Lozi, z Bystřice pod Lopeníkem, z Březové, z Vyškovce a z Lopeníku (Kompletní ŠVP, 2013, s. 7).

Název má škola podle významného rodáka Josefa Bublíka, který padl spolu s dalšími účastníky při atentátu na Reinharda Heydricha (David, Soukup, 2009, s. 9).

Ředitelem školy je od roku 1992 Mgr. Jiří Suchý. Celková kapacita školy je 400 žáků. Od roku 1951 sídlí škola ve vlastní budově. Nově byla k budově přistavěna tělocvična a sál s jevištěm. Škola má 25 učeben, z toho 11 odborných. Součástí školy je také jídelna, družina, školní klub a knihovna. Škola je dlouhodobě zapojena do programu GLOBE a spolupracuje se Základnou školou v Bánově při Nových Zámkochoch (Kompletní ŠVP, 2013). Co se týče pedagogického sboru, převažují v něm ženy a až na drobné výjimky je pro svoji práci plně kvalifikovaný. Ve škole se výuce věnuje 20 až 25 pedagogických pracovníků.

Od roku 2013 má škola platný Školní vzdělávací program s názvem Škola východního Slovácka. Název je záměrný z hlediska navazování na tradice školy, které jsou úzce spjaty právě se jmenovaným regionem. Konkrétně se škola zaměřuje na vztah k přírodě, ústní lidovou slovesnost, historii a kulturu mikroregionu (Kompletní ŠVP, 2013, s. 3).

7.2 Adaptační kurzy na ZŠ Bánov

Adaptační kurzy začala škola organizovat od roku 2003. První kurz proběhl v rekreačním středisku v Sidonii. Finančně byl kurz podpořen z projektu „My se školy nebojíme aneb vytváříme nový kolektiv“. V následujících letech byly kurzy pořádány v rekreačním středisku Zbrojovák, které vlastní obec Suchá Loz. Výhodou střediska byla krásná příroda, velká společenská místnost a především levný pronájem prostor (Suchá, 2008, s. 3). V posledních třech letech, včetně kurzu pořádaného v roce 2015, probíhal adaptační kurz v rekreačním středisku Kopánky, které má velkou výhodu oproti minulému středisku ve

vlastní restauraci, a tak instruktoři nemusí ztrácet čas přípravou jídla. Mimo to je středisko v krásné lokalitě Bílých Karpat a výhodou je i dobrá dostupnost autobusem.

Kurz probíhá v měsíci září a trvá dva dny. „*Je zaměřený na budování vztahů, poznávání nových kamarádů, sebezpoznávání, děti se učí spolupracovat, vzájemně si pomáhat, vcítit se do pocitů jiných dětí. Důraz klademe na stanovení si společných pravidel chování, přijímání důsledků jejich porušování a výhod jejich dodržování pro celý kolektiv*“ (Suchá, 2008, s. 3). Kurz vede Mgr. Zdeňka Suchá, která absolvovala pilotní program „Dokážu to“, který je zaměřený na rozvoj sociálních dovedností. Důležité také je, aby se kurzu účastnil třídní učitel, protože je důležité, aby navázal vztahy s novou třídou a třída lépe poznala svého třídního učitele.

Žáci a rodiče jsou o kurzu informováni během prvního týdne v září. Rodičům je posílána písemná informace o průběhu kurzu, jeho organizaci a ceně (Suchá, 2008, s. 3 – 4).

7.3 Realizovaný adaptační kurz

Díky vstřícnosti vedení Základní školy Josefa Bublíka, jsem měla možnost zapojit se do organizace a příprav Adaptačního kurzu, který probíhal třetí týden v září v rekreačním středisku Kopánky.

7.3.1 Program kurzu

Pro přehlednost jsou jednotlivé bloky a programy kurzu zavedeny do tabulky. Mezi dopoledním a odpoledním programem je oběd a osobní volno. Po odpoledním programu následuje večere a večerní program, který je zakončen přibližně ve 21:30. Žáci poté mají další osobní volno ukončené večerkou ve 22:00.

Programový blok	Čas/prostředí	Cíle	Aktivity
1. den dopoledne			
Organizační záležitosti	15 minut uvnitř	- žák se seznámí s prostředím, ubytuje se	
Zahájení	1 hodina uvnitř	- žák napíše jaká má od kurzu očekávání a obavy	Očekávání a obavy Pravidla chování

		Vytvoření společných pravidel	
Seznamovací hry	1 hodina uvnitř	- žáci si upevní jména spolužáků spolu s jejich bydlištěm, zájmy a zvolenou přezdívkou	Jmenuji se... a vedle mě stojí... Jmenuji se..., bydlím v...., baví mě... Jména – přezdívky
1. den odpoledne			
Seznamovací hra	30 minut venku	- žáci tvoří dvojice a nachází, co je spojuje (společné zájmy, ...)	Co nás spojuje
Hry na spolupráci	3 hodiny venku	- cílem her je spolupráce mezi žáky	Limeriky Pexeso
1. den večer			
Třídní učitel	30 minut	- žáci se ve skupinách domluví na společné odpovědi a pokusí se uhodnout co nejvíc správných odpovědí	Poznej svého třídního učitele
Hra na spolupráci a komunikaci	1 hodina uvnitř	- cílem hry je spolupráce a společná domluva všech členů skupiny	Najdi citát
Hra na spolupráci a komunikaci	30 minut uvnitř	- cílem hry je se společně domluvit a komunikovat v rámci skupiny	Obr, čarodějnice a trpaslík
2. den ráno			
Rozehřívací aktivita	10 minut venku	- cílem je pozitivní naladění účastníků	Ram – se – se
2. den dopoledne			
Uvědomění si vlastní identity	45 minut	- žák kreslí vlastní erb, který vyjadřuje jeho vlastnosti a zájmy	Erb

Hry na spolupráci a empatii	90 minut venku	- úkolem žáků je spolupracovat, dokázat se vcítit do druhého a v rámci skupiny se dohodnout na společném řešení situace	Slepárna Pavučina
Aktivita na spolupráci a komunikaci	60 minut uvnitř	- žáci mají ve skupinách postavit co nejvyšší a dostatečně pevnou věž	Stavba věže
2. den odpoledne			
Závěrečné zhodnocení kurzu	40 minut uvnitř	- společné shrnutí kurzu, rozbor očekávání a obav, které žáci psali první den - žáci vyplní evaluační dotazníky	Zpětná vazba
Organizační záležitosti	60 minut	- úklid pokojů - společné foto - odchod na autobus	

8 EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části jsem se zabývala pojmy adaptace, adaptační kurz, zážitková pedagogika a školní třída jako sociální skupina. Bez jejich objasnění by nebylo možné výzkum provádět. V empirické části se budu zabývat vztahy mezi žáky ve školní třídě, konkrétně tím, jestli došlo k nějakým změnám ve vztazích po absolvování Adaptačního kurzu.

8.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je zjistit, zda a jakým způsobem může adaptační kurz ovlivnit, vztahy mezi žáky v konkrétní školní třídě.

Ze své vlastní zkušenosti vím, že přechod na druhý stupeň je pro žáka velmi náročný a může být o to náročnější, pokud přechází na jinou základní školu. Kromě změny prostředí, se žák setkává s novými spolužáky a vyučujícími. Školy většinou mají zájem o co největší usnadnění žákova přechodu a seznámení jej se vším novým. Jako budoucí pedagog jsem se proto rozhodla, zajímat se o to, zda je v tomto ohledu adaptační kurz efektivní a pro žáky prospěšný.

V závislosti na tématu práce a cíli výzkumného šetření, jsem stanovila tyto dílčí cíle:

1. Zjistit a popsat sociometrickou strukturu skupiny, její charakteristiky a změny k jakým došlo ve vztazích mezi žáky po absolvování adaptačního kurzu.
2. Porovnat na základě použitých metod vztahy mezi žáky před adaptačním kurzem a po něm.
3. Porovnat na základě použitých metod výsledky ze sociometrického dotazníku s názory učitelů.

8.2 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného cíle výzkumného šetření byly formulovány tyto výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka

Ovlivnil adaptační kurz pozitivně vztahy mezi žáky ve školní třídě?

Dílčí výzkumné otázky

DVO1: Jaká je struktura a kvalita vztahů mezi žáky ve školní třídě před absolvováním adaptačního kurzu?

DVO2: Jaká je struktura a kvalita vztahů mezi žáky ve školní třídě před absolvováním adaptačního kurzu?

DVO3: Jak se učitelům jevíly vztahy mezi žáky před absolvováním adaptačního kurzu?

DVO4: Jak se učitelům jevíly vztahy mezi žáky po absolvování adaptačního kurzu?

8.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořili žáci 6. ročníku Základní školy Josefa Bublíka. Celkový počet žáků dané třídy je 30, a to 15 chlapců a 15 děvčat. Adaptačního kurzu se zúčastnilo 29 dětí, protože jeden z chlapců se nemohl zúčastnit. Dále byli vybráni 3 učitelé a to třídní učitel, výchovná poradkyně, která je ve třídě zároveň učitelkou dvou předmětů v dané třídě a učitelka, která ve třídě od září vyučuje. Adaptačního kurzu se tedy zúčastnilo 29 žáků, třídní učitel a výchovná poradkyně, která adaptační kurz sama vedla jako instruktorka.

Výzkumného šetření se zúčastnilo všech 30 žáků neohledně na to, jestli se žáci účastnili nebo neúčastnili kurzu a tři učitelé, kteří jsou v přímém kontaktu se třídou i během školního roku.

8.4 Použité metody a techniky výzkumu

Hlavní metodou výzkumného šetření byla zvolena sociometrie. Jako doplňková metoda byl použit rozhovor s třemi vybranými učiteli.

Kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu je užito s cílem lépe porozumět danému jevu než pouze s užitím jen jednoho z nich. Chráska (2007) uvádí, že oba výzkumy mají své silné i slabé stránky a ani jeden z výzkumů není možné považovat za univerzálně použitelný. Dle autora je nejen možné, ale i výhodné oba přístupy ve výzkumu kombinovat. (Chráska, 2007, s. 9). Přehledné srovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu uvádí ve své knize „Úvod do pedagogického výzkumu“ slovenský autor Peter Gavora. V tabulce jsou uvedeny základní rozdíly mezi těmito výzkumy. Gavora uvádí, že existuje více teoretických

směrů a přístupů a tabulka je pouhým zjednodušením pro didaktické účely (Gavora, 2008, s. 36 – 37).

KVANTITATIVNÍ VÝZKUM		KVALITATIVNÍ VÝZKUM
pozitivismus	filozofická východiska	fenomenologie
jedna realita	existence reality	více realit
vysvětlení jevu ověřování teorie	cíle výzkumu	porozumění smyslu jevů budování nové teorie
číslo velké skupiny osob zobecnění odstup od zkoumaného	přístup	význam, slovo malé skupiny osob jedinečnost vcítění se, ponoření se do situace

Tab. č. 1: Srovnání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu (Gavora, 2008, s. 37)

Ve výzkumném šetření této diplomové práce je užito sociometrie s cílem doplnit a obohatit výsledky výzkumného šetření prostřednictvím metody rozhovoru.

8.4.1 Sociometrie

Sociometrie je soubor specifických výzkumných postupů, kterými si zjišťují, popisují a analyzují mezilidské vztahy v malých sociálních skupinách. Malá sociální skupina je dána základními znaky a každá taková skupina má danou vnitřní strukturu. Sociometrie se zabývá především zjišťováním neformálních vztahů, které vznikají na základě společných zájmů a zálib, na základě společné práce. Z toho poté pramení sympatie či antipatie mezi členy skupiny. Informace získané pomocí sociometrie je poté možno využít i k ovlivnění formálních vztahů ve skupině. Formální vztahy jsou určeny oficiálně, například vztah podřízenosti a nadřízenosti (Chráska, 2007, s. 208).

Sociometrický test

Ke zkoumání vztahů ve třídě a změnám v nich jsem se rozhodla pro mapování pomocí hlavní metody sociometrie – sociometrického testu. Sociometrickým testem zjišťujeme jak pozitivní volby ve skupině – sympatie, preference, tak negativní volby – odmítání (Chráska,

2007, s. 209). Sociometrický test obsahuje jednu nebo více otázek, prostřednictvím kterých mohou členové sociální skupiny volit své partnery pro určité situace nebo společné situace. Sociometrický test je zkoumaným osobám zadáván většinou písemně, přičemž tyto osoby vybírají mezi uvedenými příslušnými jmény. Otázky jsou vždy závislé na konkrétním cíli sociometrického šetření (Chráška, 2007, s. 209).

Zakladatelem této metody je rumunský psychiatr Jakob Levy Moreno, který uvádí šest základních pravidel, při nichž se má konkrétní test konstruovat (Chráška, 2007, s. 209 – 210):

1. Musí být jasně vymezené hranice skupiny, v níž se sociometrický test bude provádět – v našem případě je to školní třída.
2. Každý člen může provést neomezený počet voleb.
3. Musí být jasně určeno kritérium výběru.
4. Výsledky testu by měly být využity pro restrukturuaci skupiny.
5. Musí být zachována anonymita výběru ostatních členů skupiny.
6. Otázky musí být kladeny tak, aby jim porozuměli všichni členové skupiny.

Na základě stanovených cílů a konkrétní situace se rozhodneme, zda využijeme sociometrického testu, který se na trhu nabízí, nebo si vytvoříme vlastní. V případě druhé možnosti je potřeba dbát na znění otázky a to v závislosti na věku zkoumaných osob, a také zaměření výzkumu (Řezáč, 1998, s. 235).

Rozhodla jsem se na základě výše zmíněných kritérií pro konstrukci vlastního sociometrického dotazníku. Pro posouzení posunu ve vztazích v konkrétní třídě, byl žákům předložen stejný sociometrický dotazník před začátkem adaptačního kurzu a poté po jeho absolvování. V terčovém sociogramu Otázky jsem volila takové, aby na ně dokázali odpovědět všichni žáci. Při zadávání otázek jsem určila jako povinnou alespoň jednu odpověď na každou otázku. Horní hranici jsem nestanovovala. Z otázek je možné získat přehled o sympatiích a antipatiích žáků mezi sebou. S ohledem na zvolené dílčí cíle jsem pak stanovila třetí otázku, při které se žáci zaměřili na konkrétní vlastnosti svých spolužáku a krátkým popisem odůvodnili svoji volbu. Znění výsledných otázek:

1. *Koho ze spolužáků máš nejraději?*
2. *Kdo ze spolužáků ti není sympatický?*
3. *Kdybys měl pracovat na společném úkolu, koho ze spolužáků by sis vybral do skupiny? Napiš, proč sis vybral zvolené spolužáky.*

Při vyhodnocování testu jsem každému žákovi z důvodu anonymity, přidělila náhodné písmeno z abecedy. V rámci slovního hodnocení byli žáci pojmenováni fiktivním jménem tak, aby iniciála odpovídala danému písmenu abecedy.

Odpovědi získané v sociometrickém testu před i po absolvování adaptačního kurzu, jsem zanesla do neuspořádané sociometrické matice, která obsahuje pozitivní a negativní volby, které žáci provedli. Pro zjištění struktury skupiny, byla sociometrická matice uspořádána. Ze sociometrických matic můžeme vyčíst veškeré potřebné údaje o volbách ve skupině. Informace však ze sociometrických matic nejsou příliš přehledné. „*Názornější představu o struktuře neformálních vztahů v sociální skupině poskytují tzv. sociogramy*“ (Chráska, 2007, s. 212). Sociogramy jsou jakési „mapy“ neformálních vztahů v sociální skupině. Existuje více variant konstrukce sociogramů, například kruhový, individuální, terčový, aj. (Chráska, 2007, s. 213 – 215). Pro svoji přehlednost a okamžité získání představy o pozici žáků ve skupině byl zvolen terčový sociogram. Na kružnicích se nachází jednotliví členové, čím blíže je žák středu terče, tím větší je jeho neformální autorita ve školní třídě. Na vzdálenějších kružnicích se nachází žáci, kteří obdrželi malý počet voleb (Řezáč, 1998, s. 238).

8.4.2 Rozhovor

Cílem strukturovaných rozhovorů s učiteli bylo získat základní informace o třídním kolektivu, konkrétně přehled o vztazích ve třídě z pohledu učitelů. Protože sociometrické šetření proběhlo ve dvou fázích, tedy před absolvováním a po absolvování adaptačního kurzu, byly také rozhovory opakovány. Pro svůj výzkum jsem využila techniku strukturovaného rozhovoru. U strukturovaného rozhovoru je důležité vhodně určit pořadí a znění otázek. Promyslet si tzv. otvírací otázky, kdy navážeme s respondentem kontakt; odlišit jednotlivé tematické okruhy, dodržet pořadí otázek, vhodně ukončit rozhovor a předem si promyslet vedení rozhovoru (Řezáč, 1998, s. 228). Učitelům bylo položeno celkem pět otázek:

1. Myslíte si, že ve třídě panují dobré vztahy?
2. Jaký je váš názor na spolupráci mezi žáky při skupinových aktivitách?
3. Myslíte si, že jsou žáci schopni dobře komunikovat?
4. Má podle vás tato třída předpoklady vytvořit funkční kolektiv? Pokud ano, jaké?
5. Myslíte si, že adaptační kurz ovlivnil vztahy ve třídě?

8.5 Průběh výzkumného šetření

Před samotným výzkumem jsem se seznámila s prostředím a konkrétní třídou, se kterou jsem v září 2015 absolvovala Adaptační kurz. Den před odjezdem na Adaptační kurz jsem pomocí sociometrického dotazníku zmapovala vztahy ve třídě. Žákům byla tato metoda vysvětlena a byli ubezpečeni o anonymitě dotazníku. Mým cílem bylo získat přehled o vztazích ve třídě. S učiteli jsem provedla strukturované rozhovory. Nejprve jsem je informovala o záměru své diplomové práce a přislíbila jim, že všechny informace, které mi poskytnou, budou sloužit pouze pro účely tohoto výzkumu. Před zaznamenáním rozhovorů na diktafon, jsem se ujistila, že s tím každý dotazovaný souhlasí. Adaptační kurz trval 2 dny a probíhal mimo školní prostředí, což umožnilo dosáhnout u žáků odlišného chování a prožívání, než jaké zažívají ve škole. Druhý sociometrický dotazník žáci vyplňovali po absolvování adaptačního kurzu. A taktéž byly opět provedeny rozhovory s učiteli se stejným zněním otázek jako před absolvováním adaptačního kurzu. Cílem bylo porovnat jak ze strany žáků, tak učitelů, jestli vnímají konkrétní změny ve vztazích mezi žáky po absolvování adaptačního kurzu.

8.6 Analýza a interpretace získaných údajů

Všem žákům třídy jsem před absolvováním adaptačního kurzu předložila sociometrický dotazník. V tomto dotazníku žáci odpovídali na tři jednoduché otázky: *1. Koho ze spolužáků máš nejraději? 2. Kdo ze spolužáků ti není sympatický? 3. Kdybys měl pracovat na společném úkolu, koho ze spolužáků by sis vybral do skupiny? Napiš, proč sis vybral zvolené spolužáky.* Prostřednictvím těchto otázek žáci vyjadřovali sympatie a antipatie k ostatním žákům ve třídě a volili žáka popř. žáky, se kterým by chtěli pracovat na společném úkolu. Svoji volbu měli do dotazníku odůvodnit. Všechny volby jsem zavedla nejprve do sociometrické matice a poté do terčového sociogramu.

Sociometrická matice

Výhodu sociometrické matice vidím především v tom, že je snadné dohledat, kdo komu udělil hlas v konkrétní otázce sociometrického dotazníku.

Aby byla zachována anonymita, jsou žáci v sociometrických maticích označeni náhodnými písmeny abecedy. V prvním sloupci je seznam všech žáků dané třídy. Pole jsou

označena třemi barvami podle toho, do které základní školy žák chodil v pátém ročníku a ke větší přehlednosti jsou barvou písma rozlišeny dívky (bílá barva) a chlapci (černá barva). Již v sociometrické matici je tedy vidět, že žáci před absolvováním adaptačního kurzu označovali spíše spolužáky ze své bývalé třídy. V prvním řádku je opět seznam účastníků a v ostatních řádcích vidíme, komu konkrétní žák udělil své hlavy. Ve sloupcích poté můžeme číst, od koho naopak žák hlasy získal. Modrá barva v tabulce zaznamenává volbu při třetí otázce, tedy koho by žák zvolil do skupiny při nějakém společném úkolu. Vzhledem k velkému množství žáků jsou odevzdané a přijaté volby jednotlivců uvedeny v tabulkách vedle sociometrické matice. V první tabulce jsou celkové počty udělených kladných a záporných hlasů, modrou barvou označeny hlasy třetí otázky a celkový počet hlasů, označený symbolem Σ , které žák udělil. Druhá tabulka obsahuje hlasy přijaté a taktéž celkový počet hlasů, které žák od ostatních obdržel.

Terčový sociogram

Grafické zobrazení má velké výhody ve své přehlednosti, zřetelné struktuře a postavení jednotlivců ve vztahu k jádru třídy. Z nabízených sociogramů jsem si právě z výše uvedených důvodů zvolila terčový sociogram. Nejprve jsem provedla konstrukci soustředných kružnic. Poté jsem do sociogramu zanesla jednotlivá označení.

Nejčastěji označovaná osoba je umístěna uprostřed terče a ostatní žáci pak v takové vzdálenosti, aby to odpovídalo jejich počtu obdržených hlasů. Vyjadřuje se tím stupeň neformální autority jedinců (Chráska, 2007, s. 215). Pro větší přehlednost jsem se rozhodla vytvořit terčové sociogramy dva. Jeden pro kladné volby a druhý pro volby záporné.

8.6.1 Znázornění vztahů před absolvováním adaptačního kurzu pomocí sociometrické matice

V rámci prvního šetření provedli žáci 124 pozitivních, 46 negativních voleb a 100 hlasů udělili při odpovědi na třetí otázku. Celkem tedy dohromady udělili 270 hlasů. Nejvíce voleb provedli Šárka (14) a Jiří (16), což naznačuje jejich aktivní vztah ke spolužákům. Ani jeden z nich ovšem největší počet hlasů nezískal. Nejméně provedených hlasů můžeme vidět u Emila a Yvety (4). Emil na rozdíl od Yvety získal větší počet hlasů (9), než sám provedl. To poukazuje na odlišnost mezi tím, jak jej skupina vnímá a jak on sám vnímá skupinu.

Výrazně nejvyšší počet hlasů získal Hynek (18) a o druhou příčku se dělí Aneta s Tomášem (16). Zaměříme-li se na obdržení negativních hlasů, můžeme si všimnout, že nejvíce hlasů získal Jiří (14), který dokonce neobdržel žádný pozitivní hlas. Což už na začátku školního roku naznačuje, že se jedná o velmi výrazného žáka, který svým chováním na sebe negativně upozorňuje. Podobně je na tom také Quido, který získal 13 hlasů, z nichž 11 bylo negativních. S tím se shodují také názory učitelů, které oba žáky popisují jako velmi problematické. Naopak hodně pozitivních hlasů získali žáci Hynek (10) a Tomáš (9), což poukazuje na jejich oblíbenost, i když oni sami udělili hlasů mnohem méně. Ve třetí otázce, „*Kdybys měl pracovat na společném úkolu, koho ze spolužáků by sis vybral do skupiny?*“ nejvíce hlasů získala Aneta, Hynek, Ivan a Zbyněk (8). Mezi nejčastějšími odpověďmi se objevovalo vzájemné kamarádství, důvěra ve spolužákovi schopnosti a to, že je s daným kamarádem zábava. Z celkového počtu 100 hlasů bylo 91 provedeno v rámci bývalých složení tříd, tedy žáci vybírali převážně ze spolužáků, se kterými byli ve třídě od prvního do pátého ročníku. Což poukazuje na to, že v rámci nového kolektivu neměli mnoho příležitostí pracovat na nějakém společném úkolu a pro svoji volbu, koho ze žáků by si v rámci třídy vybrali, volili raději žáky, které znají delší dobu a s nimiž už ve skupině spolupracovali.

Z hlediska struktury sociálních vztahů uvnitř skupiny, byla vytvořena uspořádaná sociometrická matice. V uspořádané matici byly kolem diagonály soustředěny vzájemné výběry. Graficky bylo poté zvýrazněno pět skupin žáků, kteří provedli vzájemné volby.

První podskupinu tvoří Aneta, Darina, Petra a Soňa. Je to jediná skupina, ve které volbu provedly žákyně mimo původní složení pátých tříd. Druhou podskupinu tvoří Bohumil, Čeněk a Emil. Třetí podskupina je stejně jako první tvořena pouze dívkami – Žaneta, Xénie, Nora a Františka. Čtvrtá a také nejpočetnější podskupina je z hlediska členů smíšená. Patří sem Hynek, Ivan, Karel, Tomáš, Ondřej a Zuzana. Poslední podskupinu tvoří pětice žáků – Uršula, Cecílie, Gustav, Marie a Renata.

	A	B	C	Č	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	Ř	S	Š	T	U	V	W	X	Y	Z	Ž
A				+						-							+	-	-		+					+				
B	+			+	+												+					+		-						
C										-			+						+					+						
Č	+	+			+		+											-												
D	+									-				+			+	-						+	+	+				
E		+		+						-																				
F																+							+	-		+				+
G	+									-				+										+				+		
H									+	+								-					+	+		+	+	+	+	+
I									+		-	+				+							+		-		+	+	+	+
J									+	+		+				+							+	+	+		+	+	+	+
K			+						+	+	-					-	-						+					+	+	+
L			+											+									+				+			
M			+		+		+								+								+	+	+					
N	+			+	+					-	-							+				+				+		+	+	+
O																							+	+	+		+	+	+	+
P	+		+	+	-	+																		+	+			+	+	+
Q						+																								+
R			+																											
Ř	+			+	-												+													
S						+				+			+																+	
Š	+			+	-	+	+	-	+		+												+	+			+	+	+	+
T					+	+		+																				+	+	+
U					+								+																	
V																	+												+	+
W	+				+										+		+													
X				+				+									+												+	+
Y									+														+							
Z								+	+						+	+							+							
Ž				+		+				-					+												+			

Odevzdané volby

+	-		Σ
5	3	3	11
6	1	4	11
3	1	1	5
4	1	4	9
6	2	3	11
2	1	1	4
4	2	5	11
4	1	5	10
6	1	5	12
4	2	5	11
8	1	7	16
5	3	4	12
4	1	1	6
6	1	6	13
6	2	2	10
3	2	4	9
4	3	2	9
2	2	3	7
2	1	3	6
3	3	3	9
3	1	1	5
7	3	4	14
4	1	4	9
2	1	2	5
2	1	3	6
4	1	4	9
4	1	3	8
2	1	1	4
5	1	4	10
4	1	3	8

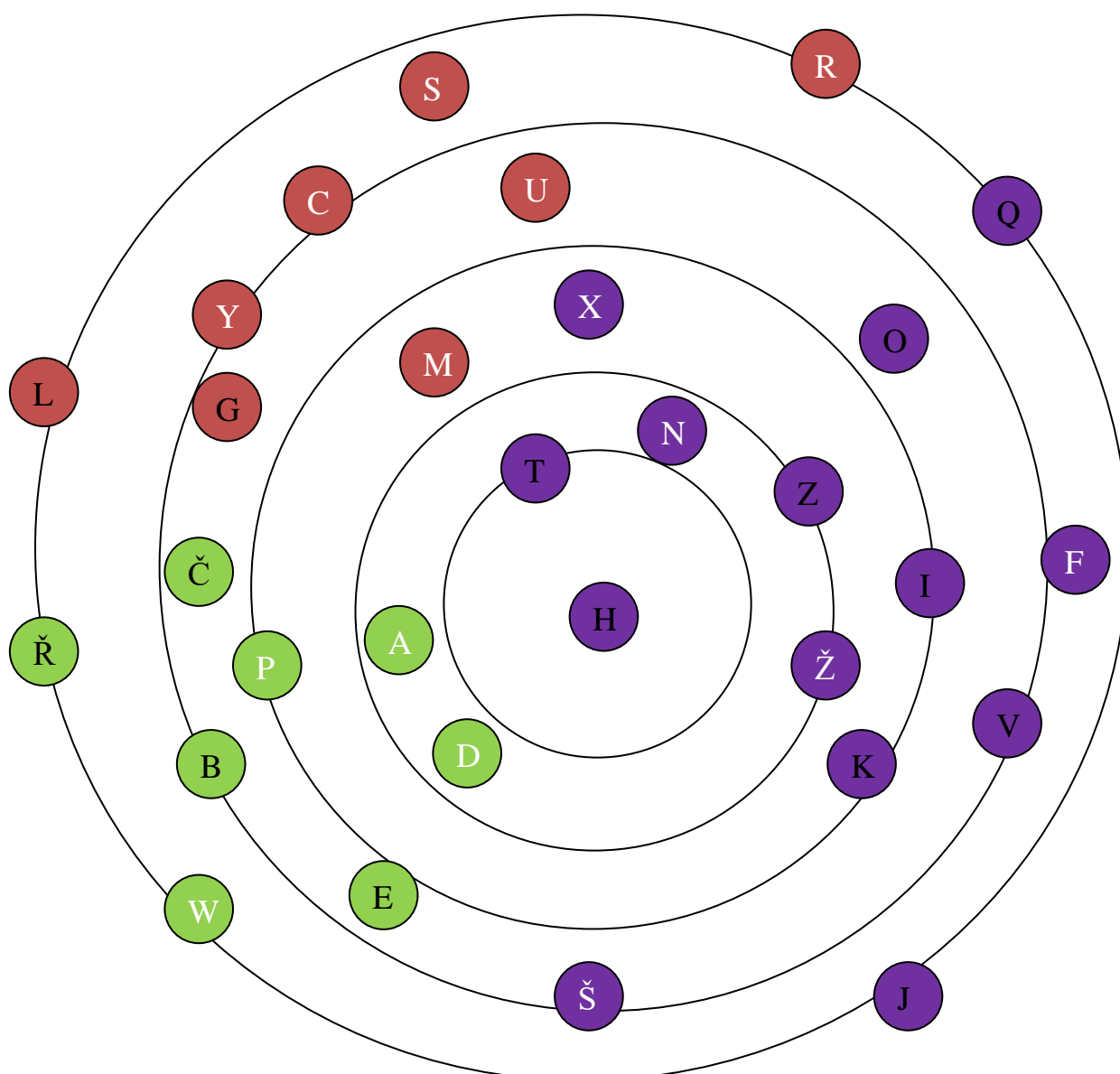
Přijaté volby

+	-		Σ
8	0	8	16
3	0	1	4
3	0	3	6
4	0	2	6
8	0	5	13
3	2	3	8
2	1	1	4
2	1	1	4
4	0	2	6
10	0	8	18
5	1	8	14
0	14	0	14
5	0	5	10
1	2	0	3
6	1	4	11
8	1	4	13
4	1	5	10
5	0	4	9
1	11	1	13
1	1	2	4
0	3	0	3
2	1	2	5
2	0	5	7
9	0	7	16
4	0	4	8
3	4	1	8
1	0	2	3
6	2	1	9
3	0	0	3
7	0	8	15
5	0	4	9

	A	D	P	Š	E	Č	B	X	N	F	Ž	H	I	K	T	Z	O	U	C	G	M	R	Ř	S	V	W	Y	L	Q	J
A		+	+	+				+							+								-						-	-
D	+		+					+	+									+							+				-	-
P	+	+			-	+														+			-							-
Š	+	+							+	-	+	+		+	+					+										-
E						+	+																							-
Č	+				+		+					+																		-
B	+	+	+		+	+									+										-					
X		+							+		+	+																-		
N	+	+		+				+		+	+		-																+	-
F								+	+		+				+										-					-
Ž								+	+	+		+																		-
H								+				+	+	+	+										+					-
I												+		+		+	+							-						-
K					+				-			+	+		+	+	-													-
T												+	+	+		+	+							-						
Z								+			+	+					+													-
O												+	+												+					-
U																					+	+								-
C																		+			+	+	+							-
G	+																	+	+		+					+				-
M		+		+					+									+	+	+				⊖						
R																			+					⊖				⊖		
Ř		+	+		-		+	-																					⊖	
S																					⊖						+	+		
V								-								+	+													
W	+		+		+																+									-
Y												+												+						-
L																			+	+	⊖		⊖	+		+		+		
Q										+	+												⊖							-
J												+	+	+	+	+	+								+				-	

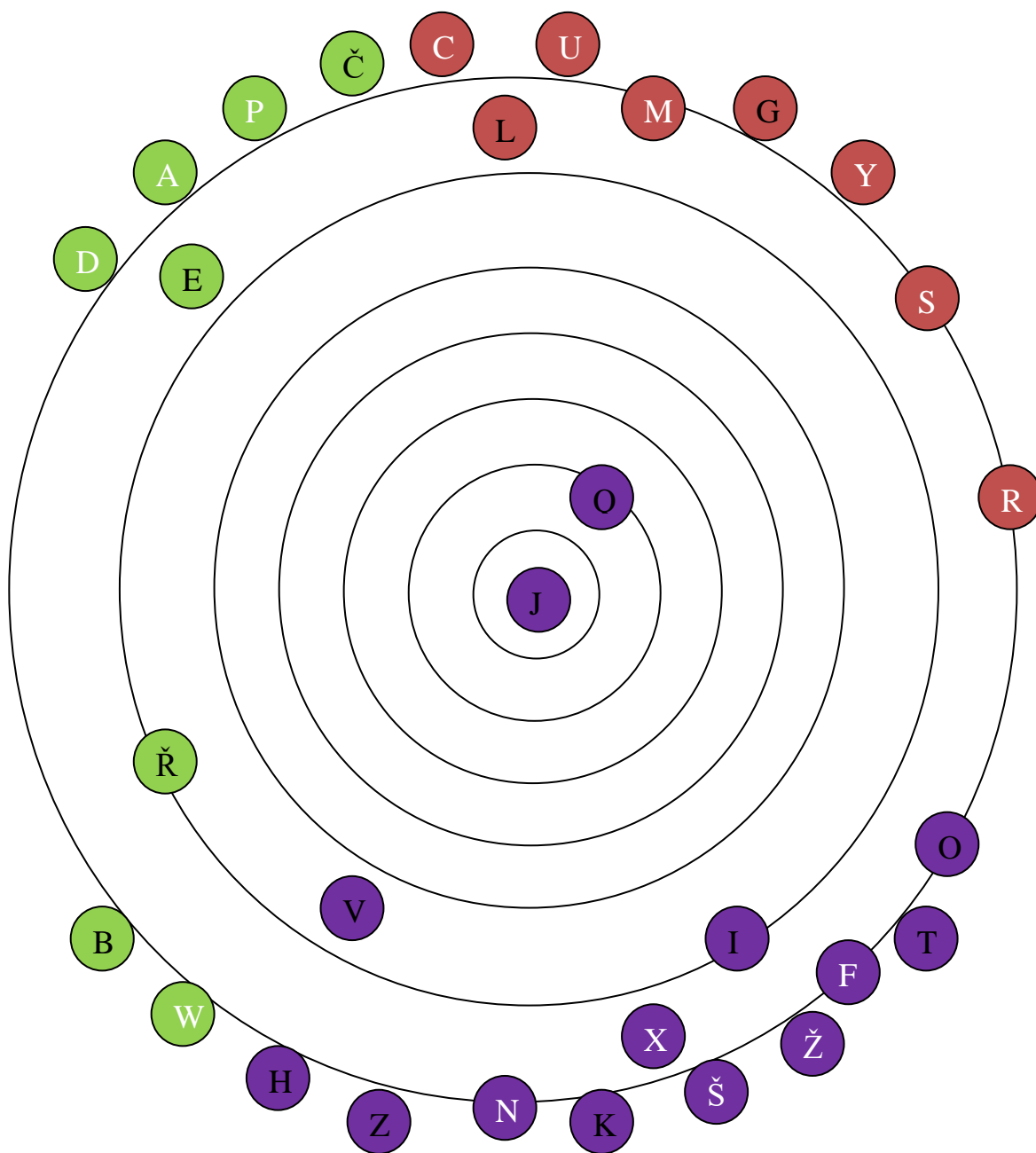
8.6.2 Znázornění vztahů před absolvováním adaptačního kurzu pomocí terčového sociogramu

Na následujících sociogramech, které graficky znázorňují kladné a záporné vztahy před absolvováním adaptačního kurzu. V první sociogramu je nejčastěji označovaným jedincem Hynek, tudíž se nachází ve středu terče. Nejbližší pozici k němu zaujímá Tomáš, poté Nora, Aneta a Darina. Na okraji terče se nachází Jiří – jedinec s malou neformální autoritou.



Terčový sociogram č. 1: Kladná označení před absolvování adaptačního kurzu

Ve druhém sociogramu se ve středu terče nachází jedince s nejvyšším počtem udělených záporných hlasů – Jiří. Žáci, kteří se nachází mimo terč, nezískali žádný negativní hlas.



Terčový sociogram č. 2: Záporná označení před absolvování adaptačního kurzu

8.6.3 Znázornění vztahů po absolvování adaptačního kurzu pomocí sociometrické matice

Oproti předchozí sociometrické matici došlo ke zvýšení provedených voleb. Celkem žáci udělili 380 hlasů, což je o 110 víc než před absolvováním adaptačního kurzu. Narostl jak počet kladných hlasů (178), tak také záporných (70) a 42 hlasů přibylo ve třetí otázce. Z toho lze vyvodit, že po absolvování adaptačního kurzu, došlo ke změně postojů mezi spolužáky.

Nejvíce voleb provedli hned tři spolužáci – Bohumil, Ivan a Marie (21). Každý z nich provedl více kladných hlasů než záporných. Nejméně provedených hlasů vidíme u Václava, který na každou otázku odpověděl pouze jedním hlasem. Jelikož je jediný, kdo nevolil více spolužáků, je těžké odhadnout, zda tak volil záměrně, nebo zcela neporozuměl zadání. On sám získal 13 hlasů, z nichž 11 bylo negativních. Je tedy zřejmé, že její třída vnímá spíše negativně.

K výraznému zvýšení přijatých počtu hlasů došlo u více než tři čtvrtiny žáků z celé třídy. Pouze u sedmi žáků došlo ke snížení, nebo počet hlasů zůstal stejný. Z toho je patrné, že prostřednictvím adaptačního kurzu došlo k pozitivnímu ovlivnění vztahů mezi žáky.

Jednoznačně nejvíce pozitivních hlasů získal Tomáš (26), byl také nejčastěji volen ve třetí otázce. Dalšími žáky s větším počtem obdržovaných kladných hlasů jsou Karel (21) a Gustav (20).

Z hlediska získaných negativních hlasů, zůstávají s nejvyšším počtem Jiří (19) a Quido (15). Jak už bylo výše napsáno, jedná se o problémové žáky, kteří jsou tak vnímání nejen učiteli, ale i ostatními žáky ve třídě. V rozhovorech s učiteli jsem se dále dozvěděla, že oba žáci mají problém se začleněním se do kolektivu. Při skupinových činnostech, jsou spíše odmítání a brání s negativním přístupem.

„Děcka do těch skupin prostě Jiřího nebo Quida příliš nechtějí.“

Setkala jsem se ale také s názorem, že například Quido nemá problém pracovat ve skupině, ale musí se dbát na volbu dalších účastníků jeho skupiny:

„Jiří a Quido v žádném případě nemůžou být spolu ve skupině. Ale není to tak, že když dám Quida do nějaké skupiny, kde vím, že to bude fungovat, tak to nakonec funguje. Není to tak, že on by se s nikým nesl.“

Ve třetí otázce lze zaznamenané odpovědi v sociometrickém dotazníku rozdělit do následujících kategorií:

1. Kamarádství – důvěra, 2. Spolupráce, 3. Charakteristické vlastnosti – chytrost, nápaditost, pracovitost, 4. Předchozí zkušenosti, 5. Zábava

Odevzdané volby

Přijaté volby

	A	B	C	Č	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	Ř	S	Š	T	U	V	W	X	Y	Z	Ž
A				+			-			-	+	-					+	-				+	-			-				
B	+			+	+	+	+	+	+		-	+											+		-		-			+
C											-		+							+	+		+	+						
Č		+			+				+		-	+											+					+	+	
D	+											-														-				
E		+		+					+		-												+							
F											-	-	+	+			+			+		+				+		-		
G						-			+		-	+		+	+								-					+	+	
H					+			+		+	-	+											+	+				+	+	
I	+	+		+		+	+	+	+			+	+										+		-			+	+	
J							+	+	+	+	+					+			-				+					+	+	
K								+	+	-			+										+		-		-	+	+	
L				+				+	+	+	+											+						+		
M	+	+		-	+			+		-					+				+				+	+	-	+	+		+	
N					+			+						+										+	+		+	+		
O											-												+		+					
P					+						-															-				
Q											-													+						
R				+							-			+										+						
Ř			+											-			+	-					+							
S				+		-		+	+			+	+			+								+					+	+
Š								+	+						+				-				+				-	-		+
T				+						+	-			+	+											-				+
U			+			-		+			-			+	+					+	+						-			
V												-			+															
W														+	+													+		
X					+			+		-				+	+											-	+			
Y		+		+		+		+	+	+	+	+	+		+	+						+	+						+	
Z				+				+	+	+	-	+	+		+		+						+	+			+			
Ž			+				+	-	-			-		+	+				+	+		-	+		-	+		-		

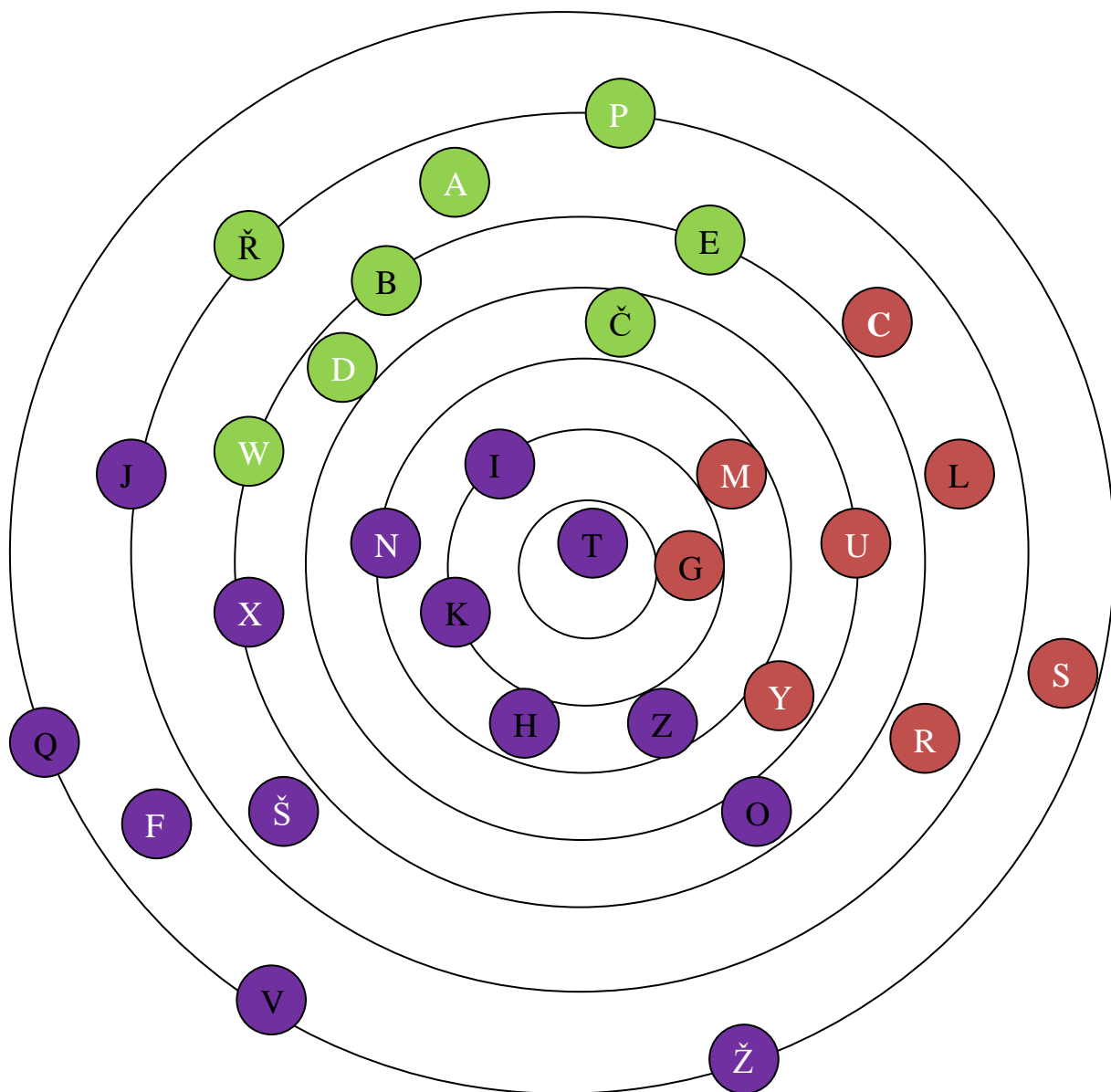
	+	-		Σ
A	4	7	6	17
B	11	4	6	21
C	5	2	4	11
Č	7	2	5	14
D	1	2	4	7
E	4	1	2	7
F	6	3	3	12
G	6	3	3	12
H	8	1	7	16
I	10	1	10	21
J	9	1	3	13
K	6	5	4	15
L	7	1	7	15
M	12	4	5	21
N	5	2	2	9
O	2	2	2	6
P	1	2	2	5
Q	1	1	4	6
R	3	1	3	7
Ř	3	2	5	10
S	9	1	7	17
Š	5	3	2	10
T	5	3	2	10
U	7	3	8	18
V	1	1	1	3
W	3	1	5	9
X	6	3	3	12
Y	14	1	5	20
Z	10	1	5	16
Ž	7	6	7	20

	+	-		Σ
A	4	0	5	9
B	5	0	3	8
C	4	0	5	9
Č	8	1	4	12
D	6	0	2	8
E	5	3	1	9
F	2	0	2	4
G	12	2	8	22
H	10	1	9	20
I	11	0	8	19
J	3	19	1	23
K	11	1	10	22
L	4	4	2	10
M	10	0	8	18
N	9	2	7	18
O	6	0	1	7
P	3	0	3	6
Q	1	15	1	17
R	4	0	2	6
Ř	3	1	3	7
S	2	2	5	9
Š	4	1	5	10
T	14	0	12	26
U	7	0	7	14
V	1	11	1	13
W	5	0	3	8
X	5	4	2	11
Y	8	3	5	16
Z	10	0	6	16
Ž	1	0	0	1

	U	C	R	Ř	M	W	X	N	G	B	E	Č	Y	Z	I	K	H	T	L	O	A	D	P	Q	V	F	S	Š	Ž	J
U		+	+	+	+			+	+		-													-			+		-	
C	+		+	+	+																			-			+		-	
R	+	+			+																								-	
Ř	+	+																	-			+	+	-						
M	+		+		/	+	+	+	+	+	-		+	+			+				+	+	-	-					-	
W				-	+		+	+														+								
X					+	+		+	+					+										-	-				-	
N					+	+	+		+															-			-			
G					+		+	+			-		+		+	+												-	-	
B							-		+		+	+		+	+	+	+	+			+			-	-	+			-	
E										+		+					+	+											-	
Č										+	+		+	+		+	+	+						-					-	
Y					+	+			+	+	+	+			+	+	+	+	+	+		+			-			+	+	
Z	+				+		+				+				+	+	+	+	+	+									-	
I								+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+		+				-					
K							-	-				+	+	+	+	+	+	+	+						-	-			-	
H	+							+		+		+	+	+	+	+	+	+	+										-	
T					+							+	+	+	+	+				+					-	-			-	
L											+	+	+	+	+	+	+					+		-			+		+	
O																			+					+		-	+		-	
A							-	-	-							+	+	-				+	+	-	-				-	
D																						+				-			-	
P																							+				-		-	
Q	+																												⊖	
V																									-	+				
F					+	+	+		+				-										+					+	-	
S								+		-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+										
Š							-	+	+				-				+	+							-				+	
Ž		+				+		+	-				-												+	-	+	-	+	
J													+	+	+	+	+	+	+	+				⊖					+	

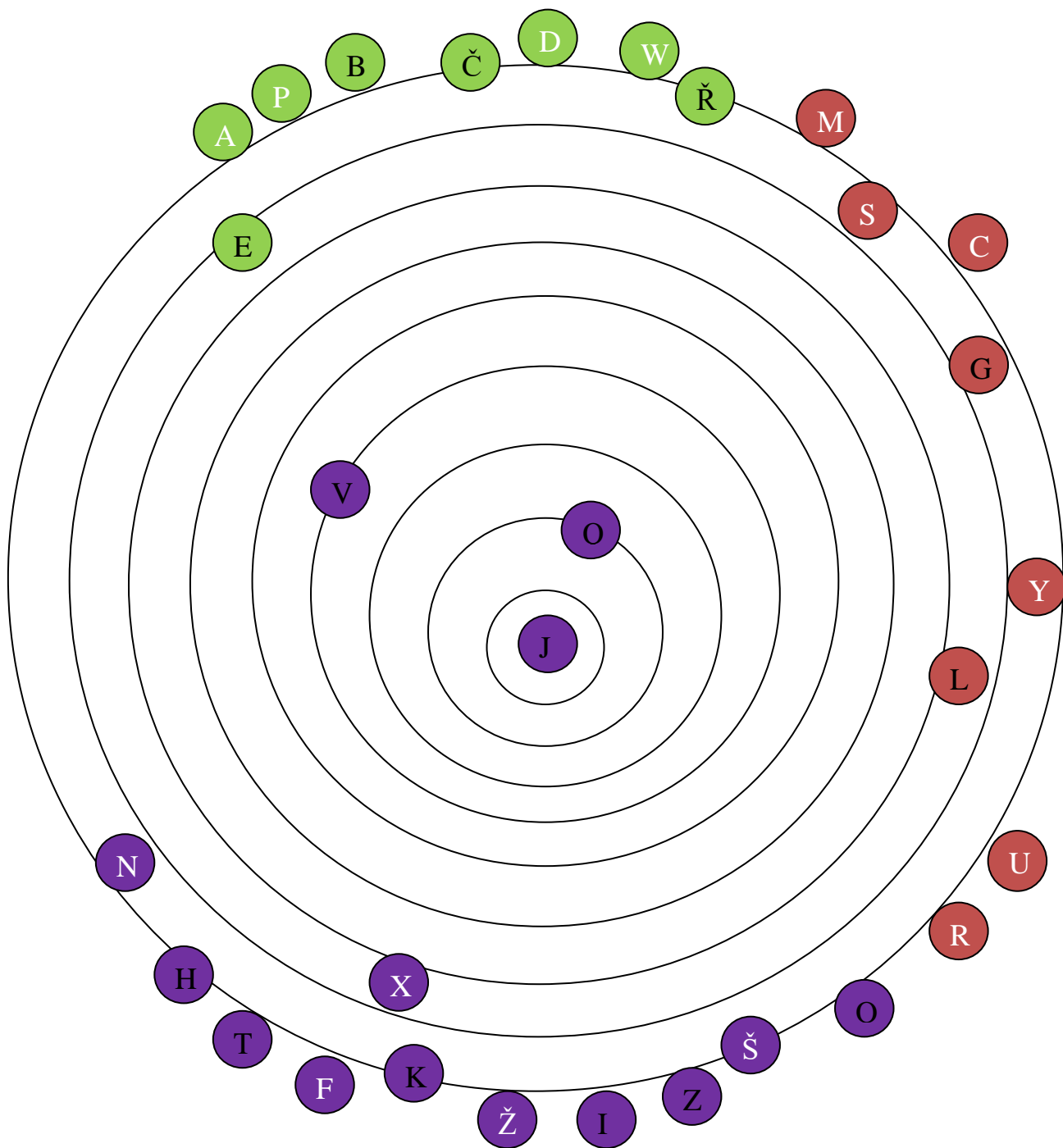
8.6.4 Znáznornění vztahů po absolvování adaptačního kurzu pomocí terčového sociogramu

Po absolvování adaptačního kurzu se ve středu terče nachází Tomáš, který získal nejvíce pozitivní hlasů. Nejbližší pozici k Tomášovi zaujímá Gustav, poté Ivan a Karel. Na okraji terče jsou Quido, Václav a Žaneta, kteří obdrželi pouze jeden kladný hlas.



Terčový sociogram č. 3: Kladná označení po absolvování adaptačního kurzu

V posledním terčovém sociogramu se v jeho středu nachází Jiří a poté Quido. Tudiž ti stejní žáci, kteří získali nejvíce negativních hlasů i před absolvováním adaptačního kurzu. Na okraji kružnice se nachází 15 žáků, což je o jednoho žáka méně než v sociogramu č. 2.



Terčový sociogram č. 4: Záporná označení po absolvování adaptačního kurzu

8.7 Výsledky výzkumného šetření a diskuse

Při analýze struktury a vývoje vztahů mezi žáky jsme vycházeli ze stanovených výzkumných otázek a dílčích cílů. Empirická část diplomové práce byla zaměřena na vztah mezi žáky před a po absolvování adaptačního kurzu. Zjišťovali jsme, zda tyto vztahy mohou být ovlivněny prostřednictvím adaptačního kurzu.

Žákům byl před adaptačním kurzem a po něm předložen sociometrický dotazník se třemi otázkami:

1. *Koho ze spolužáků máš nejraději?*
2. *Kdo ze spolužáků ti není sympatický?*
3. *Kdybys měl pracovat na společném úkolu, koho ze spolužáků by sis vybral do skupiny? Napiš, proč sis vybral zvolené spolužáky.*

Každý z žáků měl u všech otázek uvést alespoň jednoho ze spolužáků. Maximální hranice stanovena nebyla, ale ani v jednom případě se nestalo, že by některý z dotazovaných uvedl jména všech žáků ve třídě.

Na úvod výzkumného šetření byly stanoveny otázky, na které si nyní odpovíme. Budeme vycházet ze zjištěných údajů v sociometrických maticích, z terčových grafů a z rozhovorů s učiteli.

DVO1: Jaká je struktura a kvalita vztahů mezi žáky ve školní třídě před absolvováním adaptačního kurzu? Výzkumný vzorek – žáci patřící do konkrétní školní třídy. Tato třída vznikla na začátku školního roku 2015 a do ní byli sloučeni žáci ze tří různých vesnic. Žáci se znali pouze z jednoho setkání, které uspořádala v červnu Základní škola Josefa Bublíka v Bánově, tedy spádová škola. Na tomto setkání bylo žákům z Bystřice pod Lopeníkem a Suché Loze umožněno projít si školu, seznámit se s prostředím. Žáci byli rozděleni do tří skupin a společně obcházeli „stanoviště“, kde na ně čekali vyučující, kteří jim představili konkrétní část školy (např. knihovnu, učebnu fyziky, tělocvičnu, atd.). Hrabal (1989) chápe třídu jako soubor žáků, kteří ji tvoří a sociální skupinu, která je závislá na řadě podmínek a činitelů. Třída sama je činitelem, který ovlivňuje interakci ve vztahu s učitelem a žáky mezi sebou (Hrabal, 1989, s. 194). Aby třída mohla fungovat jako skupina, jsou důležité vztahy mezi žáky. Není snadné, aby v tak velkém počtu byly všechny vztahy pozitivní, ale pokud se jejich rozvoji škola a především pak třídní učitel věnuje, je možné dosáhnout dobrých výsledků. Sdílím stejný názor jako výchovná poradkyně školy, která adaptační kurz chápe jako jakýsi „start“, aby však třída fungovala i nadále, je potřeba na tom pracovat i během

dalších let. Velkou úlohu potom sehrává třídní učitel, který má možnost prostřednictvím různých her a aktivit posilovat pozitivní vztahy mezi žáky.

Pomocí sociometrických metod byly zjištěny sympatie a antipatie mezi žáky. Žáci odpovídali v sociometrickém dotazníku na tři otázky. Po zavedení všech hlasů do sociometrické matice, bylo zřejmé, že vzájemné označení bylo častější volbou mezi žáky z bývalých tříd. V upořádané matici vzniklo v rámci třídy pět podskupin A-D-P-Š, B-Č-E, F-H-N-X-Ž, H-T-K-I-Z-O a U-C-G-M-R. Jak je zřejmé Hynek je účastníkem dvou podskupin. Jiří stojí na okraji třídy, ze všech žáků byl jediný, který nezískal pozitivní hlas. Zbytek žáků získal alespoň jeden nebo více.

DVO3: Jak se učitelům jevíly vztahy mezi žáky před absolvováním adaptačního kurzu?

Podle vyjádření učitelů a třídního učitele byla třída od začátku školního roku dost hlučná, žáci se zdáli být velmi temperamentní, neměli nastavená žádná pravidla. Třída by se dala rozdělit na dvě podskupiny – šikovní žáci a problémoví žáci. Bylo patrné, žáci se bavili mezi sebou spíše v rámci svých bývalých tříd.

DVO2: Jaká je struktura a kvalita vztahů mezi žáky ve školní třídě před absolvováním adaptačního kurzu?

Po adaptačním kurzu žáci opět odpovídali na stejné otázky jako před kurzem. Následovaly rozhovory s učiteli. V porovnání se sociogramy po absolvování adaptačního kurzu, je již na první pohled zřejmé, že je třída provázanější. Narostl celkový počet všech označení, žáci také udělovali více hlasů mimo původními třídami. Jiří a Quido jsou však stále bráni spíše negativně. Aneta, která byla v podskupině A-D-P-Š nyní do žádné podskupiny nepatří. Oproti prvnímu dotazníku, sice udělila o šest hlasů více, sama ale o 7 hlasů méně obdržela. Bohumil, Čeněk a Emil jsou stále součástí jedné podskupiny, přidali se k nim však další členové. Všichni tři po absolvování kurzu získali více hlasů. Členy téže podskupiny jsou ještě Yveta, Zuzana, Ivan, Karel, Hynek, Tomáš, Lukáš a Ondřej. Yveta, která byla považována spíše za outsidera, se tak dostala do velmi početné podskupiny a získala o 13 hlasů více, než v prvním hlasování. Další podskupina je složena z pěti členů – Xenie, Nory, Gustava, Wandy a Marie. Marie, která je ještě členkou skupiny U-C-R-Ř-M, tyto podskupiny propojuje. Chceme-li srovnat situaci před absolvováním adaptačního kurzu a poté, je na první pohled zřejmé, že si většina žáků buď uchovala stejné vazby, nebo si polepšila. Ve třídě se objevili noví „oblíbení“ žáci, kteří dostali výrazně vyšší pozitivní hodnocení – Tomáš (26), Gustav (20), Hynek (19), Ivan (19), Karel (21) a Marie (18). Zajímavé je, že žákem s největším počtem kladných hlasů je ve třídě vždy chlapec. Celkově se dá říct, že chlapci

získali více pozitivních voleb než dívky. V rámci třetí otázky, jak už bylo uvedeno, vyšly najevo kategorie, do kterých jsme zařadily odpovědi žáků.

1. Kamarádství – důvěra, 2. Spolupráce, 3. Charakteristické vlastnosti – chytrost, nápaditost, pracovitost, 4. Předchozí zkušenosti, 5. Zábava

Je zřejmé, že díky adaptačnímu kurzu, si žáci mohli vyzkoušet spolupráci v rámci různých podskupin a z toho pak vyvozují jejich důvody, pro volbu jednotlivých spolužáků.

DVO4: *Jak se učitelům jevíly vztahy mezi žáky po absolvování adaptačního kurzu?*

Také z názoru učitelů je zřejmé, že v rámci třídy došlo k patrnému zlepšení vztahů mezi žáky. Stále ale přetrvávají problémy, se kterými se musí jak učitelé, tak třída jako celek vypořádat.

„Jsou tam děcka, která si rozumí napříč vesnicemi. Velmi oblíbený je třeba Gustav. Ale některá děcka k sobě mají jako by averzi. Hodně averze je třeba ke Quidovi a Jirkovi“.

Učitelé se domnívají, že ve třídě jsou velké individuální rozdíly a podle toho se i žáci chovají. Instruktorka kurzu a zároveň výchovná poradkyně školy si myslí, že u spousty žáků bylo již na kurzu patrné, že budou dobří pro spolupráci ve skupině a to se také potvrdilo. Na druhou stranu jsou zde i žáci, kteří mají problém s ostatními žáky vycházet. Další otázka byla zaměřena na komunikaci mezi žáky. Učitelé se vyjádřili následovně:

„Nekomunikují, hádají se. Teprve se to učí. Ale zase, jak kdo.“

„Jak kteří, pořád ta třída má velké problémy s nasloucháním. Řekla bych, že to je ale problém dnešní doby u všech žáků.“

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku, zda adaptační kurz ovlivnil vztahy mezi žáky ve školní třídě je rozhodně ano. I za tak krátkou dobu, tedy necelé dva dny, kdy adaptační kurz probíhal, jsou patrné změny ve vztazích, především z hlediska provázanosti mezi žáky z původních tříd. Na začátku školního roku žáci fungovali spíše jako tři skupiny, podle toho do jaké třídy chodili v pátém ročníku. Dalším kladným posun je ve spolupráce mezi žáky a jejich vzájemné komunikaci. Samozřejmě má třída ještě na čem pracovat, ale hodnotím adaptační kurz jako správnou volbu, která by měla být využívána minimálně na všech spádových školách.

ZÁVĚR

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. V teoretické části jsme objasnili pojmy, které byly nezbytné pro výzkumnou část. Zjistili jsme, že adaptační kurzy jsou důležité z hlediska vytvoření kolektivu a pozitivních vztahů. Charakterizovali jsme si pojem adaptace, jeho proces a sociální učení. V dalších kapitolách jsme si uvedli pojmy zážitková pedagogika, hra, žák, učitel, interakce a školní třída jako sociální skupina. Všechny tyto pojmy úzce souvisí s pořádáním adaptačního kurzu. Dle Pelánka (2013, s. 11 – 12) je adaptační kurz jedním z typů zážitkové akce, která musí splňovat určité cíle. Klíčovým prostředkem zážitkové akce je hra a samotný zážitek. Na adaptačním kurzu měli žáci možnost zúčastnit se velkého množství her a aktivit. Stručný souhrn a program kurzu je uveden v kapitole 7.3.1. Poslední kapitolu v teoretické části jsme věnovali konkrétnímu Adaptačnímu kurzu. Nejprve jsme se seznámili se stručnou historií a charakteristikou Základní školy Josefa Bublíka, dále s historií adaptačních kurzů, které jsou na škole pořádány od roku 2003, a v neposlední řadě jsme si popsali samotný Adaptační kurz realizovaný v roce 2015.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, zda adaptační kurz ovlivnil vztahy mezi žáky v konkrétní školní třídě. Dle mého názoru práce splnila vytyčené cíle a bylo možné zodpovědět všechny výzkumné otázky. Před absolvováním adaptačního kurzu a po něm, byl žákům předložen sociometrický dotazník se třemi otázkami - *Koho ze spolužáků máš nejraději? Kdo ze spolužáků ti není sympatický? Kdybys měl pracovat na společném úkolu, koho ze spolužáků by sis vybral do skupiny? Napiš, proč sis vybral zvolené spolužáky.* Odpovědi žáků byly zaznamenány do sociometrické matice, která byla v další tabulce uspořádána. Pro zjištění struktury třídy a větší přehlednost, byly vytvořeny terčové sociogramy. Výsledky byly dále doplněny rozhovory s učiteli. Z výzkumného šetření vyplynuly pozitivní závěry. Zjistily jsme, že adaptační kurz ovlivnil pozitivně vztahy mezi žáky ve školní třídě. Došlo k nárůstu voleb při druhém sociometrickém dotazníku, objevili se „noví“ žáci, kteří dostali výrazně vyšší počet kladných označení a téměř všichni žáci se zařadili do nějaké podskupiny.

Tyto zjištěné výsledky mohou sloužit dalším školám a učitelům, kteří stále váhají a rozhodují se, zda adaptační kurz na škole zavést. Mají možnost kurz organizovat sami, s využitím svých učitelů jako organizátorů, pokud ale tuto možnost nemají, existuje mnoho organizací, které se pořádáním adaptačních kurzů zabývají.

POUŽITÁ LITERATURA

- ANDRESOVÁ, Zuzana, ed. *Klíčení: příběh a řemeslo: zážitková pedagogika na kurzech pro žáky základních škol*. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. 116 s. ISBN 978-80-905502-1-6.
- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. 1. vyd. Přeložil Nina VANGELI. Praha: Studio Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁLEK, František. *Zlatý fond her*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1990. ISBN 80-204-0120-2.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 115 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.
- DAVID, Petr a Vladimír SOUKUP. *Velká turistická encyklopedie*. Vyd. 1. V Praze: Knižní klub, 2008. ISBN 978-80-242-1941-7.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. Expert (Grada). ISBN 80-7169-988-8.
- DUBEC, Michal. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 49 l. ISBN 978-80-87145-22-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FRANC, Daniel, ZOUNKOVÁ, Daniela a MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. 201 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GILLERNOVÁ, Ilona a HORAKOVÁ HOSKOVCOVÁ, Simona, Školní třída jako malá sociální skupina, in GILLERNOVA, Ilona a Lenka KREJČOVA. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

- GINTEL, Allan a JIRÁSEK, Ivo, ed. *Zážitková pedagogika a výchova v přírodě: cesty vedou dál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 251 s. Gymnasion; sv. 3. ISBN 978-80-244-3359-2.
- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Jak být dobrý třídní učitel*. Praha: Raabe, 2012, [68] s. v různém stránkování. ISBN 978-80-87553-39-8.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006, 113 s. ISBN 80-247-1155-9.
- HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 8004221491.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- HRKAL, Jan, ed. a HANUŠ, Radek, ed. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011. 165 s. ISBN 978-80-7367-923-1.
- HUIZINGA, Johan a Jiří ČERNÝ. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 1. Přeložil Jaroslav Vácha. Praha: Mladá fronta, 1971.
- CHARVÁT, Josef. *Život, adaptace a stres*. Vyd. 2. Praha: Avicenum, 1970. 134 s.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

- JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1176-8.
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KINDLMANNOVÁ, Jana, ed. *Cesta za žákovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdňinové školy Lipnice*. 1. vyd. Praha: Prázdňinová škola Lipnice, 2013. 149 s. ISBN 978-80-905502-0-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- KUSÁK, Pavel a DAŘÍLEK, Pavel. *Pedagogická psychologie - A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 234 s. ISBN 80-244-0294-7.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 108 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-853-8.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií...* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-7311-000-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd, v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě: [od 9 do 99 let]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000, 325 s. ISBN 80-7178-405-2.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, Bedřich HÁJEK, Břetislav HOFBAUER, Vlasta HRDLIČKOVÁ a Anna PAVLÍKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PAVLOVSKÁ, Marie, ed. *Komunikace, týmová spolupráce a řešení problémových situací ve škole: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu, záznam realizovaných cvičení pro rozvoj komunikace a řešení problémových situací ve škole*. Brno: MSD, 2004. 144 s. ISBN 80-86633-24-1.
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, 205 s. ISBN 978-80-262-0454-1.

- PETILLON, Hanns a Alexandra BIERWEILER. *1000 her pro školy, kroužky a volný čas: od Atomů po Život na ostrově*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 464 s. ISBN 978-80-266-0095-4.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd., 1. vyd. v Portálu. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. 44 s. Učební texty z didaktiky; č. 3. ISBN 80-86039-01-3.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-80-7.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SLEJŠKOVÁ, Lucie a kol. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. 115 s. ISBN 978-80-260-1046-3.
- SMÉKAL, Vladimír a Mojmír VÁŽANSKÝ. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.
- STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- SUCHÁ, Zdeňka. *Adaptační kurz pro žáky 6. ročníku*. Praha, 2008. Závěrečná práce. Univerzita Karlova.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro posílení zdravé osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, 175 s. ISBN 80-7067-953-0.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

Elektronické zdroje

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy* [online]. 1998 [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

METODICKÝ PORTÁL INSPIRACE A ZKUŠENOSTI UČITELŮ. © 2011. Kolbův cyklus. [online]. [cit. 2016-04-12]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus.

VELFLOVÁ. *Kurikulum: Adaptační kurzy* [online]. 2008 [cit. 2016-02-05]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/adaptacni-kurz-soucast-prevence-predcasnych-odchodu-ze>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA JOSEFA BUBLÍKA, BÁNOV. *Kompletní ŠVP* [online]. 2013 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.zsbanov.cz/data14-15/svp2014.pdf>

ŽÁK, Miroslav. *Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů v třídním kolektivu?*. *Gymnos Akademos* 1 (2): Časopis pro teorii a výzkum [online]. 2010 [cit. 2016-03-24]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/gymnos-akademos/article/jaky-ma-vliv-uvodni-soustredeni-neboli-adaptacni-kurz-na-kvalitu-socialnich->

SEZNAM ZKRATEK

- aj. – a jiné
- atd. – a tak dále
- č. – číslo
- např. – například
- obr. – obrázek
- s. – strana
- tab. – tabulka
- tzv. – takzvaný
- ZŠ – základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Fotografie

Příloha č. 1 – Fotografie



Fotografie č. 1 – Očekávání, obavy a pravidla



Fotografie č. 3 – Limeriky



Fotografie č. 2 – Očekávání, obavy a pravidla



Fotografie č. 4 – Limeriky



Fotografie č. 5 – Ram – se – se



Fotografie č. 8 – Kresba vlastního erbu



Fotografie č. 6 – Slepárna



Fotografie č. 9 – Kresba vlastního erbu



Fotografie č. 7 – Pavučina



Fotografie č. 10 – Stavba věže



Fotografie č. 11 – Stavba věže



Fotografie č. 14 – Zpětná vazba



Fotografie č. 12 – Stavba věže



Fotografie č. 15 – Společná fotografie účastníků s třídním učitelem



Fotografie č. 13 – Stavba věže, hodnocení pozorovatele jedné skupiny

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Kubišová
Katedra:	Pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Adaptační kurzy pro 6. ročníky základních škol
Název v angličtině:	Adaptation courses for 6th grade elementary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá Adaptačním kurzem na Základní škole Josefa Bublíka a popisuje vztahy mezi žáky před a po jeho absolvování. Přejít z prvního stupně na druhý je pro žáka náročným obdobím, a proto se využívá adaptačních kurzů, které mají za cíl tento přechod usnadnit.</p> <p>Teoretická část práce uvádí pojmy adaptace, adaptační kurz, zážitková pedagogika, žák a učitel jako účastníci interakce a školní třída jako malá sociální skupina.</p> <p>V empirické části jsou pomocí sociometrie popsány vztahy mezi žáky před absolvováním adaptačního kurzu a po něm.</p>
Klíčová slova:	Adaptace, adaptační kurz, komunikace, školní třída, hra
Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals with the adaptation course at the elementary school of Josef Bublík and describes the relationships between students before and after adaptation course. The transition from the first stage to the second is challenging time for the students and therefore schools use adaptive courses which try to make their transition easier.</p> <p>The theoretical part presents the concepts of adaptation, adaptation course, experiential learning, a student and a teacher interaction as participants and school class as a small social group. The relationships between students are described using sociometrics in the empirical part of thesis before</p>

	completing an adaptation course and afterwards.
Klíčová slova v angličtině:	Adaptation, adaptation course, communication, school class, game
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Fotografie
Rozsah práce:	72 stran (118 765)
Jazyk práce:	Čeština